

Université Paris Ovest Nanterre La Défense

Ecole Doctorale 139 Connaissance, Langage, Modélisation CREF EA1589, Centre de Recherche en
Education et Formation

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur en sciences de l'Education de l'Université Paris Ovest
Nanterre la Défense

Présentée et soutenue publiquement par

Alexis BAILLON

Le 20 novembre 2015

Coopérer à l'école : l'espoir d'une éducation par l'action collective

Le cas d'un collège en région parisienne

Sous la direction de Mme Dominique OTTAVI, Professeur, Université de Paris Ovest Nanterre la
Défense

JURY :

Mme Marie-Anne HUGON, Professeur, Université de Paris Ovest Nanterre la Défense
M. Philippe MEIRIEU, Professeur, Université Lumière Lyon 2 (Rapporteur)
Mme Dominique OTTAVI, Professeur, Université de Paris Ovest Nanterre la Défense
M. Sylvain WAGNON, Professeur, Université de Montpellier 2 (Rapporteur)

RESUME

*Coopérer à l'école, l'espoir d'une éducation par l'action collective
Le cas d'un collège en région parisienne*

Cette thèse se propose d'évaluer les possibilités coopératives en classe de collège à partir d'une étude de terrain portant sur un établissement de région parisienne. Partant du constat que l'école française, et plus précisément le collège, ne parvient pas à organiser une action éducative efficace, nous posons l'hypothèse que c'est du fait d'un manque de structures coopératives de base dans la pratique de la classe. Pour répondre à cela, nous soutenons la thèse que la pratique de la classe est déjà imprégnée d'un idéal qui substitue à la forme scolaire traditionnelle, des pratiques polymorphes qui ont pour assises l'interaction et la communication, ce qui permet d'envisager une transformation des pratiques vers plus de coopération. Pour étayer celle-ci, nous avons étudié un établissement de région parisienne pendant plus de deux ans, ce qui nous a amené à analyser le point de vue des enseignants par des entretiens semi-directifs, puis nous avons observé la dynamique entre enseignants et groupe d'élèves dans deux ateliers périscolaires se déroulant au sein de l'établissement. Pour pouvoir étudier de manière pertinente des pratiques coopératives nous avons construit le concept de coopération à partir des écrits de John Dewey que nous confrontons à la forme scolaire française tout au long de cette thèse.

Mots clés : éducation, savoir, coopération, expérience, démocratie, socialisation, interaction

SUMMARY

*Cooperative Learning at school: the hope for an education through collective action.
One example of a school in the Paris area.*

This thesis intends to assess the cooperative possibilities in middle school class from a field study on a school in the Paris region. Considering that the French school, specifically middle school, does not manage to organize an effective educational action, we hypothesize that it comes from a lack of basic cooperative structures in classroom practice. To answer this issue, we support the thesis that classroom practice is already impregnated with an ideal that substitutes polymorphic practices to the traditional school form. These practices rely on communication and interaction, this is why it allows us to consider a transformation towards more cooperation. To support this view, we studied a school in the Paris region for over two years, which led us to analyze the teachers' point of view through semi-directive interviews. We then observed the dynamic between a teacher and a group of students in two extra-curricular workshops being held within the school. To be able to study in a relevant way these cooperative practices, we have built the cooperation concept from the writings of John Dewey which we confront with the French school form throughout this thesis.

Keywords: Education, experiment, democracy, socialization, interaction

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier madame Marie-Anne Hugon et messieurs Philippe Meirieu et Sylvain Wagnon de m'avoir fait l'honneur de composer mon jury. Je souhaite également adresser des remerciements particuliers à madame Dominique Ottavi, sans qui cette thèse n'aurait peut-être jamais abouti. En plus de m'avoir offert la possibilité de soutenir celle-ci, je tiens à souligner les hasards, parfois malheureux de la vie, qui m'ont conduit à la rencontrer plusieurs années après avoir découvert ses travaux de recherches. Je me rends compte aujourd'hui, de par nos discussions, et ses conseils avisés, de la manière dont finalement ses écrits m'ont inspiré dès le début de cette recherche, en me montrant qu'un autre regard sur la construction de l'enfant et les pratiques éducatives était possible et même nécessaire. Bien loin de vouloir à tout prix faire marcher la pensée sur des sentiers balisés, elle m'a accompagné dans cette dernière ligne droite, comme convaincue de la pertinence de mon propos. La confiance qu'elle m'a accordée m'a beaucoup aidé, et c'est certainement le moment et l'endroit d'exprimer, avec honnêteté, la fierté toute particulière que j'ai de pouvoir présenter à ses côtés aujourd'hui la concrétisation de cette expérience de recherche. Pour tout cela, je la remercie.

Je tiens également à remercier toute l'équipe éducative du groupe scolaire Saint-Nicolas avec laquelle j'ai partagé durant plus de deux années un quotidien parfois difficile, mais qui m'a construit bien au-delà du simple cadre de cette recherche. Et comme un établissement scolaire est bien plus qu'un simple lieu de transmission de savoir, j'associe évidemment à ces remerciements tous les gens qui, sans même s'en rendre compte, permettent chaque jour à ce groupe scolaire d'accueillir les élèves dans les meilleures conditions. Plus précisément, je voudrais remercier Pierre-Yves, Gweltaz et Kamel avec lesquelles nous avons humblement essayé de mettre en place un cadre dans lequel les élèves pourraient venir partager un peu plus d'humanité que ce que proposent les relations habituelles entre enseignants et élèves. Rien ne permet d'affirmer que nous avons réussi, mais je leur souhaite de continuer à faire vivre à l'avenir, ces expériences pédagogiques qu'ils ont créées de toute pièce, auxquelles je dois rendre hommage car elles ont influencé, bien plus qu'ils ne le croient, le cœur même de cette recherche. De manière générale, je remercie tous ces enseignants que j'ai croisés durant ces six années d'enseignements qui m'ont permis, d'une part de construire, d'affiner et d'affirmer cette thèse, et d'autre part, de me former à ce métier passionnant, mais souvent difficile, qu'est l'enseignement. La coopération, qui est l'objet même de cette recherche, s'y est exprimée dans des arrières mondes auxquels le lecteur n'a pas directement accès, mais il est important de souligner que c'est grâce à toutes ces relations et ces regards croisés que j'en suis arrivé à développer mon point de vue. Cette thèse, finalement, leur appartient également, dans la mesure où je n'ai été que le catalyseur d'une expérience partagée qui

m'a donné la substance nécessaire à l'expression de ma pensée. C'est pourquoi, plus que de les remercier, je leur dédie ce travail et leur souhaite à tous de continuer à faire vivre leur pratiques quotidiennes, en prenant conscience que ce sont eux les premiers artisans de la formation de ces élèves.

Je tiens également à remercier tous ceux qui m'ont aidé pratiquement à concrétiser ce travail d'écriture, en relisant, en suggérant, en critiquant, chose pas toujours agréable, mais à laquelle je dois en partie la qualité de mon travail. C'est pourquoi, je les mentionne ici, Hélène, Alice, Agnès, Marie-Laure, Claire, Alexandra, Charlotte, Delphine, Jean-Baptiste ; ils m'ont permis, dans cette dernière ligne droite, de surmonter mes faiblesses, mes doutes, voire mes angoisses, en me donnant la confiance nécessaire pour me retrouver ici à écrire ces quelques lignes.

Comme nous ne sommes que les témoins d'une simple trajectoire de vie, il est bien naturel de rendre hommage à tous ceux qui nous ont guidés dès le plus âge dans cette expérience du monde, à savoir notre famille. C'est pourquoi, je remercie tout particulièrement mon père qui m'a bien plus qu'accompagné, et m'a surtout donné le coup de pouce nécessaire pour que je crois à l'aboutissement de ce travail ; ma mère qui, certainement plus que moi, a toujours su que j'étais sur la bonne en voie en portant un soutien sans faille à cet intérêt croissant pour l'éducation, et plus globalement, à ce regard personnel sur l'être humain ; ma fratrie qui est sans doute au cœur de cet intérêt particulier porté à la coopération, de par cet environnement collectif dans lequel s'est construit mon rapport au monde. Dans le prolongement, je remercie tous mes amis qui m'ont soutenu tout au long de ce travail, ne comprenant pas toujours bien le sens de ma démarche, mais qui ont été là, et c'est déjà beaucoup. J'ai une pensée particulière pour Nikos avec lequel j'ai partagé de bout en bout ce travail de recherche. Je crois que nos thèses réciproques doivent beaucoup à cette relation qui nous a permis de confronté au quotidien nos pensées sur des thèmes divers et variés, et qui, finalement, a enrichi à un degré difficile à mesurer, l'élaboration de nos hypothèses, notamment en ce qui concerne la compréhension de la philosophie de John Dewey.

Enfin, je tiens à remercier tous les gens qui m'ont accueilli dans ces nombreux lieux où j'ai écrit, d'une place assise dans un TGV au balcon d'un ami, en passant par ces maisons de vacances où j'ai pu ainsi supporter la solitude du chercheur. Ainsi, Je tiens à remercier chaleureusement le *Lucernaire* dont l'équipe, sans le savoir, a là aussi contribué, par un quotidien partagé, à nourrir ma réflexion et m'a donné la force nécessaire pour surmonter ces moments difficiles qui font partie de cette expérience particulière que représente une thèse.

A toutes ces personnes, et j'en oublie certainement, j'adresse mes sincères remerciements.

Table des matières :

Resumé.....	3
Remerciements.....	4
Introduction générale.....	8
CHAPITRE 1	La coopération, aux origines d'un principe éducatif 34
1	L'apprentissage coopératif, une entrée coopérative sous le filtre de la psychologie sociale 35
2	Aux origines de la coopération, une révolution pédagogique militante 39
3	Aux origines de la coopérative scolaire, la coopérative ouvrière ? 41
4	De Freinet à Oury, une transformation de l'idée de coopérative 47
5	John Dewey, vers une convergence de l'idée de coopération 54
CHAPITRE 2	Une école sous influences : une triade fondatrice 59
1	Condorcet ou comment former le citoyen par la raison 59
1.1	Instruire plutôt qu'éduquer 60
1.2	Universalité et raison..... 62
1.3	Raison et formation morale..... 64
1.4	Raison et Justice..... 66
2	De Ferry à Durkheim, comment faire entrer la société dans l'individu par l'éducation ?..... 68
2.1	L'école doit éduquer 69
2.2	L'école comme organe vital de la République 72
2.3	La discipline comme base de l'éducation morale 74
3	De Rousseau aux pédagogies nouvelles, penser l'éducation à partir de l'individu..... 78
3.1	Vers une remise en question du rationalisme 79
3.2	Une prolongation des principes rousseauiste, l'éducation nouvelle 83
3.3	Une pédagogie qui trouve sa cohérence par sa composante expérimentale 84
CHAPITRE 3	D'une construction théorique à une grille d'analyse du discours enseignant 87
1	Rappel théorique sur les conditions de l'enquête..... 89
1.1	L'approche du « sujet »..... 89
1.2	Retour bibliographique, une discrimination en termes de ressources/obstacles..... 91

1.3	Une généralisation des conditions de l'enquête :	92
2	Le terrain de l'enquête	94
2.1	L'établissement.....	94
2.2	La découverte du terrain	95
3	Construction de la méthode et de la grille d'analyse	97
3.1	Quelle méthode ? D'un questionnaire à une méthodologie.....	97
3.2	La distance, le problème de l'implication du chercheur dans l'établissement	100
3.3	Prise en compte du contexte social	102
3.4	<i>L'expérience sociale</i> , le statut de l'enseignant par rapport à celui du chercheur	104
3.5	La grille d'entretien.....	108
4	Quelques constats préliminaires	114
CHAPITRE 4	Le discours enseignant, entre contradiction et affirmation (1) : La « Coopération » grâce au savoir ?	118
1	LES OBSTACLES ou ELEMENTS QUI S'OPPOSENT A	118
1.1	Primauté au savoir, le cadre institutionnel.....	118
1.2	Le programme, carcan qui empêche une certaine adaptation au public ?	122
1.3	La formation de l'individu, primauté au paradigme condorcétien.....	127
1.4	Un projet commun diffus et ambigu	130
1.5	Conclusion.....	132
2	RESSOURCES ou ELEMENTS EN FAVEUR.....	135
2.1	Une grande liberté de mise en pratique.....	135
2.2	La réalité de l'enfant au cœur des choix pédagogiques	138
2.3	L'interaction comme manière de réconcilier apprentissage et lien social	140
2.4	Une généralisation des pratiques en petits groupes de la part des enseignants.....	145
2.5	Conclusion.....	150
CHAPITRE 5	Le discours enseignant, entre contradiction et affirmation (2) : une éducation par la discipline	153
1	LES OBSTACLES ou ELEMENTS QUI S'OPPOSENT A	153
1.1	Une absence de cadre éducatif porté par l'institution	153
1.2	Une cohérence non affirmée par l'établissement	158
1.3	Une éducation centrée sur la discipline	164
1.4	Les limites de l'analyse	169
1.5	Conclusion.....	170
2	RESSOURCES ou ELEMENTS EN FAVEUR.....	172
2.1	L'action éducative, une nécessité et un espace de réalisation pour les enseignants	173
2.2	La personnalisation du métier comme source de l'action éducative.....	180

2.3	Les moyens de l'action éducative	183
3	Conclusion.....	192
CHAPITRE 6	Dewey et la coopération, la fin des oppositions ?.....	195
1	Une réactualisation du paradigme condorcetien	198
1.1	Critique de la raison universelle	198
1.2	L'expérience comme moyen de production de sens	202
1.3	L'action comme pierre fondamentale de la construction individuelle.....	205
2	Vers une réactualisation de la citoyenneté républicaine	206
2.1	L'expérience sociale comme principe de moralisation de l'individu	206
2.2	Le contrôle social par la coopération.....	209
2.3	Nécessité d'une direction du processus éducatif	213
3	Conclusion : vers un dépassement du paradigme pédagogique	216
CHAPITRE 7	Observer les élèves en situations de coopération : descriptions, méthodes et limites	222
1	Arrière-plan méthodologique : le choix du terrain d'observation, des pistes non fructueuses 222	
2	Les ateliers périscolaires, une expérience sociale alternative.....	225
2.1	Une construction expérimentale et évolutive prolongeant la situation de classe.....	226
2.2	Description et contenu	227
3	Cohérence méthodologique	236
3.1	Rappel de la problématique et intérêt des observations	236
3.2	La stabilité sociale du terrain de recherche, la sphère de l'établissement	237
3.3	Le problème de la posture et de la distance	239
3.4	Quel matériel recueillir et sur quoi focaliser ces observations ?.....	243
3.5	Limites.....	245
CHAPITRE 8	Du principe coopératif à l'hypothèse coopérative, de l'enquête sociale à l'analyse des interactions.....	247
1	Vers une épistémologie pragmatiste : construction du problème et enquête sociale	247
1.1	Du principe coopératif à l'hypothèse coopérative	247
1.2	Précisions épistémologiques : de la critique du rationalisme à l'enquête sociale	251
2	Une libération des obstacles.....	254
2.1	Le savoir comme moyen	255
2.2	D'un projet commun théorique à un projet commun vécu	259
2.3	Vers une réactualisation du paradigme condorcetien	267
2.4	Conclusion.....	272
3	Affirmation des ressources	274
3.1	Liberté de mise en pratique, vers une réconciliation du rôle sociale et de la personne.....	274

3.2	L'élève au cœur de la réflexion sur les pratiques éducatives : une vaine illusion ?	287
3.3	Un adoucissement du cadre répressif au profit d'une régulation collective.....	290
3.4	L'espace coopératif, une organisation sociale adaptée à l'activité de l'adolescent.....	293
3.5	Conclusion.....	295
Conclusion générale.....		299
Bibliographie.....		315

Introduction générale

Depuis 2008, les enseignants sont tenus d'évaluer une composante sociale dans le livret de compétences qui suit dorénavant un élève durant toute sa scolarité et l'article L 111.1 du Code de l'éducation est très clair sur la responsabilité de l'école en matière éducative : « Outre la transmission des connaissances, la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. » (Code de l'éducation, art. L111.1).

Un témoignage parmi d'autres montre que cette nouvelle exigence est loin d'avoir été prise en compte par le corps enseignant : « les inspecteurs de l'Education nationale me demandent de transmettre ma discipline en insistant sur le fait que les enseignants ne sont pas là pour éduquer ; l'inspectrice m'a même reproché de casser la communication avec les élèves en mettant en avant des exigences comme celle-là. »

« Or, l'éducatif, c'est fondamental pour moi ; je ne peux pas laisser passer une réflexion tendancieuse de la part d'un élève en me disant “il me reste dix minutes de cours, il faut que je boucle mon document” ; même si on me dit clairement qu'on est avant tout là pour faire passer des connaissances, ça je ne peux pas. »

Pascale, enseignante d'espagnol en collège, exprime bien cette tension qui traverse l'école et en particulier le collège, entre une mission de transmission de savoir et une mission éducative. Dans le discours de cette enseignante apparaît l'ambivalence entre le sens institutionnel d'un métier dont la logique de formation de l'individu est fondée sur la transmission de savoirs rationnels et une autre composante plus diffuse qui concernerait une formation de l'individu fondée sur une action éducative. On retrouve ici, la division classique entre instruction et éducation, l'une relative à la

formation de la raison et l'autre à celle du comportement, qui a alimenté les débats sur l'école depuis la Révolution française.

Le cadre institutionnel dans lequel travaillent les enseignants donne consistance à ce sentiment diffus des enseignants : ils ne sont pas censés faire de l'éducatif de manière large car cela risque de retarder la progression du point de vue de la transmission de savoirs ; l'importance donnée au suivi des programmes, la manière dont ils sont contrôlés, le déroulement des inspections, les formations qui imposent un certain type d'action au sein de la classe, contribuent à laisser la dimension éducative de côté et en tous cas à l'appréciation des enseignants.

Ainsi, la puissance publique qui a toujours défendu le rôle éducatif de l'école, n'a jamais donné à ses enseignants les moyens de la mise en œuvre ; et la directive de 2008 citée ci-dessus ne change pas grand-chose à cette situation ; il n'est que de voir le manque de précision d'expressions telles que « les valeurs de la République » ou encore « l'égalité des êtres humains », qui rend très difficile leur traduction en objectifs et en actions concrètes.

Cette imprécision dans la définition de ce que doit être la dimension éducative de l'école est consubstantielle à l'idée qui lui a donné naissance, à savoir la démocratie. Derrière la construction institutionnelle qui s'est affirmée de manière connexe à la démocratie, l'école a toujours eu le rôle implicite d'éduquer sans pour autant que des principes ou des méthodes permettant à une action éducative maîtrisée de s'imposer, soient élaborés.

N'ayant pas de cadre éducatif clair sur lequel s'appuyer, les enseignants se sentent souvent démunis par rapport à ce rôle implicite sans être capables de se satisfaire de la seule mission d'instruction qui fait l'impasse sur le fait que la classe est un espace régi par une composante sociale qui doit être, si ce n'est maîtrisée, au moins prise en compte. Du fait de la faiblesse du discours institutionnel, on constate que c'est le fonctionnement social de la classe qui finit par remplir cette fonction éducative vis-à-vis des élèves, mais d'une manière totalement non maîtrisée. C'est cela que met en évidence le désarroi de Pascale perceptible derrière son discours : du fait de l'absence, en matière éducative, de parti pris cohérent en termes de valeurs et de méthodes, et en ne se focalisant que sur un impératif de transmission de connaissances, la tâche de l'enseignant des collèges devient très compliquée. D'un côté, il doit transmettre des savoirs et délivrer un diplôme, de l'autre, il doit construire des « relations » avec les élèves, tant l'exigence de l'expression des élèves apparaît aujourd'hui comme un impératif (François Dubet, Danilo Martuccelli, 1996). Cette dichotomie montre que finalement dans la pratique du collège, ce qui remplit la mission éducative au cœur du projet même de « l'école » est la plus ou moins bonne gestion des relations développées au sein de la classe.

Le Code de l'éducation prend acte de ce constat tout en essayant de le dépasser en proposant d'associer à cette mission d'éducation l'apprentissage de la coopération, ce qui permet d'envisager une autre posture moins classique que celle qui a trait à une éducation réduite à l'apprentissage de la discipline. De plus, le discours sur l'éducation semble intégrer l'idée que c'est la coopération, autrement dit la qualité de la relation qui nourrit la construction d'un individu en adéquation avec les valeurs démocratiques. Ce glissement dans le discours traduit peut être la prise de conscience qu'une formation à la citoyenneté repose plus sur l'expérience de la vie collective que sur l'acquisition de schémas rationnels préétablis. Quoiqu'il en soit, cette nouvelle approche montre que l'institution, bien loin d'abandonner cette composante de l'école, tente de la réintégrer en élargissant son champ d'action : au lieu de se limiter à un travail sur l'individu, l'école s'ouvre à l'idée de travailler sur la coopération qui serait source de nouvelles formes éducatives.

Dès lors, la question qui se pose est celle de la légitimité de la coopération par rapport à des objectifs précis en matière d'éducation mais également celle de la capacité de l'école à développer des méthodes à même de rendre les élèves coopératifs.

Première difficulté, la coopération demeure un terme très équivoque dans le sens où il est appliqué à de nombreux domaines. Par exemple, la coopération internationale entre les puissances politiques et la coopération comme mode pédagogique, ne renvoient pas du tout aux mêmes contenus ni aux mêmes mises en œuvre. Deuxième difficulté : en imaginant que ce terme fasse consensus au sein de l'institution scolaire, comment imaginer que l'école puisse être le lieu dans lequel les individus apprendraient à coopérer alors que cette notion de coopération semble être l'apanage des modes d'éducation informels et des pédagogies nouvelles qui se développent le plus souvent en marge de l'école républicaine classique ?

Derrière la volonté manifestée dans les directives scolaires de favoriser à l'école la coopération entre les élèves, ces interrogations poussent à examiner ce qu'il en est dans la pratique des établissements.

Dans ces derniers, bien loin de représenter un mode d'approche de la mission éducative, il apparaît que la coopération, entendue dans ces connexions avec le paradigme scolaire, s'articule avant tout à une logique d'apprentissage formel obéissant à un impératif didactique : l'enfant apprend mieux dans une position de coopération que seul. De ce fait, la coopération n'est que rarement envisagée comme une méthode de formation personnelle à la vie sociale permettant de transmettre à l'élève une certaine morale ou encore comme une manière d'induire des habitudes de vie collective aux élèves. Le critère social d'évaluation de la coopération se résumant le plus souvent à sa capacité à favoriser l'entraide entre les élèves (Alain Baudrit, 2005a).

Le constat est que pour le moment, la coopération s'accorde plus volontiers à une logique d'instruction qu'à une logique d'éducation. Mais paradoxalement, en tant qu'action commune, le trait caractéristique que présente la coopération n'est pas la transmission de savoirs mais plutôt la production. En effet, le fait de coopérer nécessite une volonté d'agir ensemble en vue d'un objectif, et en cela, elle génère une plus-value par l'action collective censée répondre à une difficulté partagée. En outre, la coopération demeure également le cadre d'un vécu partagé qui peut être vecteur d'une autoproduction des individus par le biais d'une morale engendrée par la constitution d'habitudes d'actions collectives. Ainsi, la coopération offre l'espoir de pouvoir construire un individu autonome au sein de l'école, non pas au sens d'un individu isolé se suffisant à lui-même mais bien au sens d'un individu ayant accès à l'indépendance par l'expérimentation de sa relation au groupe, l'action partagée constituant le cadre de son expérience sociale. De plus, en tant que méthode pédagogique, cette orientation ne semble pas contrarier l'émergence d'une société de la connaissance et donc ne remet pas en cause la mission de transmission qui donne à l'école toute sa légitimité : la coopération fondée sur l'association entre individus, permet une transformation du rapport au savoir qui, ainsi, ne s'impose plus d'en haut à l'individu mais se construit au travers d'une action partagée ; en organisant le partage d'expériences, elle engendre de nouvelles habitudes qui à leur tour changent les contours de la *société de connaissances* puisque dorénavant chaque individu devient détenteur, de par son expérience propre, d'un point de vue qui peut servir le projet démocratique dans sa globalité.

C'est cette intuition que la coopération peut être un moyen de réconcilier individu et société démocratique en mettant en relation production de savoir et action collective qui est le cœur de cette thèse, dont le développement devra prouver et illustrer la pertinence.

Avant d'aller plus avant, revenons sur le lien qui relie l'individu à la société dans la démocratie ; nous avons déjà souligné que l'émergence de l'école républicaine était indissociable de l'avènement de la démocratie ; quelle conséquence cette « co-naissance » a sur la construction de l'individu et sur son lien à l'école ?

Si l'on en revient à l'idée même du rôle de l'école, et en particulier du collège, il semble de l'aveu des enseignants que, bien que leur fonction principale soit de transmettre des connaissances, la tâche la plus délicate pour eux est souvent de trouver les solutions pour placer les élèves en position d'apprentissage ; dispenser leur matière de manière magistrale devient de plus en plus difficile et de ce fait, ils sont contraints de faire de la relation entre les élèves et le « groupe classe » le support de l'acte formel de transmission. On retrouve ainsi dans le fait scolaire une idée portée par certains sociologues parlant dorénavant d'individu relationnel (Roger Sue, 2001) en

partant du constat, dans la lignée de Norbert Élias (1991), que le dualisme qui existe entre individu et société ne peut être résolu qu'en regardant l'individu en tant que relation plutôt qu'en tant que substance car la nature de l'individu qui s'affirme par la démocratie est caractérisée par ses relations ; dès lors, il paraît naturel que l'école ne puisse prétendre former l'enfant en ne le considérant que comme une entité isolée, c'est-à-dire comme un simple réceptacle de connaissances.

Pourtant, le collège traditionnel nie cette réalité vécue par les enseignants qui de surcroît paraît analysée par une partie de la sociologie. Dans sa forme classique, il impose une situation de classe dans laquelle les élèves travaillent individuellement au milieu d'un groupe, ce qui conduit à émettre l'hypothèse que la crise actuelle que traverse l'école, et plus fortement le collège, provient de la tension entre le nouvel individu relationnel qui caractérise le mode de vie démocratique et des méthodes pédagogiques adaptées à un individu isolé et substantiel. Une autre manière de formuler cette hypothèse serait que dans une société où la connaissance est de plus en plus répandue et accessible, il y a nécessairement conflit entre un savoir acquis hors de l'école, produit de l'expérience, et un savoir rationnel issu de l'institution ayant valeur d'universel et d'absolu.

Nous privilégierons plutôt la première hypothèse dans la mesure où l'émergence d'une société de la connaissance suppose une valorisation de la relation entre individus, condition nécessaire à l'émergence d'un savoir transmissible. C'est la confusion des termes « connaissance et savoir » qui induit l'idée fausse qu'il puisse exister un système organisé de connaissances, préexistant à l'individu, qui serait accessible uniquement par l'expérience individuelle et empêche de voir la nécessaire relation entre un système de connaissances et une association humaine. C'est à cette source-là que l'idée de coopération en tant que méthode éducative puise toute sa force ; elle permet d'appréhender l'individu dans sa capacité à s'associer et donc de s'appuyer sur son essence relationnelle.

Les chercheurs américains précurseurs en ce domaine ont d'ailleurs montré à quel point la méthode coopérative était supérieure en termes de rendement d'apprentissage, aux méthodes individuelles (Alain Baudrit, 2005a, p.63).

Il ne s'agit donc plus uniquement de prôner la coopération comme méthode favorisant l'éducation mais également de comprendre d'une part pourquoi la démocratie la rend inévitable dans le fonctionnement de l'école et d'autre part comment le « collège » à la française peut en tirer profit pour améliorer son action en termes éducatifs ? Des formes d'actions groupales à valeurs éducatives sont déjà présentes dans les pratiques enseignantes du collège et la finalité de notre travail de terrain sera de déterminer ce qui les favorise et ce qui les entrave pour en déduire les conditions d'une mise en œuvre étendue des postures coopératives.

L'école actuelle en tant que sphère d'apprentissage à la vie sociale, est-elle une structure adaptée pour éduquer l'enfant ?

La démocratie peut-elle exister sans école ? Assurément répond Yvan Illich (1972) mais pas sans structure éducative. Selon lui, la nécessité d'éducation ne va pas de pair avec la nécessité d'une école qui représente au contraire un frein au développement de l'enfant dans la mesure où l'enfant apprend plutôt en dehors de l'école.

D'un point de vue théorique, la force de cette critique plus large de l'institution est séduisante mais semble être déconnectée d'une certaine réalité qui fait de la relation entre école et démocratie un pilier central de sa construction.

Guy Vincent va au-delà puisque pour lui « L'école comme mode de socialisation spécifique, i.e. comme lieu où se nouent des formes spécifiques de relations sociales, en même temps qu'elle transmet des savoirs, des connaissances, est fondamentalement liée à des formes d'exercice du pouvoir. » (Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, 1994, p.20) En cela, école et démocratie deviennent antinomiques dans la mesure où le rôle émancipateur et égalitaire qu'on lui prête se trouve foncièrement remis en cause et cautionne ainsi l'idée que l'école entrave le projet démocratique.

Faisant remonter la construction de la forme scolaire actuelle à la fin du XVIIIème siècle, Guy Vincent met en avant le manque d'adéquation existant entre un lieu d'éducation pensé dans une société d'ancien régime, et sa récupération comme organe majeur du renforcement de la démocratie dans le nouveau régime. On peut également avancer comme Marcel Gauchet que l'école souffre de « détraditionalisation » (Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, 2010) dans le sens où les sociétés anciennes se sont toujours construites autour d'un respect du temps passé qui donnait la clé de la bonne compréhension et d'une bonne conduite du temps présent. Dorénavant, l'individu préexiste à toute action éducative et de ce fait ce n'est plus l'obéissance à un cadre disciplinaire qui donne la matière à l'action éducative mais bien la croissance de l'individu. Ces réflexions pourraient conduire, rejoignant en cela le point de vue de Illich, à proposer l'abandon de l'école, mais là encore nos considérations précédentes sur le lien très fort existant entre l'école républicaine et l'idéal démocratique nous font penser que le remède serait pire que le mal et qu'il vaut mieux plutôt repenser l'école pour valoriser sa capacité à relier individu et société en organisant la formation de l'enfant à la vie sociale.

De la famille à l'école ou la nécessité de prendre en charge l'intégration sociale de l'enfant

Bien que la forme scolaire ait préexisté à l'avènement de la démocratie, l'organisation

sociale moderne induite par une histoire démocratique de plus de deux siècles a contribué à déplacer le lieu de transmission sociale et culturelle de la famille vers l'école. Ainsi, l'école demeure dans l'imaginaire collectif d'une importance fondamentale dans la formation de la jeunesse. En effet, l'enfant n'est plus un être en devenir qui se socialise, se réalise, grâce à sa famille mais s'est vu conférer un statut d'individu à part entière ayant des désirs propres qu'il se doit de faire reconnaître au sein même de sa famille (François de Singly, 2007b), comme si la reconnaissance de son individualité entravait la transmission naturelle de repères sociaux au sein de la famille. Depuis les travaux de Philippe Ariès (1960), on sait dorénavant que cette transformation du statut de l'enfant s'est affirmée tout au long du XVIIIème siècle de telle sorte que l'investissement affectif envers l'enfant est devenu un principe central de la construction familiale induisant un intérêt grandissant envers l'éducation, l'école acquérant petit à petit l'adhésion des familles en tant que lieu privilégié de formation de l'enfant.

Dès lors, il ne s'agit plus simplement d'intégrer l'enfant au sein de la famille mais de lui permettre l'accès à une socialisation plus large au niveau de la « grande société ». Le mouvement est également inverse car, à mesure que la démocratie s'est affirmée, l'espace clos que représentait la famille s'est vu petit à petit pénétrer par la sphère publique qui sous la puissance de l'État a été contrainte de transformer son fonctionnement propre faisant de l'enfant un futur citoyen autant qu'un membre à part entière de sa famille (François de Singly, 2007b). C'est pourquoi, dorénavant, l'enjeu éducatif dépasse inévitablement le seul cercle familial. On se souvient d'ailleurs des grands débats sur l'éducation pendant la Révolution française. S'affrontaient une vision ultra républicaine qui considérait que l'enfant appartenait avant tout à la nation, idée jacobine portée par un homme comme Robespierre, et une autre qui postulait au contraire que l'enfant appartenait à sa famille, idée défendue par les girondins et plus précisément par Condorcet sur le plan éducatif.

La question du lieu de socialisation de l'enfant, dans le sens de son intégration à un projet de société, a été posée dès les balbutiements de la démocratie et semble s'être cristallisée dans les débats sur l'école, qui acquiert progressivement sous les réformes successives au XIXème siècle, parachevées par les lois Ferry, un monopole en tant que lieu d'éducation (Claude Lelièvre, 2002 ; Antoine Prost, 1965). L'état contrôle dorénavant l'évolution de l'enfant au sein de la société et ainsi change la responsabilité des familles de manière irréversible. L'enfant n'est plus simplement un élément assurant la pérennité du capital matériel familial mais entre petit à petit dans une modernité qui fait de son appartenance à la nation la condition de sa subsistance. La famille n'est définitivement plus la brique élémentaire de l'organisation sociale, c'est l'individu. Aussi, l'école devient essentielle pour transmettre la culture du moment et endosse ce terrible rôle d'intégrateur au groupe élargi que représente la société. Il faut dorénavant former des citoyens.

La nécessité accrue d'éduquer les nouvelles générations s'accorde avec le mouvement démocratique qui affirme le principe d'égalité. Ce principe impose que l'enfant soit pris en charge de manière juste et équitable de telle sorte que chaque individu ait la possibilité de s'élever socialement grâce à l'école. Importance mise en cause récemment par l'échec relatif de l'école à alimenter l'ascenseur social. Pourtant, « Le capital dominant aujourd'hui est le capital scolaire » (François de Singly, 2007b, p.93) et l'enfant devient dès lors un objet d'ambition pour les familles qui prêtent à l'institution un pouvoir à la fois libérateur et intégrateur dans la mesure où celle-ci a le pouvoir de permettre à une famille de voir sa position sociale améliorée par les perspectives qu'elle propose. Peu importe les difficultés que traverse actuellement l'école en France, la famille moderne continue de croire en la capacité de l'institution scolaire à prendre en charge ce qu'elle ne peut plus faire du fait même de sa transformation.

Tension entre individu et école, entre construction et expression de soi, qui pousse la sphère éducative en dehors de l'école

L'individu mis en avant par les Lumières en tant qu'entité intrinsèque et universelle s'est transformé sous l'effet de la démocratie de telle sorte que l'école se retrouve prise entre deux forces contradictoires : « La tension entre le désir d'intégration des enfants et la reconnaissance ou le développement de leur personnalité, est au cœur de l'expérience des parents et ceci est d'autant plus net que se développe une psychologie de masse valorisant l'expressivité » (François Dubet, Danilo Martucceli, 1996, p. 99).

Il faut réussir, c'est-à-dire s'intégrer dans la société, et en même temps devenir un individu réalisé et épanoui, impératif qui entre souvent en contradiction avec la nécessité de jouer un rôle dans la société, de remplir une fonction ; cette contradiction se manifeste également au sein de l'institution scolaire et conduit petit à petit la sphère éducative en dehors de l'école : l'école demeure le lieu de la reconnaissance de la formation, de la compétence et en même temps ne parvient pas à contenter les familles et les individus quant à un quelconque épanouissement ou développement global qui doit être trouvé ailleurs.

Allant plus loin, la sociologie des loisirs constate que c'est l'individu qui produit dorénavant la société hors des temps de travail (Roger Sue, 1994), l'école étant une institution vouée à disparaître, ou en tout cas à réduire son influence en redéfinissant complètement son rôle et son utilité (Marie-Françoise Caccia, Roger Sue, 2005). En effet, dès lors que les enseignants ne sont sélectionnés que sur des aptitudes disciplinaires, qu'ils ne sont évalués que sur leurs capacités à construire des séances susceptibles de transmettre le plus parfaitement possible des programmes préétablis, le collège unique semble avoir irrémédiablement circonscrit son action pédagogique

autour de la transmission de contenus rationnels, délaissant ainsi le travail global sur l'individu. Cela ne signifie d'ailleurs pas que cette action éducative, par opposition au terme d'instruction, est inexistante dans la pratique mais simplement que petit à petit le cadre général de la classe s'est structuré selon un principe unique de transmission de contenu.

L'institution scolaire garde le monopole distributif des diplômes et parallèlement, dans une sphère coincée entre l'école et la famille s'effectue la socialisation de l'enfant (Anne Barrère, 2011). S'il paraît évident que cette sphère des loisirs dans laquelle l'enfant acquiert une identité propre revêt une importance capitale dans la construction du jeune adulte, en revanche, il semble que cette sphère en tant que monde propre ne permet pas d'en faire un espace éducatif maîtrisé et pro-social. On retrouve le débat soulevé précédemment entre expérience et acquisition de savoir mais cette fois appliqué à la notion d'éducation ; doit-on considérer cette nouvelle sphère comme un lieu d'éducation dans la mesure où aucun principe externe ne vient diriger le cadre d'expérience des adolescents ? Que cette sphère participe au processus de socialisation est indéniable, mais en tant que sphère propre à l'adolescent, peut-elle représenter à elle-seule, pour les nouvelles générations, l'espace éducatif par excellence ? Peut-on parler d'une éducation lorsqu'une pratique ne concerne qu'un groupe de pairs livré à lui-même ? Enfin, cet espace de loisir dans lequel se réalise l'enfant seul, indépendamment de l'adulte, et donc de la contrainte qu'il représente, n'est-il pas un moyen de préparer à accepter la future dichotomie présente chez l'adulte entre travail, synonyme de pénibilité et exploitation, et loisir, espace privilégié de réalisation et de socialisation ? A ce propos, Anne Barrère (2003) en regardant l'école à travers le filtre d'une sociologie du travail montre bien comment l'activité de l'élève s'apparente finalement au travail de l'enseignant. Par conséquent, si l'on admet l'idée selon laquelle l'individu ne se construit plus de manière déterminante dans un cadre professionnel, comment l'école, en organisant le travail de l'élève, pourrait prétendre permettre à l'enfant de se construire en tant qu'individu ?

Les sociétés modernes ont tendance à prendre pour acquise et naturelle cette division entre temps de travail et temps de loisir sans nécessairement avoir conscience que cette division est un produit de la société industrielle qui s'est établie au XXème siècle. Peut-être faudrait-il accepter au contraire qu'il n'y a pas d'argument naturaliste justifiant une structuration de l'activité humaine dans une opposition entre temps de travail et temps de loisir pour permettre l'émergence de régimes d'action favorisant un meilleur équilibre entre ces deux sphères d'individualisation. L'école pour le moment ne semble pas se remettre en question, et accepte d'être le lieu où on apprend le travail et la soumission, en laissant un temps à l'appréciation de chacun pour se construire en tant qu'individu. Doit-on accepter ce dualisme comme un fait social à valoriser ou faut-il au contraire essayer, par le biais de l'école, de faire converger ces deux mondes ? Par exemple, certaines activités peuvent

permettre de réconcilier apprentissage et réalisation de soi, individu rationnel et individu relationnel. Sous cet éclairage, l'hypothèse coopérative paraît pertinente dans la mesure où elle place l'organisation de l'action collective comme cadre naturel à l'apprentissage et développe le partage d'expériences relationnelles. De plus, la coopération semble pouvoir mettre en continuité l'expérience du travail scolaire avec les exigences collectives d'un travail à l'âge adulte et par cela, l'école, en tant que lieu de coopération, paraît être à même de réconcilier les exigences démocratiques liées à la formation de l'individu.

Comment mesurer la coopération en situation de classe ? La sociologie de l'expérience comme cadre d'analyse

Un consensus semble s'être affirmé sur le fait que l'école devait transmettre un cadre culturel partagé de manière équitable pour stabiliser l'édifice social, et en même temps, fait nouveau imposé par la montée de l'individualisme, permettre l'autoproduction de ses élèves en valorisant un individu expressif. Ce basculement de l'étude de la fonction sociale mécanique de l'école vers celle de son impact sur la construction de l'individu caractérise les recherches en sociologie depuis les années 1960.

Elles se sont d'abord principalement intéressées à l'influence de l'école sur la structure générale de la société en mesurant ses effets sous un filtre fonctionnaliste. Pour des considérations socio-politiques, Il devenait nécessaire de mesurer le rôle de l'école dans la société ; cela débouchera sur la terrible conclusion que l'école ne représente finalement qu'un organe de reproduction bien loin d'incarner le grand espoir démocratique sur lequel s'était construit son idéal (Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, 1970).

Ainsi, depuis l'avènement du collège unique, le thème de l'égalité des chances ou plutôt celui de l'inégalité des chances a traversé les recherches sur l'école française, mettant en avant les liens entre la réussite scolaire et les conditions sociales propres à chaque élève. Finalement, il apparaît que c'est toujours l'école en tant que fonction qui est questionnée, analysée, comme si la société dans son ensemble refusait la destruction du mythe d'une école émancipatrice permettant à l'égalité de devenir une valeur opérante dans la démocratie. Cette vision instrumentale faisant de l'école un organe vital de la construction républicaine s'est petit à petit transformée à tel point que les liens entre l'école et la république ne paraissent plus aussi clairs (Claude Lelièvre, Christian Nique, 1993). En cela, on retrouve l'idée qui tend à s'imposer, que ce n'est effectivement plus la société qui produit l'individu mais bien l'individu qui fait la société. Suivant ce courant, la sociologie tend à considérer l'école comme une entité fonctionnelle, et se contente souvent d'analyser des effets macroscopiques en mettant en lien des paramètres formels de conditions sociales avec un principe

d'égalité face à la réussite.¹ Néanmoins, il serait injuste de prétendre qu'aucune étude sociologique n'a abordé les mécanismes au sein de l'école mais ces études n'ont pas eu valeur de courant dominant.

Petit à petit, ce glissement que l'on ne doit certainement pas isoler de l'évolution plus générale de la société française, aboutit à un resserrement de l'approche sociologique sur l'individu et donc sur les acteurs, les sociologues venant à se demander ce que « fabrique » l'école : « Nous aimerions savoir quels types d'acteur social et de sujet se forment au cours des longues heures et des nombreuses années passées à l'école. » (François Dubet, Danilo Martuccelli, 1996, p.11) C'est à dire qu'en se détachant des paramètres formels qui nous permettent de caractériser l'école par des considérations de réussites reliées de manière subtile et de plus en plus précise à des critères de sexe, de milieu social, d'établissement, certains sociologues se détournent de cette vision distributive et fonctionnaliste de l'école pour la considérer comme un espace de création d'habitudes dans lequel l'expérience scolaire devient un élément déterminant. Finalement, en toile de fond se dessine une sociologie qui prétend analyser la société par l'étude des relations de l'individu à son environnement, physique mais surtout social, dépassant ainsi une vision fonctionnaliste. Développée par Durkheim, ce fonctionnalisme considère l'éducation et l'instruction comme des moyens de faire entrer l'individu dans la société par l'acquisition de structures morales préexistantes. (François de Singly, Danilo Martuccelli, 2012)

Dès lors, à l'inverse de la psychologie sociale américaine qui s'est intéressée très tôt au thème de la coopération à l'école (Alain Baudrit, 2005a), il apparaît que le courant dominant de la sociologie française n'a pas fait de la coopération un thème pertinent dans l'approche de l'école car les enjeux mécaniques et fonctionnels paraissaient les plus adéquates pour produire un savoir efficient sur cette dernière. On ne doit pas analyser cela comme un manque de la sociologie française mais comme la preuve de l'influence du contexte culturel qui détermine la nature des questions que se pose une société sur elle-même. Cela donne toute sa force à la partie de la sociologie, notamment la sociologie de l'expérience, qui a abandonné le filtre fonctionnaliste pour adopter une approche centrée sur les individus dans leur environnement ; le moindre de ses mérites ayant été de produire des outils qui rendent possible une caractérisation de l'école en tant que lieu de constitution de l'expérience individuelle.

En suivant le fil tissé par François Dubet, il semble que la destruction de la figure holiste de la société soit inévitable ce qui entraîne un regard nouveau sur les liens entre individu et société. La

¹ Voir notamment, Marie Duru-Bellat, Agnès Henriot Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 4ème éd., 2012.

sociologie fonctionnaliste qu'il entend dépasser, a enfermé l'individu dans des structures sociales obscurcissant ainsi la compréhension de la relation entre individu et société : l'individu ne pouvant plus être défini comme un sujet accédant à l'autonomie par l'incorporation de systèmes rationnels déterminant de ce que l'on nomme société. Pour François Dubet, au contraire, l'identité des individus ne repose sur aucun principe central, le rôle social et la personne étant séparé, faisant de l'expérience propre le ciment de son essence individuel (François Dubet, 1994).

Cela change radicalement la manière dont va être considéré l'individu dans la mesure où, dorénavant, l'action semble être ce qui caractérise sa relation avec la société comme le développe la sociologie pragmatiste (Mohamed Nachi, 2006). Sans entrer dans des controverses profondes en matière de courants sociologiques, il apparaît que cette évolution du rapport entre individu et société nous impose une interrogation plus large sur l'école en nous demandant ce qu'implique une telle évolution sur l'institution scolaire ? Car, si le modèle de l'école comme espace d'intégration de l'individu à la société ne paraît plus tenir à l'analyse ou du moins ne paraît plus produire de résultats efficaces, comment considérer celle-ci ? Ces nouvelles approches sociologiques nous suggèrent de l'aborder comme un espace dans lequel les élèves sont engagés dans une sphère d'expérience qui transforme leur rapport du monde par les situations qu'elle met en place. Sous ce filtre, la valeur de l'éducation ne se mesure plus par rapport à un ensemble de résultats chiffrés permettant de conclure sur la capacité de l'école à intégrer l'individu à la société mais par rapport à la qualité des cadres d'expériences qu'elle propose aux élèves.

Mais comment mesurer dans ce nouveau contexte la qualité « éducative » des actions proposées en situation de classe ? Pour cela, plutôt que de dresser un profil type de l'enseignant dans son positionnement en matière éducative, il s'agira de faire apparaître dans le discours des enseignants les pratiques qu'ils analysent comme étant de nature éducative, pour juger des situations ayant valeur d'éducation pour l'élève. On intégrera ensuite la dimension du groupe, pour analyser dans quelle mesure ces situations éducatives proposées par les enseignants prennent appui sur du collectif afin de déterminer si l'hypothèse coopérative peut être envisagée au sein du collège. Aussi, Cette dernière réflexion nous amène à discuter l'idée même d'éducation avant de légitimer le recours à une hypothèse coopérative.

Quel changement du paradigme éducatif ?

Socialisation contre éducation

De manière classique, on effectue une dissociation entre la socialisation « qui vise l'intégration dans un système et une société » de la fonction d'éducation « liée au projet de

production d'un type d'individu qui n'est pas totalement adéquat à son utilité sociale » (François Dubet, Danilo Martuccelli, 1996, p. 24). C'est cet argument qui permet à Durkheim de légitimer l'idée que toute école doit être hors du monde, isolée de la « grande société ». On retrouve d'ailleurs cet argument chez Hannah Arendt, justifié par le fait que « les enfants par nature ont besoin d'un abri sûr pour grandir sans être dérangés » (2007, p.27). Indépendamment du fait que cela correspond à nier complètement l'influence de la vie de l'enfant hors de l'école dans sa construction propre, on retrouve l'idée que la société brute est dangereuse pour l'enfant et que l'éducation doit permettre de diriger sa croissance vers un but social déconnecté d'une certaine réalité.

Dans cette approche, la socialisation naturelle est l'ennemi tandis que l'éducation devient le moyen par lequel la société va pouvoir générer l'individu indépendant dont la démocratie a besoin : le citoyen. Celle-ci devient difficile à l'époque récente car elle se heurte au fait que les démocraties modernes ne sont plus capable de donner une direction à « l'éducation » dans la mesure où, sous l'effet du progrès, le monde paraît toujours plus incertain (Michel Callon, Pierre Lascoumes, Yannick Barthe, 2001). Sous le constat d'une certaine incapacité à envisager le monde de demain, on comprend alors comment cet idéal éducatif s'est transformé d'une visée utilitariste à une volonté de décerner des diplômes qui fournissent à la société les forces productives dont elle a besoin, laissant les activités « hors l'école » comme seul vecteur de productions individuelles.

L'école sous ce filtre répond, au besoin mécanique assumé d'une relation d'offre et de demande qui pourrait s'apparenter à une école du capitalisme et de l'exploitation (Christian Baudelot, Roger Establet, 1972). Sans tomber dans un point de vue polémique, il paraît assez naturel que le principe économique qui prédomine dans les sociétés modernes ait imprégné l'école et définisse qu'on le veuille ou non sa fonction et ses buts. Mais, en dépit d'une volonté de faire de l'école un espace clos, indépendant, détaché du monde, pour ne pas que la société imprègne trop l'individu, les frontières entre école et société sont manifestement poreuses, ce qui doit nous pousser à traiter la relation entre école et démocratie comme un impératif social. Cela, bien loin de détruire l'idée même d'école, doit nous permettre de repenser les pratiques éducatives et d'ouvrir l'école sur la société en retournant le problème posé par Durkheim et Arendt, pour s'appuyer au contraire sur la socialisation naturelle de l'enfant pour construire des pratiques éducatives en continuité avec l'individu relationnel exhumé par la sociologie.

Que l'on parle de société de la connaissance ou de démocratie cognitive (Edgar Morin, 2004), la mise en évidence d'un système social ayant pour caractéristique des associations horizontales, transversales et non hiérarchisées, doit favoriser une réflexion sur l'école prenant appui sur le constat de cette nouvelle matrice sociale.

Preuve de cette transformation du lien social, comme le montre Anne Barrère (2011) et François de Singly (2007a), les cadres d'éducation des adolescents se trouvent transférés hors de l'école dans un monde qui leur est propre et qui échappe en grande partie à tout contrôle institutionnel et parental. Comme si à la verticalité dominante en matière d'éducation lui était substituée l'horizontalité matérialisée par le groupe de pairs. Les contours de ces formes éducatives, sous l'impact notamment de la révolution numérique, sont placés sous le signe de la réalisation de soi sans réel tampon permettant de guider le jeune adulte dans la découverte de sa sociabilité et de sa personnalité.

Dès lors que l'enfant est reconnu comme un individu à part entière devenant par la même occasion un consommateur, cible de la publicité et d'investissement économique, comment peut-on espérer que cette sphère d'expérience soit socialement positive ? En effet, quelle morale peut porter des cadres d'éducation dont la direction n'est donnée que par une exigence de réalisation de soi ? Le constat d'une socialisation par l'épreuve (Anne Barrère, 2011) met le doigt sur une réalité qui paraît inhérente au sacré que représente l'individualisme, à savoir que l'individu est avant tout maître de sa trajectoire personnelle. C'est ainsi dans le sens qu'il donne à son expérience qu'il va affirmer son essence existentielle.

Ce constat ne signifie pas qu'il faille laisser une liberté totale à cette construction par l'épreuve car, même si l'expérience est reconnue comme fondamentale dans la construction de l'individu, cela ne justifie pas qu'elle puisse à elle seule avoir valeur éducative. C'est à dire que l'horizontalité devenant la règle, il devient nécessaire d'une part d'accepter cela comme un fait social et d'autre part, d'accompagner ce mouvement en trouvant les moyens de donner une direction à cette éducation. Et par cela, l'action coopérative semble être un cadre qui permette d'une part à l'horizontalité de s'exprimer et d'autre part de laisser la qualité des conséquences de l'action collective donner la direction à cette formation de l'individu. Nous verrons d'ailleurs que « l'adulte enseignant » sous ce cadre coopératif devient un organisateur de collectif et abandonne quelque peu l'étiquette de l'autorité hiérarchique.

Comment la reconnaissance d'une formation par l'épreuve et de l'expérience permet un basculement de l'idée d'éducation ou comment se libérer de Durkheim en invoquant John Dewey ?

La reconnaissance d'une formation de l'individu par l'expérience doit d'ores et déjà être questionnée par rapport à sa qualité éducative. Tout d'abord, si l'on en revient à l'étymologie de ce terme, on retrouve l'idée de conduire (ducere) hors de (ex). Ainsi, l'action d'éduquer ne peut à la base se considérer comme un principe intra personnel dans la mesure où il s'agit d'amener l'individu vers quelque chose qui lui est extérieur. De plus l'idée de conduite implique l'idée que quelqu'un sait où l'on va. Vue sous cet angle, l'idée d'une pratique éducative qui s'effectuerait individuellement au

milieu d'un groupe de pair ne paraît pas coïncider avec l'idée originelle de « l'éducation » dans la mesure où dans le groupe, l'acteur devient lui-même à la fois le conducteur qui doit savoir où il va et le passager qui n'a pas les moyens seul d'y parvenir. Cette métaphore met en évidence un manque de ces nouveaux modes éducatifs : Ceux-ci semblent être plus des sphères de socialisation que des lieux d'éducation.

Avançons dans cette idée d'éducation en repartant de la très fameuse définition de Durkheim (1995, p. 48) : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » Cette célèbre définition de l'éducation pourrait être critiquée, remise en contexte et précisée. Cependant, ce qui nous intéresse ici, bien moins que l'absolue vérité du discours, est qu'elle exprime de manière concise la complexité d'un domaine tel que celui de l'éducation.

Avant d'en arriver là, Durkheim passe en revue ce que l'on peut extraire des différentes doctrines éducatives qui ont marquées l'histoire humaine et en déduit cette simple maxime qui montre surtout qu'une définition aussi générale ne donne aucune information particulière sur ce que doit être une éducation dans une démocratie. En revanche, elle indique le point de départ d'une réflexion ayant pour objet l'éducation, à savoir une action exercée par des individus qui sont censés avoir intégré la société destinée à d'autres qui sont en construction par rapport à cette même société. De ce point de vue, la transformation des rapports intra familiaux et l'affaiblissement de l'école comme institution à composante éducative, tendent à faire disparaître les lieux d'éducation. En outre, le cadre familial demeurant une structure sociale sur laquelle les individus ont seul le pouvoir d'agir, il ne reste guère, même affaiblie, que l'école comme sphère ayant un réel potentiel éducatif. A ce stade, retenons que l'école représente un lieu dans lequel une action dirigée des adultes sur des enfants est à l'œuvre et qu'au vue de la période particulière de l'adolescence dans ce qui a trait à la construction de l'individualité, le collège paraît être un espace privilégié dans lequel une pratique éducative peut être envisagée.

Avançons encore plus en avant dans ce qui pourrait être les traits déterminants d'une action éducative dans une société démocratique. La deuxième partie de la définition de Durkheim prend comme principe structurant, que l'éducation doit transmettre aux générations en devenir les traits caractéristiques d'une société à un instant donnée. Cela commence déjà à se complexifier dans la mesure où certaines sociologies actuelles, comme cela a déjà été mentionné, semblent réfuter l'idée que la société est une représentation adéquate de l'organisation humaine, lui substituant l'édifice

social caractérisé par la dispersion des logiques d'action. Aussi, lorsque la société n'apparaît plus comme un système déterminé par des règles structurantes et identifiables, comment mettre en place des pratiques éducatives et comment transmettre aux nouvelles générations l'état de culture en présence ? Pour conclure sur cette définition Durkheimienne de l'éducation, il est manifeste que la finalité d'une telle éducation n'est absolument pas de permettre l'ascension sociale dans la mesure où chaque individu a une trajectoire qui lui est prédestinée du fait de son milieu sociale de naissance.

On touche là l'écueil majeur sur lequel bute l'école moderne symbolisée par le collège unique : la négation du fait que l'école dans sa forme traditionnelle et institutionnelle n'a jamais été pensée comme un moyen d'émancipation sociale. Pourtant, chacun semble s'émouvoir du fait que l'école reproduise les inégalités, comme si cette contradiction avec la vision mythifiée d'une école démocratique était inacceptable, alors même que les sciences sociales semblent petit à petit en détruire l'image. Cette école n'a jamais existé tout simplement car cet idéal démocratique n'a jamais imprégné l'école autrement que par des discours qui ne tiennent guère sous l'analyse historique (Claude Lelièvre, Christian Nique, 1993). En revanche, ce que l'on peut extraire de cette émotion face à l'échec de l'école vis-à-vis des principes démocratiques est que la force de l'idéal démocratique s'est profondément enracinée dans l'imaginaire commun, et que la démocratie est peut-être enfin prête à accoucher d'une école faite à son image.

« La démocratie doit renaître au cours de chaque génération et l'éducation est sa sage-femme » comme l'a écrit John Dewey (1859 ; 1952) en d'autres temps (2011, p. 122). Philosophe, pédagogue, sociologue américain et avant tout penseur de la démocratie, il a pensé ce rapport de l'éducation à la démocratie dès la fin du XIX^{ème} siècle et a marqué considérablement la construction du système éducatif américain dans la première moitié du XX^{ème} siècle. En France, il a surtout influencé les pédagogues promoteurs de l'éducation nouvelle tels que Victor Cousinet ou Célestin Freinet. En outre, indépendamment de son apport sur les pratiques pédagogiques à proprement parler, faisant de l'apprentissage par l'action le principe d'une éducation résolument moderne et émancipatrice, il a fait de ses réflexions sur l'éducation une philosophie de la démocratie. Là où Durkheim postule que l'individu naît égoïste et asociale (1995), Dewey part d'un principe naturaliste qui lui fait prendre le contre-pied total en postulant que ce qui caractérise l'être humain est sa capacité à s'associer. La forme que prend cette association rend compte de l'état de civilisation d'une société à un instant donné et l'éducation est le moyen par lequel une société transmet les traits dominants de cette association. Ainsi, retournant le vieil adage postulant que la fin justifie les moyens, il a construit toute sa philosophie de l'expérience autour de l'idée qu'au contraire, les moyens conditionnent la fin qui doit toujours être élaborée en termes de croissance

sociale et donc de qualité d'association.

L'éducation est indissociable du processus démocratique dans le sens où sous un argument de continuité, elle permet petit à petit à la forme associative particulière, propre à la démocratie, de s'enraciner par la création d'habitudes tournées vers l'idéal qui la porte. C'est pourquoi, il ne s'agit pas de construire des méthodes éducatives de manière dogmatique mais bien de penser le processus éducatif comme une expérience ayant comme critère la croissance de l'individu au travers d'une action collective. En effet, dans une visée évolutionniste, chaque société selon Dewey, développe une éducation qui est conforme à l'idée que celle-ci se fait d'elle-même et de ce fait, il ne peut y avoir une Education par excellence qu'il convient de déterminer. A l'heure où plus que jamais il s'agit de reconstruire une école de et pour la démocratie, Dewey paraît être une source d'inspiration inévitable. La philosophie deweyenne étant extrêmement dense, nous retiendrons pour l'instant que, selon lui, ce qui caractérise la démocratie est la libération de l'expérience humaine et en ce sens, le partage d'expérience par l'action commune et donc par la coopération. Ainsi « l'éducation » dans une démocratie, pour être conforme à son image doit se fonder sur un principe coopératif. L'erreur à ne pas commettre consistant alors à poser la coopération comme un principe déconnecté alors même que des structures institutionnelles, ayant des objectifs éducatifs assumés, sont déjà en place.

A partir d'un état des lieux sur les possibilités coopératives ayant valeur éducative au collège, il s'agit plutôt que de construire artificiellement des situations coopératives idéales, de se servir des théories de Dewey pour expérimenter des pratiques coopératives en milieu scolaire ; cela pour comprendre comment la coopération pourrait devenir un mode d'éducation efficient. Le but poursuivi serait d'accompagner et de proposer un protocole expérimental permettant d'envisager une transformation du collège par l'utilisation de méthodes coopératives.

Problématique et hypothèse :

Le premier élément qui fut déterminant et a agi pratiquement de manière inconsciente dans cette volonté de retranscrire en terme actuelle la pensée deweyenne fût cette idée que l'on ne peut exiger des fins à une école qui n'en a pas les moyens. C'est à dire qu'au même titre que l'humanité ne pouvait pas imaginer d'aller sur la lune avant d'apercevoir les moyens d'y parvenir, on ne peut pas demander à l'école de générer ce dont elle n'a pas les moyens. C'est pourquoi, le premier travail consiste à mettre en évidence les pratiques enseignantes qui ont une qualité éducative au sein de la classe, puis de les mettre en relation avec un critère groupal pour voir si le groupe peut-être une ressource pour une action de nature éducative. Autrement dit, est-ce que les enseignants utilisent l'interaction entre individu et collectif pour mettre en place des situations éducatives ?

Dans un chapitre intitulé « l'enquête sociale », qu'il adresse lui-même aux prochaines générations de sociologues (John Dewey, 2006), Dewey développe une méthode sociologique construite autour d'un principe de ressources/obstacles ; fondé sur une idée expérimentale de la démocratie, il prétend ainsi éviter l'écueil de carcans moraux qui ont empêché, selon lui, aux sciences sociales de se développer en concomitance avec les sciences de la nature. Ainsi, il s'agit à partir d'une hypothèse coopérative élaborée dans un va et vient continue entre théorie et pratique, de faire émerger un ensemble de conditions favorisantes ou au contraire limitantes. La problématique serait d'aider l'école française à se doter de moyens pour parvenir à donner une direction cohérente à son action éducative qui lui permettrait d'atteindre un objectif de formation à la citoyenneté et donc au mode de vie démocratique. L'hypothèse proposée pour répondre à cette problématique est que c'est l'absence de structures coopératives de base dans la pratique scolaire qui empêchent l'enfant de développer un rapport au collectif susceptible de générer des habitudes pro-sociales ; nous soutenons la thèse que l'école, dans la pratique et en accord avec les nouvelles formes de l'individualisme, est déjà imprégnée d'un idéal pédagogique qui substitue à une éducation par la discipline, une éducation par l'interaction et la communication ; ce qui rend obsolète sa forme traditionnelle et permet l'émergence de modes éducatifs coopératifs.

A ce titre, une transformation des situations éducatives en milieu scolaire paraît envisageable moyennant une juste évaluation des forces qui permettent l'utilisation du collectif comme levier éducatif.

Choix de la méthode et du terrain d'observation:

Dans la droite ligne de Dewey, il s'agit dans un premier temps de choisir une situation scolaire propre à mettre en évidence ce qui favorise la construction de l'élève au travers d'une pratique de groupe pour pouvoir, dans un second temps, faire émerger les contours de ce qui pourraient être des pratiques coopératives de nature éducative au sein de l'école.

Le choix du terrain lui-même, tout en respectant les contraintes précédentes a été déterminé par les circonstances : exerçant en qualité de professeur de mathématiques en collège à un moment où les modalités de mon terrain d'observation n'étaient pas encore arrêtées, je me suis imprégné petit à petit de la réalité de l'établissement scolaire à tel point que ce cadre deweyen que je me suis progressivement approprié, s'en ai trouvé totalement éclairé. Ne pouvant nier l'impact de ma pratique sur mon cadre théorique, s'est imposée comme une évidence l'idée de mettre en relation les deux. Engagé l'année suivante dans un collège dont la population et le cadre éducatif était extrêmement favorable à une étude approfondie sur les modalités que proposait un établissement scolaire en matière de formation de l'individu, il m'a semblé évident d'utiliser cette chance qui

m'était donné d'appliquer les principes d'une recherche-action en analysant un établissement scolaire de l'intérieur.

Dès lors, de nombreuses perspectives se sont ouvertes et il a fallu faire des choix forts tant au niveau conceptuel qu'au niveau méthodologique. Rapidement, la situation de la « classe » dans la relation particulière qu'elle mettait en œuvre entre les élèves et les adultes, est apparue intéressante à étudier dans sa manière de former des habitudes sociales. En effet, les tendances actuelles étant plutôt d'étudier la communauté éducative dans sa globalité pour aborder la mission éducative de l'école (Alain Garcia, 2013), il apparaissait que centrer le regard sur la direction donnée à la relation élève adulte dans la classe apporterait un point de vue nouveau et complémentaire. En effet, la communauté éducative élargie ne proposait pas, dans ce que je pouvais percevoir, d'action coopérative à proprement parler dans la mesure où les enseignants n'étaient pas engagés dans une dynamique d'organisation d'actions collectives, mais recherchaient au contraire un travail individuel avec l'élève. En revanche, plus mon action pédagogique, enrichi des expériences partagées avec les autres enseignants, s'affirmait, et plus la classe par le cadre qu'elle proposait me paraissait intéressante.

L'avantage de vivre au quotidien une situation de « classe » était qu'une même finalité, l'apprentissage, facilitait la mise en avant d'une action commune à tous les enseignants. Ce premier argument méthodologique plaida pour le choix d'entretiens semi-directifs avec les enseignants, autour d'un questionnaire relatif à leur position et à leur action au sein de la classe afin d'identifier des mises en situation éducative de l'élève. Convaincu que là où il y a relations et interactions, il y a matière à envisager un processus éducatif, la grille d'entretien poursuivait l'objectif d'isoler dans le discours enseignant la composante éducative de leur métier, puis celui d'étudier la manière dont cette composante s'exprimait en termes de logiques d'action, dans l'espoir de faire émerger des situations où l'utilisation du groupe favorisait la transmission de valeurs pro-sociales. Le but n'étant pas de dresser le portrait type du positionnement des enseignants en matière éducative, mais plutôt d'identifier les conditions à mettre en place pour faire vivre du « collectif ».

Ces entretiens ont été réalisés dans ce premier établissement dans l'optique d'effectuer par la suite le même travail dans d'autres établissements, pour permettre une montée en généralité des résultats de la recherche. Mes expériences précédentes d'enseignant dans 3 établissements différents avant celui-ci, me rendait toutefois prudent sur la convergence à attendre des résultats dans la mesure où les contextes et les situations d'enseignement dépendent avant tout de la sphère particulière de l'établissement. De plus, cette recherche ne portant pas sur le métier d'enseignement mais sur les pratiques éducatives coopératives au sein de la classe ; à savoir, comment se construit la relation au

groupe dans ce cadre particulier, le changement des acteurs et des contextes, en considérant comme invariant le statut de l'enseignant et de l'établissement secondaire, ne paraissait pas une approche adaptée pour approfondir l'étude des pratiques éducatives. D'autant plus que l'effet établissement, qui a été analysé par d'autres biais et dans d'autres contextes, montre que chaque collège, en fonction de caractéristiques liées aux relations entre les acteurs (équipe de direction, enseignants, équipe éducative), a une unité qui lui est propre, ce qui rend difficile une approche général du « collège » en tant que structure stable et convergente dans le cadre éducatif qu'il propose (Olivier Cousin, 1998). C'est pourquoi, j'ai préféré approfondir l'analyse dans le même établissement, choix rendu possible par le fait que l'établissement dans lequel j'avais commencé mes entretiens et dans lequel je travaillais m'avait proposé de me prolonger sur mon poste une année supplémentaire, avec conjointement une sollicitation de la part de certains collègues pour participer à la mise en place de deux ateliers périscolaires.

La prolongation de l'observation, en ne modifiant finalement qu'un paramètre, à savoir celui de la contrainte institutionnelle imposée par la situation de classe, s'est révélée plutôt une chance : la dynamique enseignante en matière éducative étant, dans le discours des enseignants, essentiellement conditionnée par la nature du fonctionnement de l'établissement, il était possible de mettre en place, avec les mêmes publics et les mêmes acteurs, une expérimentation différente qui pourrait révéler certains des présupposés coopératifs que je souhaitais confronter à la réalité d'une relation entre des élèves et un enseignant. J'ai donc échangé avec ces enseignants qui souhaitaient que je participe en leur expliquant que ces ateliers expérimentaux m'intéressaient particulièrement, mais que je souhaitais y assister en qualité d'observateur plus que d'animateur pour pouvoir effectuer un vrai travail de recherche sur la relation entre enseignant et élève dans des situations d'interaction potentiellement intéressantes. Après avoir eu l'aval de mes collègues sur la possibilité d'assister à tous les ateliers de l'année, il a fallu réorienter mon cadre conceptuel pour pouvoir y intégrer ces observations, non comme une simple agrégation mais bien comme une continuité logique de ce que j'avais déjà entamé.

L'unicité de l'établissement donnant la cohérence institutionnelle aux observations, il devenait possible de regarder autre chose, et notamment de confronter la vision des enseignants par rapport à leur action en classe, à une situation où les écueils mis en avant comme obstacle à l'utilisation du groupe comme éléments structurants de leur action éducative seraient supprimés (contrainte de transmission d'un programme, d'évaluation normative, du nombre d'élèves, de formes scolaires de manière générale,...). Les statuts des individus restant les mêmes, dans la mesure où les ateliers se déroulaient dans une salle de classe, et les acteurs restant structurés par la même exigence éducative, il devenait possible d'observer les possibilités éducatives par rapport à une posture interactive entre

un groupe d'élève et un enseignant en ne faisant varier que le cadre pédagogique. Il s'agissait par ces ateliers et par une méthodologie différente, l'observation participante, de tester une hypothèse coopérative dans une situation différente de celle de la classe dans l'espoir de faire émerger un cadre plus favorable à la constitution de pratiques coopératives ne sortant pas complètement du cadre scolaire, pour pouvoir évaluer leur impact éducative.

Cette approche avait l'avantage de ne pas limiter l'observation au rôle de l'enseignant dans l'évaluation des actions de groupe mais d'évaluer également le comportement des élèves, conscient des limites dues à l'imprécision des entretiens avec des élèves et des observations en classe. Il devenait possible dans ces conditions d'analyser les comportements des élèves dans des relations d'interaction avec l'adulte sans perturber de manière irréversible les comportements des acteurs et sans être obligé de composer ni avec la parole de l'adulte, ce qui peut être envisageable, ni celle de l'enfant, ce qui paraît pratiquement inconcevable.

Finalement, l'établissement est devenu la cohérence éducative dans lequel pouvait être menée une expérimentation qui se fonderait sur une analyse du contexte éducatif local pour développer des pratiques en continuité. A partir du moment où est acceptée l'idée que chaque établissement développe des projets qui lui sont propres en fonction des moyens qui sont à sa disposition, il devient malhonnête intellectuellement de prétendre aboutir à une vérité en termes de modèle type d'actions ou d'effets, en valorisant certains paramètres invariant comme le statut, le genre ou la fonction des enseignants. C'est pourquoi, nous avons plutôt considéré l'individu comme une boîte noire pratiquement inaccessible en tant qu'essence intrinsèque, et choisit de nous focaliser, d'une part, sur les conditions dans lesquels l'individu développe son expérience et d'autre part, sur la nature des relations par lesquelles il peut mettre en place un certain type d'enquête sociale. Par cela nous restons fidèles aux écrits de John Dewey dans la mesure où la théorie de l'enquête est un concept central de sa philosophie de l'expérience qu'il définit comme étant le moyen naturel par lequel l'individu se construit, en éprouvant son environnement à la fois physique et social.

Aussi, s'agit-il alors de s'attacher à mesurer les relations entre les choses plutôt que de s'évertuer à mettre en évidence des structures rigides ayant qualité d'invariant humain. Prolongeant ainsi les principes d'une sociologie de l'expérience mise en avant par François Dubet et Danilo Martuccelli, il ne s'agira pas de chercher à exhumier des modèles types normatifs mais de rechercher dans un premier temps, dans l'expérience enseignante, des éléments de convergence permettant de circonscrire des types d'actions éducatifs. Ensuite, dans un second temps, par des observations participantes, nous nous attèlerons à mesurer l'impact de situations coopératives ayant valeur de cadres d'expérience pour les élèves. Par cela s'ouvre une sociologie qui s'attache à discriminer les

contextes et les relations pour tenter d'atteindre, non l'individu, mais les conséquences générées par des situations sur l'individu. Et, c'est en cela que l'analyse d'ateliers dans le même établissement est intéressante ; grâce à celle-ci, les acteurs étant invariants, retenant comme simple modification situationnelle la libération des obstacles qui entravaient la mise en place de réelles pratiques groupales au sein de la classe, il devient possible de mettre en avant un cadre éducatif propice à la formation d'un individu grâce à des méthodes mettant en scène le collectif.

Pour suivre cette démarche méthodologique, il s'agira dans un premier temps d'analyser le contexte éducatif de la classe dans cet établissement en interrogeant les enseignants sur leurs logiques d'actions en matière éducative. Puis, de croiser ces situations avec un critère groupal pour mettre en évidence des éléments de contexte qui favorisent ou non leur utilisation. A ce stade, on identifiera simplement des types de pratiques qui peuvent prendre appui sur le groupe sans faire de la coopération un concept opérant. Pour discriminer le discours enseignant, nous nous baserons sur la théorie de l'expérience sociale de Dubet qui nous permettra de faire émerger trois types d'expérience sociale intériorisés par les acteurs que sont les enseignants, à savoir : le référentiel condorcetien du rapport de l'école au savoir dans sa dimension socialisante, le référentiel institutionnel républicain définit autour d'une socialisation fonctionnaliste et moralisatrice portée par des constructions historiques dérivés à la fois de Ferry et de Durkheim, et enfin un référentiel pédagogique procédant de l'idéal rousseauiste de développement naturel, renforcé par l'apport des pédagogues du début du XXème siècle. Cette discrimination n'est pas purement artificielle car ce sont trois courants importants qui ont marqué la construction de l'institution scolaire, et ces trois référentiels semblent être assez efficaces pour analyser les logiques d'actions éducatives de l'enseignant dans la classe. Aussi, cela nous permettra de mettre en évidence que le plus important en matière éducative est le rapport très personnel à l'expérience et à la pratique, et que ce point est un élément extrêmement positif pour l'utilisation de pratiques groupales.

Dans un second temps, nous étudierons la « coopération » dans ses connexions avec la démocratie pour élever celle-ci au rang de concept sous le filtre des théories deweyennes. A partir d'une confrontation des conceptions deweyennes à la triade proposée pour analyser l'action enseignante, nous mettrons en avant que c'est bien un rapport entre individu et société qui se joue dans la coopération en mettant en place les conditions d'une expérimentation sociale ou plus précisément d'une enquête sociale. C'est à dire que grâce aux écrits de Dewey, nous dégagerons des principes qui permettent de faire de la coopération un concept opérant en montrant que les pratiques coopératives sont particulièrement intéressantes dans leur capacité à mettre en lien direct expériences singulières et expériences collectives. Ceci nous permettra également de légitimer le recours à la coopération en montrant, que le développement de la démocratie s'est effectué

conjointement à celui des sciences expérimentales qui ont le partage d'expérience comme caractéristique.

Enfin dans un troisième temps, nous confronterons par l'observation de deux ateliers périscolaires, l'un voué à l'initiation au cinéma, l'autre à l'organisation de débat, les critères favorisant les pratiques groupales développées précédemment. Nous les affinerons avec le concept de coopération mis en évidence par l'étude de la philosophie de John Dewey pour faire émerger un cadre de pratiques en milieu scolaire qui aurait la coopération comme méthode et la formation globale de l'individu comme but. Gardant l'impératif de « savoir » qui traverse l'école dans sa construction, nous montrerons, en confrontant ces deux ateliers, que le savoir utilisé comme moyen, et non comme fin, peut permettre une organisation collective, entre enseignants et élèves, à même de favoriser un principe coopératif. En brisant le dualisme entre instruction et éducation, nous montrerons comment, au collège, une transformation des pratiques est envisageable, moyennant une désacralisation du savoir et une valorisation de l'interaction. En définitive, sera mis en avant après expertise du terrain que le cadre coopératif permet, mieux que la forme scolaire actuelle, un juste équilibre entre mission d'instruction et mission d'éducation, entre individu rationnel et individu relationnel.

Avant cela, il s'agit de circonscrire la toile de fond sur laquelle s'imprime cette thèse en revenant sur l'historicité du principe de coopération appliqué à l'éducation qui trouve sa source dans les coopératives ouvrières de la fin du XIX^{ème} siècle. Ainsi, par un retour sur une évolution d'une pratique plutôt que sur celle d'un concept, nous balayerons le XX^{ème} siècle pour rechercher dans cette mosaïque expérimentale des éléments permettant de faire converger l'idée même de coopération. La difficulté résidant alors dans l'aspect dynamique d'un principe, qui semble trouver finalement sa stabilité dans une relation directe entre l'élève et son environnement social. Car, la recherche d'un principe coopératif nous a amené à mettre en évidence la relation inévitable entre un individu et l'espace de sa propre expérience, dans lequel les relations sociales vécues sont déterminantes pour la constitution de ses habitudes sociales. La coopérative représentant alors cet espace social particulier qui doit permettre la transformation de l'enfant en un individu à même d'affermir un mode de vie démocratique, non seulement en principe mais bien en acte.

Chapitre 1 **La coopération, aux origines d'un principe éducatif**

Cette thèse se propose d'étudier les possibilités coopératives en milieu scolaire, et pour cela, il s'agit de nous positionner immédiatement vis-à-vis de l'idée même de coopération qui a été abordée par de nombreux chercheurs et pédagogues dans ses connexions avec l'apprentissage. Il s'agit d'ores et déjà de distinguer l'apprentissage coopératif de la coopération. De manière simple, la coopération engage un processus moral et social tandis que l'apprentissage coopératif est évalué selon une certaine efficacité des apprentissages. Nous pouvons d'ores et déjà annoncer que cette thèse se propose de prendre pour objet la coopération et non l'apprentissage coopératif. Pour initier ce développement, il convient de revenir dans les grandes lignes sur la transformation du principe coopératif au travers de l'évolution des méthodes pédagogiques. Pour cela, nous nous appuierons en partie sur l'historicité du concept proposée par Alain Baudrit qui revient sur les différentes manières d'aborder la coopération par les chercheurs et les pédagogues. Nous n'avons pas pris comme source primaire les développements des chercheurs américains sur la question dans la mesure où ceux-ci ont manifestement développé la notion d'apprentissage coopératif qui demeure relativement éloignée du principe coopératif tel que nous souhaitons le développer. Néanmoins, la pensée américaine en matière de coopération sera abordée très largement par la philosophie de John Dewey qui l'a explicitement connectée à l'idée de formation à la vie sociale comme environnement nécessaire à l'apprentissage, la particularité consistant à donner le primat au social sur l'apprentissage. Quoiqu'il en soit, pour mieux situer la manière dont nous entendons caractériser la coopération, revenons sur les résultats des chercheurs américains en matière d'apprentissage

coopératif avant d'aborder directement l'évolution du principe coopératif en France tout au long du XXème siècle.

1 L'apprentissage coopératif, une entrée coopérative sous le filtre de la psychologie sociale

Pour cet exposé, nous nous baserons sur la présentation exhaustive et extrêmement complète d'Alain Baudrit² dans laquelle il situe l'intérêt porté à la coopération par une approche psychosociale au début des années cinquante. Il évoque néanmoins l'apport de Dewey et une première impulsion dans les années vingt. Il semble que cet intérêt particulier apparaisse en réaction à une « étude sociologique de grande envergure [qui] met en évidence des différences importantes, en termes de résultats scolaires, entre les enfants de majorités blanches et ceux issus de minorités ethniques »³. Aussi, le point de départ d'une réflexion sur des modes éducatifs coopératifs est associé immédiatement outre atlantique à l'idée d'une égalité des chances dans la pratique du système scolaire. Rapidement, à la coopération est associée la compétition et les chercheurs évaluent dans des modes d'organisation de groupe des ressorts pour les rendre le plus productif possible. C'est à dire que, dans une logique de psychologie sociale, les chercheurs américains vont construire des situations dans lesquels les groupes seront constitués suivant un principe coopératif et d'autres sur un mode compétitif. « Dès lors, les vertus de la coopération apparaissent assez clairement. Elle atténue la distance sociale entre les groupes, elle rapproche les personnes et minimise les occurrences de conflits interindividuels. »⁴

Finalement, ces chercheurs américains semblent vouloir prouver scientifiquement que la coopération est une organisation sociale plus positive que la compétition. La difficulté réside alors dans la particularité des sciences sociales qui, au contraire des sciences dites « dures », ne permettent pas une reproduction évidente des résultats d'une expérimentation. Dès lors, d'autres études mélangent les paramètres « coopération » et « compétition » qui aboutissent aux résultats que « la coopération compétitive présenterait ainsi une certaine supériorité par rapport à la coopération simple. Elle permettrait aux élèves d'avancer sérieusement dans la réalisation des tâches scolaires et, simultanément, d'entretenir de bons rapports individuels »⁵. La modélisation des situations en termes de coopération compétitive provient certainement d'une particularité culturelle américaine « qui fait

² Alain Baudrit, *l'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, de Boeck, 2005.

³ *Ibid.*, p. 19.

⁴ *Ibid.*, p. 20.

⁵ *Ibid.*, p. 21.

la part belle à la notion de compétition basée sur le défi individuel et le challenge. » D'ailleurs, d'autres études du même type tendent à montrer que l'effet des structures coopératives dépend pour beaucoup de la manière dont elle est valorisée dans telle ou telle culture. Ces études montrent que la qualité du travail de type coopératif dépend fortement d'une construction culturelle plus large qui ne permet pas de faire converger suffisamment les résultats des enquêtes notamment du fait que la compétition est très présente au sein des sociétés occidentales tandis que la coopération serait plutôt un trait des sociétés non occidentales. Il n'est pas question de tirer une quelconque conclusion anthropologique de ce type de résultats, en revanche, cela montre bien que l'on ne peut en aucun cas occulter le contexte culturel large pour aborder l'organisation d'un travail collectif. Quoiqu'il en soit, c'est la manière dont les chercheurs américains des années cinquante et soixante abordent la coopération, lui associant un critère compétitif.

En 1974, les frères Johnson remettent en cause ce primat culturel à la compétition et propose des hypothèses purement coopératives. Leur étude de 1974 est sans appel, « les effets globaux mettent en évidence la supériorité de l'amélioration de la réussite et de la productivité (...) Les éducateurs pourraient augmenter considérablement l'utilisation de procédures d'apprentissages coopératifs afin d'atteindre un plus haut niveau de réussite chez les élèves. »⁶ Dans les années 1980 aux États unis s'en suit un certain nombre de recherches défendant soit la compétition, soit la coopération, sans qu'aucun des partis ne puissent imposer son point de vue dans la mesure où manifestement les résultats dépendent pour beaucoup des conditions de l'expérimentation et de ce fait rendent impossible l'apparition d'un consensus sur le bienfondé ou non de la coopération dans les apprentissages. Par la suite, les chercheurs vont donc s'intéresser directement aux conditions mises en place, notamment en distinguant les résultats obtenus en fonction des différentes disciplines scolaires, la manière dont sont constitués les groupes et le référentiel qui permet d'analyser la dynamique de groupe. Ainsi la notion d'entraide est mise en avant pour qualifier l'apprentissage coopératif. Ainsi, « L'efficacité du travail groupal semble donc fortement liée "au sens des autres", à l'idée que les partenaires peuvent être des pourvoyeurs comme des demandeurs d'aide. »⁷. De plus, il apparaît que d'une logique plus focalisée sur le type de relations sociales qu'induisaient des organisations coopératives, les chercheurs anglo-saxons se sont focalisés sur les bienfaits de celles-ci sur la réussite scolaire. Néanmoins, il semble que l'on puisse légitimement se poser la question de l'apport de la coopération sous un critère sociale dans ce qu'elle permet de développer comme attitude vis à vis du collectif ? Car, selon la manière dont les individus vont entrer en relation, il apparaît que la compétition induit un rapport hiérarchisé entre individu qui peut

6 Cité par Alain Baudrit in *l'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, op. cit., p. 62.

7 Ibid., p. 67.

être questionné dans ce qu'elle propose comme type de relation humaine. D'un point de vue social, il semble qu'au contraire la coopération poursuit un idéal de relations humaines plus horizontalisées qui permet de rapprocher les individus sous un principe d'égalité qui, manifestement fût le problème originel que cherchait à résoudre les structures coopératives.

Vis à vis de l'apprentissage coopératif, il apparaît que le référentiel pour juger du bon ou du mauvais fonctionnement est toujours un critère d'acquisition d'un savoir prescrit mais, aborde finalement très peu la valeur ajoutée en terme d'habitude sociale. Même si cela est en partie approché par les chercheurs américains, le problème reste manifestement celui de l'évaluation d'une certaine compétence sociale. Dans les études portant sur la coopération sous le filtre d'une confrontation entre interdépendance mécanique ou fonctionnelle, il ressort que la création du lien social nécessite que chaque membre du groupe coopératif reconnaisse sa fonction dans la production collective. « Cet "au-delà" nous intéresse particulièrement dans la mesure où il porte à croire que, dans certaines conditions, l'entraide inhérente à l'apprentissage coopératif pourrait favoriser l'élargissement du réseau social des élèves, développer chez eux des formes d'altruisme. *L'interdépendance fonctionnelle* offrirait ainsi une sorte de plus-value interactive à l'origine de tels avantages. »⁸ Il est intéressant de constater qu'Alain Baudrit, spécialiste de l'apprentissage coopératif, à la fin d'une note de synthèse sur le sujet, aborde justement la difficulté de mesurer l'impact de l'entraide dans ces travaux de groupe sur une construction plus profonde de l'individu, qui dépasse le seul cadre de ces situations artificiellement construites. Il semble alors qu'apparaît l'idée que les pratiques coopératives peuvent poursuivre un autre objectif plus globale que celui de faciliter l'apprentissage formel. L'interrogation semble donc concerner le réinvestissement d'une conduite sociale en dehors de la situation éphémère d'apprentissage, élément très difficile à mesurer.

Les travaux de recherche sur les pratiques groupales semblent en France être également caractérisés par la psychosociologie qui analyse l'influence d'organisation interactive groupale sur les apprentissages en travaillant sur « les élaborations fondamentales relatives à la compréhension des mécanismes psychosociaux susceptibles d'expliquer l'accroissement des connaissances, et plus généralement le développement des compétences intellectuelles subséquentes à un travail en contexte interactif »⁹. Il apparaît que dans la lignée des travaux américains, une partie de l'analyse des pratiques de groupe à l'école soit portée par une logique socio-constructiviste qui vise à déterminer quelle est la meilleure organisation interactive qui permettrait de rendre l'apprentissage plus efficace. De manière simple, les résultats portés par les psychosociologues semblent montrer

8 Alain Baudrit, « Apprentissage coopératif et entraide à l'école », *Revue française de pédagogie*, volume 153 N°1, 2005, pp. 121-149, p. 144.

9 Jean Paul Roux, *Les cahiers pédagogiques* [En ligne], septembre 2003. URL : <http://cahiers-pedagogiques.com/le-travail-en-groupe-a-l-ecole-149>, p. 1.

que les formes sociales constituées dans le cadre des apprentissages jouent un rôle important dans l'efficacité de la transmission. Finalement, Jean Paul Roux précise bien que l'objectif est « d'expliquer comment un élève apprend et développe sa cognition au sein de situations interactives instaurées dans le cadre de l'école »¹⁰, et cela pose comme principe fondateur de ce type de recherche que l'objectif de l'école réside de manière unilatérale dans la capacité à transmettre un savoir prescrit et rationnel. Finalement, il s'agit de constater que sous ce filtre, la mise en avant des conditions interactives comme favorisant l'acquisition de connaissances montre la relation privilégiée qu'entretiennent structure sociale et transmission de savoirs.

Cette manière d'aborder le fait scolaire sous un prisme groupale semble être ce qui prédomine dans l'école, à savoir développer des techniques pour que la transmission des savoirs soit toujours plus rentabilisée. Derrière cela semble agir, comme nous le développerons dans l'analyse de discours enseignants, un principe qui voudrait que la formation d'un individu rationnel est la condition nécessaire à une certaine éducation qui permettrait de donner les moyens à chaque élève de choisir la manière dont il s'intégrera à la société. Aussi, les chercheurs semblent conscients de ces limites et, dans ce qui a trait à la recherche sur la coopération, « il ne faut plus se satisfaire (...) de qualifier les gains significatifs réalisés par les élèves, pour se réjouir de l'efficacité de cette forme de pédagogie. (...) Il faut maintenant chercher à connaître précisément ce qui se passe pendant ces heures où les élèves travaillent en équipe et où ils doivent s'entraider. Il est devenu nécessaire de distinguer quelle forme d'interaction produit telle forme d'apprentissage »¹¹ Aussi, il apparaît qu'un retournement est en train de s'effectuer dans la manière de considérer la coopération à l'école qui consiste à mettre en relation, rapports sociaux et apprentissage. L'ouvrage de Robert Pléty effectue une typologie très précise à partir d'un travail de groupe autour des mathématiques mais conclut :

« Dès lors la pédagogie ne serait plus seulement une pédagogie de la pensée, initiée et conduite en entier par un enseignant, si performant puisse-t-il être. Elle aurait besoin, pour exister dans la réalité d'aujourd'hui, d'être associée à une mise en œuvre effective des possibilités et des richesses de chacun. Elle aurait besoin d'être associée à une pédagogie qui prenne en compte toute cette interaction. Il faudrait alors parler d'une pédagogie à base de communication interactive. »¹²

L'auteur annonce par cela un changement de référentiel sur la manière même de considérer l'acte éducatif qui ne se contente pas simplement de se focaliser sur la construction d'une pensée

¹⁰ *Ibid.*, p. 4.

¹¹ Michel Pagé, « préface » in Robert Pléty, *L'apprentissage coopérant*, Lyon, PUL, 1996, p. 5.

¹² Robert Pléty, *L'apprentissage coopérant*, *op. cit.*, p. 154.

individuelle mais également de la mettre en relation avec une méthode prenant appui sur la communication, consistant en une entrée aussi importante que la nécessité de former l'esprit. En cela, nous retrouvons les principes de départ d'un système d'éducation dans une communauté donnée qui consiste à transmettre un système normatif de relations sociales en présence aux jeunes générations. C'est cette dimension sociale du principe éducatif qui nous semble dès lors intéressante de mettre à jour dans la coopération et de ce fait, les conclusions de ces différentes études tendent à montrer justement que les méthodes pédagogiques les plus efficaces sont celles qui sont mises en continuité avec les relations sociales démocratiques fondées sur le débat, la communication, l'interaction, et ainsi l'expression de soi. Par conséquent, il ressort en matière de coopération que le défi, à côté de ces typologies de méthodes d'enseignement, consiste à prendre directement un point de vue social dans la manière de qualifier les possibilités coopératives. Aussi, cela nous éloigne quelque peu de la manière classique dont la coopération est abordée à l'école dans la mesure où il convient de la détacher pour un temps du rapport à la transmission de savoirs formels. L'écueil majeur consistant alors à l'aspect qualitatif de ce qui doit être évaluée, à savoir les bienfaits individuels d'une socialisation par le groupe dans le cadre normatif de la classe.

2 Aux origines de la coopération, une révolution pédagogique militante

Cette quête de la dimension sociale de la coopération nous a conduits à chercher un principe et une justification à une organisation coopérative qui a été induite par l'étude de la philosophie de John Dewey. Cela nous a menés naturellement à certaines figures hagiographiques de la pédagogie en y trouvant de nombreuses réponses à « comment coopérer ? », mais peu à la question de l'origine et de l'intérêt du principe coopératif. En fait, il ressort que l'idée de coopération apparaît au tournant du XIXème et du XXème siècle dans une approche très politisée du changement social. Ainsi, « le pédagogue soviétique Makarenko ne parle pas explicitement de coopération, toutefois, ses conceptions en sont fortement imprégnées. »¹³ On trouve derrière ses conceptions, qui suggèrent que l'organisation du travail présente un modèle émancipateur et hautement éducatif, l'élément original et fondateur de la coopération. Makarenko développe une pédagogie qui « va former de véritables prolétaires, c'est à dire des hommes conscients de la réalité en situation »¹⁴ ; Il prônera la création de centres de recherche pratique sur l'éducation qu'il nommera « colonie » et qui seront de véritables communautés de vie accueillant les enfants abandonnés et les délinquants. En cela, la pédagogie développée par Makarenko montrait son objectif qui était « d'éduquer l'homme

13 Alain Baudrit, *L'apprentissage coopératif*, op. cit., p. 12.

14 Anton Makarenko cité par Octavi Fullat I Genis, In Jean Houssaye (dir.), *Quinze Pédagogue. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Fabert, 2013, p. 441.

nouveau »¹⁵, en marchant ainsi dans les traces du marxisme et en essayant de développer des méthodes pour former l'ouvrier, future pierre fondatrice de l'état communiste.

De même, on retrouve en France, chez Adolphe Ferrière cette impulsion politique qui l'amène à s'intéresser à l'éducation : « son désir de jeunesse est à la fois de participer avec panache à la vie sociale et de se dévouer à une grande cause civique : éduquer lui semble une tâche à la hauteur de ce double projet. »¹⁶ Avec en plus sa formation de psychologue qui lui fait aborder la question de l'éducation avec « une approche spéculative contrairement à celle d'un Claparède ou d'un Piaget, qui chercheront la rupture avec un pareil héritage, pour des raisons de méthodes ou d'incrédulité. »¹⁷ Ainsi, Ferrière ne considère pas l'individu comme une entité statique et déterminé : « Une existence peut, du point de vue statique, se révéler de médiocre valeur. Est-ce fatal ? Non répond-il, car au "point de vue du dynamisme spirituel", obligation est faite à chacun d'assumer sa destinée et de s'affirmer "comme une force qui peut, par son seul exemple, engendrer d'autre force" »¹⁸. Sous cet angle, le processus éducatif est une action partant du dedans vers le dehors et de ce fait, c'est du particulier que dérive la conscience sociale ; l'éducation devient alors une œuvre d'accomplissement plus que de formatage et d'intégration. Et c'est pourquoi, chez Ferrière, le groupe constitué autour d'une pratique sera la structure de base à partir de laquelle l'élève construira une sorte d'habitude sociale lui donnant les moyens de se réaliser: « Un groupe *self-gouverné* peut rendre ses membres conformes, non à un modèle imposé par l'arbitraire de la masse ou des chefs, mais à leur propre identité dont le maître devient alors comme le facilitateur et le garant. »¹⁹

Même si Ferrière ne parle pas directement de coopération, ses vues éducatives correspondent à l'idée que l'éducation procède avant tout d'un idéal social s'appuyant sur des relations vécues, ayant comme principal objectif non pas l'acquisition d'un savoir externe, mais la formation morale qui se construit naturellement dans une pratique groupale. Dans cette approche, le rôle de l'adulte ou du maître devient capitale dans la mesure où celui-ci devient le garant de la bonne dynamique du groupe, car c'est lui qui choisit les méthodes particulières de traitement, adaptées à la propre évolution du groupe. On retrouvera ce constat de manière physique dans l'analyse des pratiques enseignantes, qui tendent à se personnaliser pour s'adapter aux contraintes de chaque groupe classe. Ainsi, d'un point de vue éducatif, le groupe ne peut choisir seul sa manière d'évoluer, car cette trajectoire d'évolution dépend de la relation dynamique entre les élèves et le maître.

15 Anton Makarenko cité par Octavi Fullat I Genis, *Ibid.*, p. 444.

16 Daniel Hammeline, *Ibid.*, p. 479.

17 *Ibid.*, p. 482.

18 *Ibid.*, p. 484.

19 *Ibid.*, p. 490.

C'est cette conclusion qui nous a conduits à choisir d'observer la coopération dans les conditions vivantes de la classe pour retrouver, certes de manière très incomplète, cette relation particulière entre groupe d'élèves et adultes. Cela pose la question, d'ailleurs abordée directement par Ferrière, de la globalisation du processus éducatif qui nécessite la mise en place de méthodes à caractère général entrant forcément en contradiction avec le primat donné à la personnalité de l'enseignant ou aux spécificités du groupe. Nous verrons dans l'analyse des discours enseignants que cette contradiction entre les méthodes globales mises en place par l'institution et leur personnalité, demeure centrale dans leurs pratiques et les oblige à trouver sans cesse des compromis entre des prescriptions institutionnelles et leur propre analyse des situations.

3 Aux origines de la coopérative scolaire, la coopérative ouvrière ?

Pour continuer cette mise en perspective de l'idée de coopération à l'école, il convient maintenant d'aborder la pédagogie développée par Célestin Freinet qui découle directement de la coopérative scolaire. Avant cela, pour poser le référentiel autour duquel va se développer la forme de ces coopératives, il convient d'effectuer un détour par Barthélémy Profit qui a inspiré Freinet et a, semble-t-il, été le précurseur de l'idée de coopérative scolaire : « Profit dont un bon historien de la coopération a pu dire qu'il était le père de nos coopératives scolaires, ayant créé "la chose et le nom". »²⁰ De même Antoine Savoye et Emmanuelle Gueye insistent : « La paternité de la coopération scolaire – identifiée aujourd'hui avec l'Office central de coopération à l'école (OCCE) – revient sans conteste à un inspecteur de l'enseignement primaire, Barthélemy Profit (1867-1946) »²¹.

Ce qui caractérise l'originalité de ces « coopératives scolaires » provient de ce qu'elles ne dérivent pas uniquement d'une réflexion pédagogique, mais également d'une philosophie du travail, que l'on retrouve d'ailleurs chez Proudhon et dans la pensée socialiste de cette époque. Même s'il ne s'agit pas de conclure sur une paternité entre le socialisme du XIX^e siècle et la coopération scolaire, nous pouvons simplement remarquer une certaine filiation entre celle-ci et les coopératives ouvrières élaborées par la pensée socialiste :

« En amont de la coopération scolaire, on trouve la mutualité scolaire, issue de deux courants, l'un théorique dans la ligne de *La Solidarité* (1896) de Léon Bourgeois, l'autre pratique, encouragé par les organisations mutuellistes et la Ligue de l'enseignement, incarné par Jean-

20 Marcel Gouzil, Maurice Pigeon, *Barthélemy Profit et la Coopération Scolaire Française – Une anthologie*, Paris, Presses de l'OCCE, 1970, p. 9.

21 Antoine Savoye et Emmanuelle Guey, « La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Education nouvelle ? », *Recherches & éducations* [En ligne], 4 | mars 2011, mis en ligne le 15 mars 2011. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/779>, p.3.

Cyrille Cavé et Edouard Petit. L'extension de la mutualité –jusque-là une affaire d'adultes- aux élèves des écoles vise à leur inculquer concrètement les grands principes de la solidarité sociale et de la prévoyance. »²²

Il est intéressant de constater que Proudhon a également développé une philosophie du travail basée sur les coopératives ouvrières et le mutualisme qui peut se définir comme « la construction d'une fédération économique de producteurs et consommateurs à partir d'échanges fondés sur la réciprocité et la justice, tout en reconnaissant la liberté des participants aux échanges »²³. Ce détour par Proudhon permet de clarifier la composante sociale d'une construction de type coopératif : « Par le fait de la division du travail, devenue puissance collective, les travailleurs sont en rapport d'association naturelle et respectivement solidaires »²⁴. On peut retrouver dans l'idée des « ateliers écoles » développée par Proudhon, les prémisses des coopératives scolaires décrites par Profit. De même, on retrouve chez Victor Considérant (1808-1893), disciple de Fourier, et un des rares auteurs socialistes à avoir écrit un véritable ouvrage de pédagogie, l'idée d'une éducation intégrale qui prend en compte « l'ensemble des circonstances qui agissent sur l'individu, qui le modifient d'une manière quelconque »²⁵, ou encore que « c'est par le matériel que l'éducation doit commencer »²⁶.

Ces deux auteurs reprennent l'idée portée par les socialistes du XIX^{ème} siècle, que la communauté de vie est le milieu éducatif par essence dans la mesure où l'action commune, que ce soit dans l'atelier chez Proudhon ou dans le phalanstère chez Considérant, permet de relier les individus d'une manière égalitaire²⁷. Ainsi cette recherche d'une origine du principe coopératif appliqué à l'éducation, débouche sur le constat que l'idée de coopération a été d'abord la réponse à une certaine révolte envers les dérives inégalitaires de la société, et a ensuite toujours eu pour but la formation d'un citoyen réellement démocratique, au travers d'une éducation pour le peuple. Ce qui nous rapproche de l'impulsion originelle qui a initié le travail des chercheurs américains.

Nous n'approfondirons pas plus longuement l'examen de la nature des liens existant entre socialisme et éducation, dans la mesure où les grands principes sur lesquels sont basés ces approches en matière de pédagogie, semblent se cristalliser justement dans les coopératives scolaires qui donnent un primat à la pratique et au travail, seuls à même, à la fois d'éduquer et d'instruire selon la distinction classique entre éducation et instruction. Nous nous limiterons à

22 *Ibid.*, p.2.

23 Samuel Hayat, in Chantal Gaillard et Georges Navet (dir.), *Dictionnaire Proudhon*, Bruxelles, Aden, 2011, p. 343.

24 Pierre-Joseph Proudhon, *De la création de l'ordre, ou Principe d'organisation politique*, Paris, Rivière, 1927, p. 299.

25 Victor Considérant, *Destinée sociale, tome troisième*, Paris, Librairie de l'école sociétaire, 1844, p.400.

26 *Ibid.*, p. 430.

27 Pour plus de précision sur les principes éducatifs dans la pensée socialiste, voir Maurice Dommanget, *les grands socialistes et l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1970.

l'étude des coopératives scolaires en tant que telles pour comprendre en quoi la coopération serait une vraie valeur ajoutée en terme d'éducation. Comme point de départ nous prendrons la définition qu'en donne Barthélémy Profit :

« La coopérative scolaire est une institution, société d'élèves gérées par eux même avec le concours des maîtres ; elle fonde une large part de l'activité des élèves sur le travail – et particulièrement le travail manuel sous les formes les plus diverses –, sur la solidarité et l'entraide, et veut substituer l'esprit d'équipe et l'amitié à l'émulation et la rivalité égoïste ; elle demande et suppose pour toute tâche scolaire une motivation psychologique, et fait constamment appel à l'intérêt, à l'activité et au sens des responsabilités des coopérateurs. »²⁸

Cette définition transforme un certain regard sur l'école, ne mettant pas au premier plan la transmission de connaissances formelles ; la coopérative scolaire est du ressort « d'une conception qui est avant tout éducative et morale »²⁹ ; ce qui pose la question de la nature de la dite « valeur morale » d'une éducation par la coopération ?

« A qui l'interrogera, elle répondra que l'isolement est stérile, que la solidarité doit se manifester par des actes, et qu'elle ne se manifeste complètement que lorsque ces actes sont accomplis en commun. La coopération est l'expression pratique de la solidarité. »

« Si comme le dit Pestalozzi : " Il faut que toute vertu morale soit chez l'enfant intimement liée à une expérience sensitive et sensible qui lui soit propre", la coopération scolaire est là pour permettre, organiser et faciliter de telles expériences par lesquelles, elle a pu démontrer sa puissance éducative »

« Mieux que des sociétés à buts restreints, et dont l'action est limitée à une saison, mieux que la mutualité scolaire, la coopérative fait un appel permanent à l'esprit d'initiative et de décision de ses membres, par elle les enfants sont constamment intéressés et ils profitent immédiatement de leurs efforts.(...) Si la coopération est la forme moderne du travail, ils sauront ce qu'est une vie coopérative, comment elle se fonde et comment elle vit. Présidents, Présidentes, trésoriers, secrétaires, conservateurs, tout enfant de onze ans à treize ans, s'acquittent déjà de leur fonction avec une parfaite correction »³⁰

Voilà pourquoi, parmi d'autres réflexions, la coopération est une organisation hautement éducative pour Profit. On remarquera que l'on retrouve l'interaction fonctionnelle, présentée par les chercheurs américains comme hautement efficace pour les apprentissages, qui dans la coopérative scolaire est l'élément fondateur de la pratique communautaire. Chacun a une fonction dans

28 Marcel Gouzil, Maurice Pigeon, *op. cit.*, p. 12.

29 Antoine Savoye, Emmanuelle Guey, article cité, p. 10.

30 Barthélémy Profit, extraits choisis in Marcel Gouzil, Maurice Pigeon, *op. cit.*, pp. 76-80.

l'organisation sociale et c'est grâce à la reconnaissance de cette fonction que la pratique sociale devient hautement éducative. On retrouve également l'idée que la coopérative scolaire est un espace éducatif expérimental dans la mesure où il est évolutif et favorise l'initiative de ses membres.

La vertu fondamentale de la coopération réside dans la manière dont elle organise l'expérience de l'enfant de telle sorte que sa construction sociale provienne plus d'une interaction entre le milieu physique et social que d'un ensemble structuré de valeurs ou de connaissances déterminées en amont et auxquelles l'enfant devrait se plier. De même, ce qui caractérise le caractère éminemment social de la coopération, est le principe actif par lequel l'enfant agit sur les choses, sous la direction de l'adulte qui est là pour guider l'enfant dans la découverte de son environnement. Avant de regarder plus en détails ce qu'implique la coopération chez Célestin Freinet, il convient de mentionner qu'il y a eu tout un mouvement dans les années 20 en France autour des coopératives scolaires qui entraînera beaucoup de conflits d'opinion auxquels participeront tous les courants pédagogiques de l'époque et qui seront à l'origine de la création, entre autres, de l'Office Centrale de la Coopération à l'École (1929) qui existe toujours à l'heure actuelle. Bien que cela puisse certainement expliquer comment la coopération, qui était proche de gagner l'institution scolaire, s'est finalement trouvée marginalisée dans sa version fondamentale et authentique, l'analyse de ces différents mouvements d'opinion nous entraînerait trop loin de notre sujet qui est de mieux appréhender le concept de coopération.

Retenons en ce qui concerne Profit que, « attaché à développer la coopération "à la base", école par école, il refuse tout enrôlement dans des organisations nationales qu'il s'agisse du mouvement coopératif ou de la Ligue de l'enseignement, qu'il n'est pas loin de considérer comme des accapareurs abusifs. »³¹ Élément hautement intéressant en ce qui concerne la coopération dans la mesure où cela montre bien que dans l'idée de départ de ses défenseurs il s'agissait de promouvoir une pratique qui puisse s'adapter à des contextes locaux et non pas favoriser l'uniformisation. Ferrière avait également bien anticipé cette tension entre pluralisme et méthodes nécessairement uniformisées, mais Profit donne une réponse en tant que pédagogue en fondant sa réflexion sur une pratique de terrain. Selon lui, la coopération en tant que mode d'éducation, conçoit l'individu comme un producteur dans un contexte physique et social spécifique, et de ce fait, pour rester cohérent, ne peut être étudié dans un contexte large et généralisable. Dans notre appréhension de la coopération en milieu scolaire, son apport a été déterminant pour nous pousser à choisir pour terrain d'observation un seul établissement afin de conserver un contexte social cohérent et convergent. D'ailleurs, la plupart des auteurs présentés ci-dessus et d'autres reconnus par les chercheurs pour être les figures emblématiques de la « coopération », sont la partie émergée de cet

31 Antoine Savoye, Emmanuelle Guey, article cité, p. 14.

iceberg pédagogique dont l'expérimentation demeure la vraie ligne directrice. Certains, comme Freinet et Profit sont allés plus loin et ont fait de la coopérative le point de départ de leur réflexion pédagogique, raison pour laquelle nous les avons privilégiés ici.

Un élément qui relie Freinet et Profit réside dans le fait que tous deux étaient à la base maître d'école dans des milieux ruraux et ainsi fonctionnaires sous l'égide du ministère de l'instruction primaire. Célestin Freinet grandît dans un milieu rural dans lequel la relation naturelle avec son milieu était le cœur même du quotidien et eut une scolarité primaire apparemment sans difficultés particulières³². Raison pour laquelle on retrouve chez Freinet, chez Profit, mais également chez Dewey, l'idée naturaliste voulant que le milieu naturel soit l'environnement éducatif par excellence. Le modèle de la petite communauté de travail de campagne semblant être son équivalent d'un point de vue social. Ces éléments qui forment la toile de fond de la plupart de leurs ouvrages, en particulier dans les « dits de Mathieu » ou « l'éducation du travail », conditionnent leurs conceptions pédagogiques : Freinet accordera toujours la primauté à l'expérimentation du milieu naturel comme modèle d'une éducation équilibrée, louant les bienfaits du bon sens pour comprendre le monde rural.

On voit que le modèle coopératif selon Freinet s'appuie sur un arrière-plan philosophique qui fait de la relation sociale directe dans les communautés la pierre angulaire de la société. Les individus y étant unis par le travail pour mieux s'adapter à leur environnement physique, cela conduira Freinet, empreint d'un idéal d'égalité sociale, à défendre le modèle économique autogéré de la coopérative scolaire : « "un progrès pédagogique dont profitera tôt ou tard le prolétariat". Pour contrer l'école "microcosme capitaliste", il faut instituer, dans les classes, des mécanismes d'auto-organisation permettant la gestion collective des activités d'apprentissage»³³. On retrouve là encore, derrière l'idée de coopération, la volonté de permettre l'émergence d'une pédagogie à contre-courant du système en présence, susceptible de profiter aux classes sociales défavorisées :

« C'est cette visée qui distingue la doctrine et les pratiques de la Pédagogie Freinet de celles des autres mouvements d'Education nouvelle en Europe. L'empreinte politique de cette visée-là est très repérable entre les deux-guerres, quand le refus de partage du bellicisme et des abus massifs du capitalisme soudent dans le même mouvement pédagogique des militants politiques de sensibilités différentes. »³⁴

32 Pour une étude précise de la vie de Célestin Freinet, voir Les ouvrages de Michel Barré, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps (tome 1 et 2)*, Paris, P.E.M.F, 1995-96 ; ainsi que celui d'Elise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1968.

33 Antoine Savoye, Emmanuelle Guey, article cité, p.20.

34 Henri Peyronie, « Célestin Freinet (1896-1966) », in Jean Houssaye (dir.), *op. cit.*, p. 576.

L'idée de coopération dans l'éducation prend ici de l'épaisseur puisqu'elle devient un des moteurs du changement social : le processus éducatif n'est plus simplement envisagé comme une méthode d'intégration à ce qui est, mais comme un moyen de production de ce qui sera. Ainsi, retrouve-t-on à la base de toute cette pédagogie, l'idée d'expérimentation ou plus précisément de tâtonnement expérimental qui « intervient comme une loi générale de l'adaptation au milieu du potentiel de vie de l'individu »³⁵. Par cette phrase, Alain Vergnion indique que l'approche expérimentale n'est pas à relier à une didactique des sciences car cette méthode « est prise dans un ensemble plus large qui englobe histoire, géographie, travaux manuel, sciences naturelles ou connaissance du milieu »³⁶. Derrière cette méthode d'apprentissage se cache l'idée, présente également chez Dewey, que l'enfant apprend avec les mêmes mécanismes que l'adulte, à savoir par l'expérience. Ce que Freinet nommera le tâtonnement intelligent, est caractérisé « par la perméabilité de l'expérience, c'est à dire par la capacité à intégrer des acquis de l'expérience (à la différence des comportements animaux instinctifs). De même les adultes, hors de la routine, dans un milieu favorable, cherchent à connaître par essai, analyse, hypothèse, vérification »³⁷. Par conséquent, l'expérience constitue le matériel sur lequel doit être fondée la technique pédagogique ; en filigrane apparaît une critique du caractère disciplinaire de l'enseignement de son époque, qui entre en contradiction avec « son projet d'éducation globale d'un enfant dont le développement repose sur sa pratique de la vie. »³⁸ C'est pourquoi, il attachera beaucoup d'importance aux outils et aux techniques :

« Toutes notre pédagogie est à base d'outils et de techniques. Ce sont eux qui modifient l'atmosphère de notre classe, donc notre propre comportement, et rendent possible cet esprit de libération et de formation qui est la raison d'être de nos innovations. »³⁹

La coopération quant à elle, s'organise à partir de l'expérience en insistant sur l'importance du milieu. Dans ce contexte, les outils et techniques sont les manifestations de l'adaptation continue des sociétés humaines à leur milieu. A cela s'ajoute une certaine forme d'expérience sociale qui, comme l'a déjà mentionné Freinet en ce qui concerne la coopération, s'appuie sur « Le pouvoir créateur et formatif du travail bien compris, l'éminence fécondité des forces qu'il réveille, alimente et stimule. Je dis bien travail, et non vulgaire occupation ou besogne »⁴⁰. La dimension socialisante du travail étant encore plus lisible lorsqu'il mentionne que « La vraie fraternité, c'est la fraternité du

35 Alain Vergnion, *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2005, p. 44.

36 *Ibid.*, p. 43.

37 Henri Peyronie, *op. cit.*, p. 577.

38 Alain Vergnion, *op. cit.*, p. 43.

39 Célestin Freinet, cité par Alain Vergnion, in *op. cit.*, p. 52.

40 Célestin Freinet, cité par Henri Peyronie, in *op. cit.*, p. 581.

travail ; le plus solide des traits d'union entre les membres d'une famille, d'un groupe, d'un village, d'une patrie, c'est encore le travail. »⁴¹

Nous ne développerons pas plus en détails les vues pédagogiques de Célestin Freinet qui sont encore extrêmement vivantes aujourd'hui comme en témoigne la préface d'Henri Peyronie à l'ouvrage d'Alain Vergnion, dans laquelle il met en rapport les écrits universitaires et la technique pédagogique de Freinet. On y apprend de manière non surprenante que, Freinet avait, «en raison de [son] militantisme du passé, certaines réticences à l'égard des livres universitaires » et que de l'autre côté le monde universitaire entretenait des rapports « paradoxaux » avec les militants Freinet ; même si depuis une vingtaine d'année, les universitaires lui ont porté un intérêt plus marqué en venant « enrichir le champ de la pédagogie Freinet ». Sans approfondir ces différents points de vue, remarquons que ceux-ci confirment que l'idée de coopération que l'on vient de parcourir chez Freinet demeure un concept d'actualité qui mérite d'être précisé. Nous ferons plus loin une synthèse de ce que nous pouvons extraire de la lecture de ces pédagogues du point de vue de la coopération sous le filtre de la pensée de John Dewey qui a été lu par Freinet, et de manière globale était présent chez ses contemporains, comme en témoigne la préface de Claparède à la première édition en français de *L'école et l'enfant*⁴², recueil de 4 articles écrit par Dewey entre 1896 et 1902. Pour le moment, continuons l'exploration du devenir de ces coopératives scolaires et de leurs transformations avec l'évolution de la société française.

4 De Freinet à Oury, une transformation de l'idée de coopérative

Il apparaît que la succession de Freinet s'affirmera dans ce que Fernand Oury appellera la « pédagogie institutionnelle » qui encore à l'heure actuelle nourrit bon nombre de recherches en pédagogie. Concrètement, la « pédagogie institutionnelle » vise à adapter le modèle coopératif rural développé par Freinet à une éducation urbaine :

« Freinet est un instituteur rural, ses techniques ont été conçues à partir de l'expérience des classes de villages, directement ouvertes sur leur environnement et le plus souvent uniques. Pour qu'elles soient utilisables dans un milieu urbain, une adaptation est nécessaire. »⁴³

Cet extrait insiste sur un élément important à prendre en compte quand on aborde le sujet de la coopération, à savoir qu'elle a été essentiellement mise en œuvre, dans son modèle original, sur la base d'une petite communauté d'acteurs ayant pour environnement, un milieu en continuité directe

⁴¹ *Ibid.*

⁴² John Dewey, *L'école et l'enfant*, traduction par L. S. Pidoux, Neuchâtel, coll. Actualités pédagogique et psychologique, Delachaux et Niestlé, 1943.

⁴³ Jeanne Yves, « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance* 2/2008 (n° 28), p. 113-117, p. 114.

avec la nature qui demeure aussi bien pour Profit que pour Freinet le milieu éducatif par excellence. Si l'on en croit Michel Barré, les raisons de la scission entre Freinet et Oury ne sont pas évidentes. Oury a rencontré Freinet en 1949 et adhère à l'association « l'École moderne », à laquelle Oury participera au sein de l'antenne parisienne. En Mars 2003, une publication de L'ICEM intitulée « Freinet, Oury, le texte et la loi »⁴⁴ aborde cette question de la rupture entre les deux hommes à laquelle répondra Michel Barré par une lettre adressée à l'ICEM qui tend à montrer qu'il n'y avait pas de réelle divergence si ce n'est sur l'aspect thérapeutique de l'action coopérative dans la « pédagogie institutionnelle ». Tout le reste est une affaire de concurrence entre « partis » qui portent des visions différentes comme le mentionne Michel Barré : « la hantise de Freinet était de voir son mouvement se figer quand il ne serait plus là comme cela avait été le cas chez ceux de Decroly ou Montessori. »⁴⁵ On peut donc admettre qu'il y a une réelle filiation entre les deux hommes qui partagent le refus des « écoles caserne » et de manière générale une certaine école traditionnelle ; par contre, il semble que la vision institutionnelle d'Oury s'oppose à la vision idéalisée de l'individu chez Freinet, qui ne peut que s'émerveiller et se structurer dans l'expérience de la nature et la pratique du travail intelligent. Oury est lui, à la base, instituteur en ville et est confronté à bien d'autres difficultés qui imposent une adaptation des méthodes Freinet, comme en témoigne l'analyse du concept d'institution par Philippe Meirieu :

« Les "loubards" qu'Oury a en face de lui ne sont pas toujours faciles et ne comprennent pas aisément les principes élémentaires de la scolarité. C'est pourquoi il faut mettre en place avec eux ce qu'Oury appelle des "institutions". Une institution c'est finalement très simple. Oury prend le premier exemple venu : quand il y a six gamins et un seul savon autour du lavabo, il faut une institution pour qu'il n'y ait pas de bagarre. Et l'institution ce ne peut être le maître qui l'incarne car, dans ce cas, quand le maître s'en va, et qu'il y a toujours un seul savon et six gamins autour du lavabo, c'est à nouveau la bagarre. Donc l'institution, elle doit être "dans la tête des gamins". Pour Fernand Oury, l'institution se construit progressivement et c'est grâce à elle que les élèves intègrent la loi qui va leur permettre de vivre. »⁴⁶

Ce large extrait permet d'illustrer ce à quoi les techniques coopératives tentent de répondre, à savoir la nécessaire prise en compte des constructions sociales individuelles qui entrent en contradiction avec la forme scolaire classique pour relier la détermination de la règle et de la discipline à cette dernière. Car le principe coopératif ne vise pas à discipliner l'individu par une action externe qui consiste à faire entrer des structures préétablies dans l'individu sous une certaine

44 Martine Boncourt, « Freinet, Oury, le texte et la loi », *Chantiers pédagogiques de l'Est* [En ligne], n°347-348, mars-avril 2003 pp. 29-30. URL : <http://icem-pedagogie-freinet.org/node/30401>

45 Lettre envoyé à l'ICEM par Michel Barré suite à la publication de Martine Boncourt sur la rupture entre les deux hommes. Michel Barré, avril 2003, [En ligne] URL : http://icem-freinet.net/~idem68//354_09.pdf

46 Philippe Meirieu, *Fernand Oury. Y a-t-il une autre loi dans la classe ?*, Paris, PEMF, 2001, p. 7.

forme autoritaire, personnifiée ou non. La définition que donnent Fernand Oury et Aïda Vasquez du milieu éducatif confirme cette position :

« Comme en 1964, nous estimons que l'analyse du milieu éducatif comporte nécessairement trois dimensions au moins :

1. *Matérialiste* : le matériel, les techniques qui commandent les types d'organisation déterminent les activités, les situations et les relations.

2. *Sociologique* : la classe, le groupe et l'ensemble de groupes, font partie d'autres ensembles qui la déterminent en partie.

Interrelations et phénomènes de groupe surdéterminent comportement et évolutions. Connus et maîtrisés (si possible par le groupe lui-même), ils deviennent agents d'éducation.

3. *psychanalytique* : reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle.⁴⁷

Nous retrouvons dans cette ébauche de cadre sur lequel s'appuie la « pédagogie institutionnelle », cette idée : c'est dans les situations vécues que se développe le processus éducatif, d'où l'importance du milieu matériel. Par extension, le groupe devient le lieu des relations qui contribuent à la socialisation de l'élève et donc de l'individu ; enfin, élément propre à la « pédagogie institutionnelle », la psychanalyse est l'outil théorique qui permet de comprendre les interrelations au sein des groupes. Malgré tout le respect que l'on peut avoir pour les théories psychanalytiques, on doit admettre que ces techniques qui prennent en compte la réalité sous le filtre de l'inconscient, tendent à éloigner le regard pédagogique du lien concret entre pratique et construction individuel. D'ailleurs, même si la psychanalyse a évolué depuis la théorisation de son maître, Freud reconnaissait explicitement le peu d'utilité que revêtait la psychanalyse dans les sciences de l'éducation :

« L'important intérêt de la psychanalyse pour la science de l'éducation se fonde sur un énoncé qui est parvenu à l'évidence. Ne peut être un éducateur que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile, et nous adultes ne comprenons pas les enfants, parce que nous ne comprenons plus notre propre enfance. »⁴⁸

Finalement Freud conclura que la psychanalyse est un outil pour l'éducateur lui permettant d'accéder à cette réalité autre qu'est celle de l'enfant, ce qui est une manière de rendre à la psychanalyse une utilité dans le processus éducatif, utilité d'ailleurs revendiquée par la « pédagogie institutionnelle ». Ferrière de son côté étant plus réservé sur l'apport de la psychanalyse car « il juge

47 Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1971 p. 689.

48 Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse, sixième conférence : "Eclaircissements, applications, orientations"*, tr. fr. A. Berman, Paris, Gallimard, "Idées", 1936, p. 192-193.

dommageable les investigations inconsidérées de cette partie obscure de la personnalité »⁴⁹, ce qui montre à minima que la psychanalyse, qui s'est développée conjointement à ces tentatives de coopératives scolaires, a manifestement influencé ce milieu pédagogique.

Le concept de coopération qui s'articule autour d'un lien entre individu et collectif nécessite un cadre sur lequel s'appuyer pour juger de son bien-fondé. La « pédagogie institutionnelle » semble avoir trouvé dans la psychanalyse un cadre de compréhension des pratiques de groupe là où d'autres psychologues en appellent à Piaget ou Vygotsky⁵⁰ ou même à des théories plus comportementalistes comme chez les psychologues américains. Ces différents cadres conceptuels générant des réponses induites par ces grilles d'analyse.

Néanmoins, la « pédagogie institutionnelle » demeure dans la pure lignée des coopératives scolaires dans la mesure où elle se développe contre une certaine conception du monde. S'affirmant au travers des institutions, et en particulier de celles ayant trait à l'éducation, elle revendique des relations plus horizontalisées qui permettraient de substituer à une vision descendante de la société, une autre ascendante qui se constituerait à partir des acteurs.

« Lentement, venue de la base, une pédagogie ascendante remplacera l'autre, celle qui n'en finit pas de "faire ses preuves".

“ Oui, disait Barbusse à Freinet, maintenant tout doit venir d'en bas ”.

C'était en 1924. »⁵¹

Dès ses débuts, l'utilisation d'un principe coopératif dans l'éducation n'a pu être déconnectée de cette vision autogestionnaire prônant une autonomie totale de l'acteur qui deviendrait maître de sa propre construction grâce à un environnement adapté à cet idéal. C'est certainement pour cela que ces nouvelles pratiques s'accommoderont difficilement d'une institution scolaire traditionnelle qui, malgré les transformations nécessitées par l'évolution de nos démocraties, reste jusqu'à aujourd'hui, en contradiction avec les principes de base d'une éducation de type coopérative comme en témoigne ce terrible constat des praticiens de la « pédagogie institutionnelle » :

« Nous pensons que la considération de ce qui se passe dans quelques classes insolites, si l'on en tirait des conclusions, mettrait en danger non seulement l'école caserne, mais vraisemblablement l'édifice scolaire hérité de Napoléon. Il est même possible que cette mise en cause des institutions...

49 Daniel Hameline, *Op. cit.*, p. 481.

50 Voir Jean Paul Leroux, « le travail de groupe », article cité.

51 Aïda Vasquez, Fernand Oury, *op. cit.*, p. 691.

Aussi nous considérons-nous volontiers comme des utopistes. »⁵²

Ce rapport à l'institution scolaire paraît déterminant dans le principe coopératif dans la mesure où manifestement, tous ses défenseurs l'ont adopté en réaction à une institution dont ils ont souvent fait l'expérience en tant qu'instituteur. Même lorsque certains essaient de faire des ponts entre cet idéal coopératif et la pratique scolaire normative, cela se termine par la promotion d'un concept d'apprentissage coopératif qui se focalise sur la transmission de contenu, en négligeant la visée sociale qui est fondamentale dans ce qui a trait aux aspects originaux de la coopération. Les travaux d'Alain Baudrit, de Robert Pléty et de manière générale, les études sur le travail de groupe à l'école⁵³, relèvent de cette dynamique qui donne l'impression d'une certaine incomplétude, justement par son incapacité à valoriser une construction plus large de l'individu.

Finalement, Philippe Meirieu est peut-être à l'heure actuelle celui qui représente le mieux ce courant coopératif compatible avec l'institution scolaire. En effet, il semble qu'il ait essayé de concilier son militantisme, d'une part avec la réalité de l'institution et d'autre part avec celle des élèves qui, qu'on le veuille ou non, se construisent également hors du cadre de l'école et intègrent des normes sociales empreintes à la fois de hiérarchisation et de rapports économiques parlant de libéralisme plus que de liberté. Il a cherché à concilier pratiques et changement social comme en témoigne l'introduction de *Itinéraires des pédagogies de groupes*⁵⁴ dans laquelle il met en avant son parcours, ses déceptions et ses conclusions. Bien que plaçant la dimension sociale au centre de sa réflexion, il semble petit à petit se faire rattraper par l'impératif scolaire qui entretient l'illusion que la connaissance et son acquisition sont l'unique objectif de l'acte éducatif. Cette dérive semble le conduire à minimiser un des principes de base de la pratique coopérative, à savoir que l'éducation est une expérience que l'on ne peut qu'accompagner. Dans la « pédagogie par objectif » qu'il défend et construit, le problème de l'évaluation devient central et semble se heurter à l'antinomie entre développement naturelle et formatage. Une partie des bienfaits de la coopération devient ainsi inaccessible car celle-ci est supposée se construire autour d'une confiance et d'un pari sur l'enfant qui est sensé se développer naturellement, justement parce qu'elle représente la manière naturelle

52 *Ibid.*, p. 690.

53 Mentionnons également à ce sujet, les recherches qui ont été menées par le Cresas (Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire) qui mettent notamment en place des formations-actions à l'attention de collectifs enseignants pour les sensibiliser à un autre regard sur leur pratique. « L'objectif de ces formations est d'introduire l'approche dite de "pédagogie interactive" dans la perspective de réduire les processus de désinvestissement de l'activité d'apprentissage en classe. Le concept nodal de la pédagogie interactive est l'équilibration des relations entre partenaire d'action et de réflexion. » Marie-Anne Hugon, Marianne Hardy, « Susciter des dynamiques de découverte et de changement », *Recherche & formation*, 2006/1 (n°51), p. 57-72, p. 58. Cette thèse, comme nous le verrons dans son développement, s'inscrit dans le prolongement de ces recherches même si elle s'en détache d'une certaine manière, notamment vis-à-vis de la place accordée aux savoirs formels dans l'évaluation des pratiques en classe, lui substituant un regard sur la qualité de l'expérience proposée aux individus.

54 Philippe Meirieu, *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe*, tome 1, Lyon, Chronique sociale, 1996.

avec laquelle l'humanité s'est adaptée à son environnement. Ce point justifie tous les travaux sur les relations d'apprentissage car ils permettent de donner des outils pour mieux accompagner l'élève dans son intégration au système dominant de transmission des connaissances. La « pédagogie par objectifs », aussi humanisée soit elle, ne paraît pas empêcher un certain décalage entre les possibles, liés à la nature de l'enfant et au contexte, et les objectifs qui sont établis ailleurs, dans un autre univers avec une idée à priori de ce que doit acquérir l'élève :

« En effet, à partir du moment où l'on se propose de tout évaluer, l'on est contraint de procéder à un découpage minutieux des activités en autant de parcelles qu'il est possible et qui, toutes, doivent faire l'objet d'une appréciation en termes binaires : réussie/non réussie. L'on est donc amené à représenter, de la façon la plus précise possible, toutes les opérations mentales qui peuvent entrer en ligne de compte dans l'apprentissage et à évaluer chacune d'entre elle. »⁵⁵

Malgré toute la pertinence de ce propos, il semble que l'on puisse se poser la question du sens de ce critère de réussite d'un point de vue sociale ? Car, c'est contre cela que semblait vouloir lutter les pères des coopératives scolaires en évitant une discrimination arbitraire des choses à hiérarchiser. Le seul élément qui permet d'évaluer la réussite coopérative est la qualité de la production commune, but final de cette communauté d'action et de vie ; or dans une activité commune, par essence, il n'y a pas de critères individuels de réussite, il y a des talents qui se révèlent dans leur pertinence par rapport aux actions de groupe. On pourra en effet objecter comme le fait Philippe Meirieu que cela est illusoire car la structure sociale préexistante reprend toujours ses droits en reproduisant les positionnements qui prédominent dans la société :

« Ainsi, je mesure parfaitement aujourd'hui que ma pratique du groupe favorisait les élèves qui auraient été favorisés dans n'importe quel type de situation scolaire ; je m'aperçois que les enfants issus de milieux les plus populaires ont été orienté, en bonne logique, vers l'enseignement technique ou les classes spécialisées. Je m'aperçois qu'ils sont restés en arrière et que les écarts se sont creusés. Pour quelques-uns seulement nos expériences ont été déterminantes (...) »

Comment, en tant qu'enseignant, ignorer ce terrible constat venant d'un praticien ? Malgré tout, celui-ci semble au contraire mettre en avant la spécificité et l'intérêt du travail coopératif : la coopération ne poursuit en aucun cas l'assimilation au système en place mais, comme Ferrière l'écrivait, trouve son inspiration dans le mouvement et la dynamique. Le point central des pratiques coopératives ne s'articule pas autour du fait qu'il s'agit de faire de chacun un modèle de réussite dans la société présente, mais au contraire s'appuie sur la reconnaissance des inégalités de base

⁵⁵ *Ibid.*, p. 167.

inhérentes à la nature humaine. Oui, il y a une différence des talents et c'est pourquoi, le critère déterminant sur lequel semble s'appuyer la coopération est avant tout social. En effet, le problème ne consiste pas à pousser chacun vers une excellence normative mais bien de permettre à chacun de faire l'expérience du groupe pour y trouver sa place. Pour cela, l'action collective correspond au vecteur qui permet à l'individu de donner un sens à son accomplissement et le maître est celui qui doit favoriser l'évolution du groupe vers un fonctionnement de type démocratique en proposant, voir en sanctionnant si cela est nécessaire. Dans les ateliers qui ont été observés et qui seront analysés dans la dernière partie, partageant ainsi cette forme de fatalité pointée par Philippe Meirieu, nous avons rapidement fait ce même constat que les personnalités fortes prenaient naturellement le dessus sur les autres. Ensuite, est venue la conviction que la structure coopérative n'avait pas pour vocation d'amener l'individu vers quelque chose mais de permettre son accomplissement, et cela passait avant tout par une expérience sociale faite nécessairement de déceptions, de réussites, de jalousies, de rancœur, de tout ce qui fait partie des relations humaines.

C'est cela que l'action commune, l'interaction, la communication permettent d'équilibrer en considérant que la forme coopérative est avant tout un cadre particulier des relations sociales, qui ne doit pas être considérée comme une recette miracle qui va gommer toutes les zones d'ombre de l'être humain. Au contraire, c'est un pari, le pari que la démocratie a fait, à savoir de croire en tous les individus, quels que soient leurs parcours et leurs talents. Aussi, dans une approche coopérative, il s'agit d'opérer un changement d'échelle, en considérant que l'individu est une « boîte noire »⁵⁶ qui ne nous est pas atteignable en substance et que seules les conditions de sa construction et de son évolution pourront être perfectionnées, orientant ainsi petit à petit la société vers plus d'égalité dans la pratique démocratique. Cette exigence rendant difficile la coexistence du principe coopératif dans toute sa profondeur sociale, avec la structure institutionnalisée de l'école actuelle.

Ces développements nous amènent maintenant à aborder la pensée de Dewey qui a donné un cadre philosophique à la coopération dans ce qu'elle permet justement de réconcilier théorie et pratique en instituant un certain modèle de relations collectives.

Nous ferons cette analyse de John Dewey en deux temps. Nous l'utiliserons dans un premier temps de manière très spécifique pour avancer ce qui nous paraît pertinent pour faire de la coopération, si ce n'est un concept, au moins une idée convergente en milieu scolaire. Celle-ci nous permettra d'analyser les pratiques enseignantes dans la classe, puis nous reviendrons à Dewey dans un chapitre entièrement dédié pour voir comment il propose de dépasser les contradictions qui

56 Expression empruntée à François Dubet dans sa sociologie de l'expérience sur laquelle nous reviendrons largement dans le chapitre 3 traitant de l'approche méthodologique. François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil, 1994.

s'affirment dans l'école, cela après avoir mené une analyse des discours enseignants visant à recueillir des données sociologiques sur la pratique de la classe.

5 John Dewey, vers une convergence de l'idée de coopération

John Dewey (1859-1952) est un auteur américain à la pensée extrêmement dense qui fut, « à la manière des européens, des français surtout, un philosophe politiquement engagé (rôle rarement joué en pays anglo-saxon). »⁵⁷ Il fût investit dans la société américaine et donna son avis sur toutes les questions sociales de son époque, ce qui l'amena notamment à présider le Tribunal de Mexico ayant la charge du procès de Trotski (1838). Il voyage entre autre en Russie, en Chine, au Japon, en Turquie pour faire des conférences ou pour répondre à des demandes explicites en matière de pédagogie. Ainsi, Dewey n'est pas simplement un intellectuel qui a participé à des recherches en psychologie, en psycho-sociologie, en morale, en logique, en métaphysique, en esthétique, mais bien un individu engagé et déterminé à défendre la démocratie dans le monde entier. Ces quelques éléments de sa vie permettent de mettre en avant le caractère global de la pensée qu'il a développée en liaison avec une certaine foi démocratique qui l'a poussé à toujours envisager un changement en faveur d'une libération de l'expérience des individus. Aussi, « Tout ce que Dewey produisit en fait de théories ne le satisfait jamais, tant qu'il ne l'eût pas soumis à l'épreuve pédagogique. »⁵⁸

Chez Dewey, il n'y a pas de différence entre la science pédagogique et les autres sciences sociales dans la mesure où tout ce qui permet de comprendre l'individu doit être autant d'informations à utiliser pour conduire la formation des jeunes générations. La difficulté pour intégrer les conceptions deweyennes, étant de ne pas nous perdre dans cette pensée extrêmement dense qui nous éloignerait de ce qui nous intéresse ici, à savoir la coopération. Pour éviter cet écueil, nous allons nous appuyer sur ce qui vient d'être dit sur les pratiques coopératives, pour en extraire des points d'accroche avec Dewey afin d'en déduire certaines lignes directrices. Pour faciliter la compréhension, nous nous inspirerons surtout de l'expérience pédagogique qu'il a menée à Chicago.

En Janvier 1896, Dewey ouvre une école expérimentale à l'université de Chicago qui applique les principes fonctionnalistes de sa philosophie, et qui ressemble à beaucoup d'égards aux coopératives scolaires de la France de l'époque :

57 Gérard Delledale, « préface » in John Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 48.

58 *Ibid.*, p. 49.

« Au centre du programme de l'École Dewey figure ce que Dewey appelle l'"occupation", c'est-à-dire " un mode d'activité, de la part de l'enfant, qui reproduit un type de travail exercé dans la vie sociale ou lui est parallèle " »⁵⁹

On retrouve chez Dewey la nécessité d'avoir un rapport direct entre l'activité de l'enfant et les formes d'organisation du travail existantes dans la société. Au-delà, Dewey, bien que directement intéressé à l'aspect social de l'action éducative, essaiera de montrer dans son école laboratoire qu'il n'y a pas de contradictions indépassables entre transmission de connaissances et développement social :

« L'enfant vient en classe pour faire des choses : cuisiner, coudre, travailler le bois et utiliser des outils pour des actes de construction simples ; et c'est dans le contexte et à l'occasion de ces actes que s'ordonnent les études : écriture, lecture, arithmétique, etc. »⁶⁰

Il prône le principe actif déjà présent chez Freinet qui veut que ce soit à partir de l'action et de l'expérience de l'enfant que se développe l'action éducative générale. Avec la même idée de tâtonnement expérimentale développée par Freinet, il accepte que l'enfant apprenne la découverte du monde par essais et erreurs successives.

« Tant qu'on ne s'attache pas à créer des conditions obligeant l'enfant à participer activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples), l'esprit ne peut pas être réellement libéré »⁶¹

Ces principes deweyens ne sont pas si éloignés du sens actuel donné aux enseignements qui est aussi de transmettre des méthodes empiriques et inductives, objectif valorisé dans les programmes eux-mêmes. En revanche, c'est dans la dimension sociale que s'affirme une conception de l'école très différente car celle-ci, pour fonctionner, doit être une petite communauté en continuité avec l'ensemble de la société, et dont la coopération représente la norme pour créer du lien social :

« Selon tous les témoignages dont on dispose, Dewey réussit assez bien à faire de l'école-laboratoire une communauté démocratique. Les enfants participent à la préparation des projets, qu'ils vont exécuter selon une division du travail de type coopératif caractérisée par une rotation fréquente dans l'attribution des rôles de direction. En outre, l'esprit démocratique est cultivé

59 Robert B. Westbrook, « John Dewey », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-93, 2000, p. 6. [En ligne] URL : <http://ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF>

60 John Dewey, cité par Robert B. Westbrook, in article cité, p.7.

61 *Ibid.*, p.8.

non seulement chez les élèves qui fréquentent l'école, mais aussi chez les adultes qui y travaillent. »⁶²

Certainement plus que les artisans français de la coopérative scolaire, Dewey ne dissociera jamais l'action éducative d'une vision démocratique, pensant la coopération non de manière arrêtée, mais comme le reflet du mode de vie démocratique qu'il convient de préciser chez Dewey :

« Que signifie la démocratie, demande-t-il, si ce n'est que l'individu doit avoir son mot à dire dans la détermination des conditions et des buts de son propre travail ; et que, en définitive, l'activité du monde s'accomplit mieux par une libre et mutuelle harmonisation entre des individus différents que par la planification, l'organisation et la direction de quelques-uns, si avisés et bien intentionnés soient-ils ? »⁶³

Le militantisme de Dewey contre la société capitaliste qu'il voit à l'œuvre autour de lui est sans appel et repose finalement sur les mêmes motivations que les autres promoteurs de la méthode coopérative. L'école ne doit pas être selon lui une institution de reproduction sociale, et cela, malgré un lien explicite entre sa pédagogie et le travail productif : « Les occupations classiques exercées par les élèves sont libérées de toute contrainte économique. L'objectif n'est pas la valeur marchande des produits, mais le développement de l'autonomie et de la perspicacité sociale. »⁶⁴ Et pour cela, il est nécessaire « que les méthodes, l'objectif et la compréhension du travail exécuté soient présents dans la conscience de celui qui l'exécute et que son activité ait un sens à ses propres yeux ». ⁶⁵

Malgré une certaine réussite, l'école expérimentale de Dewey n'aura existé qu'une petite dizaine d'années (1896-1904), et malheureusement, ironie du sort, « c'est la lutte pour le contrôle de l'École expérimentale par ceux-là mêmes qui y travaillent qui la conduira à sa perte. »⁶⁶ Dewey se fera rattraper par le monde qu'il espérait changer mais, élément qui est au cœur de toute sa pensée, cela ne remettra jamais en cause sa foi envers la démocratie ; il conservera son présupposé évolutionniste qui lui faisait dire que la démocratie était l'avenir de l'humanité car cette organisation humaine garantit à la fois une expérience individuelle plus riche et un progrès collectif infini dans ce qu'elle permet de rapprocher les individus.

Que pouvons-nous retenir de l'approche de ces penseurs du point de vue de la coopération ? Dewey, comme Freinet qui considérait les coopératives scolaires comme un mouvement en

62 Robert B. Westbrook, *ibid.*

63 John Dewey, cité par Robert B. Westbrook, *ibid.*, p.9.

64 *Ibid.*

65 *Ibid.*

66 *Ibid.*

devenir, ne s'est jamais focalisé sur la coopération de manière dogmatique. Dewey a plutôt développé derrière son école laboratoire, l'idée que l'école devait être un lieu en continuité avec la société dans laquelle elle s'intègre. Ainsi, par une anthropologie historique très imprégnée de Darwin, qu'il développe en particulier dans « reconstruction en philosophie » puis dans « le public et ses problèmes », il montre que l'individu se construit avant tout dans l'espace de son expérience propre, et que les formes d'organisation sociale sont conditionnées par une adaptation continue d'une part à l'environnement physique mais surtout à l'environnement social.

L'éducation est une composante de cette adaptation dans le sens où c'est « un processus de développement, d'enrichissement et de culture ; tous ces mots signifient que l'éducation requiert que l'on fasse attention aux conditions de croissance. »⁶⁷ Dans cet esprit, la démocratie constitue un environnement social particulier qu'il s'agit d'analyser en terme de condition de croissance, pour lui adapter un espace éducatif en continuité avec ce cadre social particulier. De ce point de vue, les coopératives scolaires ne sont plus à prendre comme un mode d'éducation universelle et généralisable mais plutôt comme une mise en continuité de l'école avec la société productive de l'époque. D'ailleurs, la rupture entre Freinet et la « pédagogie institutionnelle » semble matérialiser cette idée que le contexte social général détermine la nature de l'éducation à transmettre : comme nous l'avons souligné, c'est probablement l'adaptation des principes coopératifs d'abord à une société rurale puis urbaine qui a conduit à la transformation du modèle éducatif se référant à ces principes. Dans cette perspective, les formes modernes d'apprentissage coopératif ont continué à s'adapter à la marche du monde mais en ne réussissant pas à s'émanciper d'un certain formalisme social lié d'une part à la construction de l'école, et d'autre part à une dichotomie qui déplace dorénavant les sphères d'éducation hors de l'école dans des activités périscolaires. L'ouvrage d'Anne Barrère⁶⁸ est enrichissant sur ce point dans ce qu'il montre comment la construction des adolescents s'effectue hors de l'école d'une manière beaucoup moins normalisée dans laquelle les adolescents semblent plus facilement trouver des repères pour se socialiser. Ce regard positif sur les activités adolescentes, qu'elle pose à contre-courant des « certitudes pessimistes », paraît finalement reprendre les principes d'action en groupe, d'expérience et de valorisation de la singularité que l'on retrouve en toile de fond de la coopérative comme espace de construction sociale. Finalement, il apparaît que ces lieux de construction obéissent à certains principes mis en avant par les pratiques éducatives, notamment dans la nécessité de partir de l'expérience directe du groupe pour développer certaines formes de sociabilité.

67 John Dewey, *Démocratie et Education*, Paris, Armand Colin, 2011, p.89.

68 Anne Barrère, *L'éducation buissonnière*, Paris, Armand Colin, 2011.

De cela on peut déduire, non pas que l'école ne doit plus éduquer, mais au contraire que l'école doit réorganiser l'espace des relations sociales qu'elle propose aux élèves, en s'inspirant de la manière dont les jeunes générations donnent un sens à leurs actions. Les apprentissages coopératifs qui tendent vers cela, montrent bien que ces méthodes plus coopératives sont plus efficaces pour transmettre le savoir et intègrent mieux la dimension sociale.

Il paraît évident que l'école ne peut, de par sa construction et sa réalité actuelle, importer le modèle des coopératives scolaires en l'état. En revanche, il apparaît que certains principes sont déjà en train d'être introduits au sein de l'école et que c'est à partir de cette transformation des rapports humains qu'il faut repenser l'école. Ce que nous apprend l'historicité de la coopération est que celle-ci s'appuie sur le fait que l'enfant se construit dans la sphère de son expérience et qu'à ce titre, c'est l'environnement physique et social qui nourrit cette expérience propre. De plus, la relation transversale au sein du groupe semble être un milieu propice à sa croissance, pour peu que l'on prenne soin de distinguer l'action singulière au sein de l'activité collective. Enfin, il faut veiller à ce que l'activité coopérative soit conduite par un individu clairement en charge de diriger l'action collective tout en laissant le groupe définir lui-même ses objectifs et ses méthodes.

En conclusion, il s'agit de regarder l'école sous l'angle coopératif pour pouvoir évaluer les possibilités d'implantation d'un tel principe dans la forme scolaire actuelle ; nous ne garderons, pour confronter la coopération à la pratique du collège, que son aspect interactif et communicationnel car les actions pratiques sont peu présentes dans la majorité des disciplines. Pour cela, et en accord avec les principes mis en avant par cette brève histoire de l'évolution du concept, il ne s'agit pas de tester un modèle type pour introduire plus de coopération à l'école, mais de se servir d'une étude locale pour pouvoir mieux isoler le caractère qualitatif de la réalité scolaire. Par rapport aux contours mêmes des situations coopératives que l'on cherche à analyser, l'espace de la classe paraît être le plus adapté car il converge dans sa structure globale, à savoir un groupe d'élèves sous la responsabilité d'un enseignant. Aussi, cette analyse du terrain s'effectuera en deux temps : dans un premier temps il s'agira au travers du discours des enseignants de déterminer, dans un collège donné, ce qui fait converger l'action en classe et le type de rapports sociaux que celle-ci induit, cela afin de mettre en évidence les ressources en faveur du principe coopératif et les obstacles. Dans un second temps, en accord avec son contexte local, seront analysés par observation directe, deux ateliers périscolaires proposés par des enseignants du collège, pour analyser l'impact d'une organisation coopérative sur les relations et les attitudes sociales. Au préalable, dans le chapitre suivant, nous allons mettre en place la grille d'analyse qui nous permettra d'analyser les pratiques enseignantes en faisant référence à trois constructions historiques intériorisées par les enseignants dans la fonction socialisante de leur action.

Chapitre 2 **Une école sous influences : une triade fondatrice**

1 Condorcet ou comment former le citoyen par la raison

Est-il vraiment nécessaire de présenter Marie Nicolas Jean Antoine de Caritat, marquis de Condorcet, ami de D'Alembert, proche de Turgot, philosophe, mathématicien et digne représentant de la pensée des Lumières ? Homme de sciences, personnalité publique, homme politique, Condorcet a milité pour un système d'instruction publique devant permettre la libération de l'individu par la formation de la raison. Son influence a été bien au-delà tant sa vision rationalisée de la société semble avoir imprégné la nature même de l'organisation sociale démocratique française. Néanmoins, il apparaît que c'est par le biais de ses réflexions éducatives que son impact a été la plus importante faisant de lui une figure emblématique de l'école républicaine. Et plus précisément, ce qui a été certainement le plus important dans son influence sur la société française est le principe d'une organisation publique de l'enseignement. Cependant, force est de constater que des aspects essentiels de ses idées éducatives ont été largement détournés voire oubliés. En témoigne le célèbre discours de Jules Ferry à la salle Molière le 10 avril 1870 dans lequel, se prononçant en faveur de l'égalité en matière d'éducation, il se déclara héritier de Condorcet alors que toute son action tend à prouver qu'il se situait aux antipodes de l'idéal de Condorcet du point de vue du rôle de l'école dans sa visée sociale. En dehors de la composante éminemment politique d'un tel discours, cela est symptomatique de ce que la société française a retenu d'un penseur comme Condorcet. A savoir que la prise en charge de la formation de l'individu par la puissance publique est un levier essentiel du contrôle social. Nous reviendrons plus loin sur l'impact des conceptions

ferrystes sur la forme scolaire en France. Il s'agit... ici de mettre en avant les principes mis à jour par Condorcet sur l'idée même d'école et de son articulation avec la démocratie, principes qui consistent essentiellement dans une analyse rationnelle de la fonction de l'école dans une société d'individu. Aussi, ce travail sur Condorcet ne prétend faire un étalage exhaustif de sa pensée mais de simplement en exhumer certains traits déterminants qui sont semble-t-il encore présents aujourd'hui dans la pratique scolaire, notamment dans la relation entre savoir, école et rôle éducatif. Les éléments avancés dans ce chapitre nous permettront, dans un second temps, de circonscrire l'action éducative des enseignants en situation de classe, en montrant que celle-ci prend sens en partie dans ses connexions avec le paradigme condorcetien de formation rationnelle de l'individu.

Condorcet avait bien compris, en tant que digne représentant de la philosophie des Lumières le pouvoir émancipateur du savoir. Selon la célèbre formule attribuée à Francis Bacon, père de la méthode expérimentale, « savoir c'est pouvoir », Condorcet défend l'idée d'une démocratie construite autour de la libre et égale accession au savoir pour tous. En outre, Condorcet ne s'est pas prononcé tout de suite en faveur de la démocratie mais a plutôt prôné la rationalisation de la « vie sociale et politique par l'élaboration de principes scientifiques et par l'analyse mathématique [pour] transformer une société d'ordres et d'états en une nation de citoyens pourvus de droits égaux devant la loi, sauver le pouvoir monarchique par une monarchie éclairée et une délibération publique rationnelle. »⁶⁹ Par conséquent, si l'on en croit les historiens, Condorcet n'était pas, a priori, un fervent défenseur de la démocratie mais bien un organisateur social. Si la démocratie lui sembla dans un second temps comme le régime le mieux adapté à la prolifération des Lumières, il a, semble-t-il, changé de point de vue voyant la tournure que prenaient les événements. En effet, « convaincu par la fuite de Varennes que le roi sèmerait l'anarchie et le désordre au lieu de l'éviter, Condorcet rompit dramatiquement avec les amis qu'il avait dans cette élite libérale et se prononça en faveur d'une République »⁷⁰. On retrouve ici toute sa foi rationaliste qui le pousse sous un argument raisonné à prendre le contre-pied de ce qu'il avait défendu jusque-là dans son action politique au côté de Turgot et ce pour quoi il se battait aux côtés des physiocrates. Aussi, comprenons mieux cet engouement pour la raison qui gouverne ses choix et s'accommode d'une certaine foi rationaliste dans la conduite de sa vie.

1.1 Instruire plutôt qu'éduquer

En matière scolaire, Condorcet a très vite tranché et s'est prononcé en faveur d'un système d'instruction publique plutôt qu'en faveur d'un système d'éducation nationale. Cela peut paraître

69 Keith Michael Baker, « Condorcet », in François FURET, Mona OZOUF (dir.), *Dictionnaire critique de la Révolution française*, Paris, Flammarion, 1988, p.237.

70 *Ibid.*, p. 239.

anodin, pourtant, le choix même des mots implique une toute autre conception du rôle et d'une certaine idée de la construction de l'individu au sein de la société. L'école ne doit pas éduquer pour Condorcet : la tâche devant incomber à la famille car, « on ne peut l'étendre [l'éducation] plus loin sans blesser des droits que la puissance publique doit respecter »⁷¹ mais également « parce qu'une éducation publique serait contraire à l'indépendance des opinions »⁷². Indépendamment de son respect pour la liberté individuelle et pour l'autonomie d'un être rationnel nécessaire au progrès du genre humain, Condorcet nous invite à réfléchir aux liens entre éducation et instruction, relation qui demeure encore au XXIème siècle centrale dès que l'on tente de définir les missions de l'école. En outre, la manière dont il se positionne évacue cet antique dualisme sans vraiment réconcilier éducation et instruction. Il pose comme postulat de départ que l'école aura pour rôle de transmettre des contenus rationnels avec, en toile de fond, que les Lumières ne peuvent qu'améliorer l'individu dans sa dimension globale et moralisante. Cependant, il reste très évasif sur la relation entre la formation de l'esprit et la formation du caractère, ne donnant que quelques éléments épars symptomatiques de sa foi dans la raison qui ne peut être que synonyme de progrès social.

Néanmoins, il ne faut pas minimiser le contexte de l'époque et les opinions auxquelles il s'oppose ; période révolutionnaire particulièrement instable marquée à la fois par une grande violence dans les débats et par l'espoir d'une société plus juste. En l'occurrence, Condorcet, le girondin, se positionne contre les montagnards qui prétendent que l'individu appartient avant tout à la nation avant même d'appartenir à la famille. D'où la nécessité pour Condorcet de défendre avant toute chose la liberté individuelle, et notamment par la défense de la famille comme lieu d'éducation, droit essentiel sur lequel l'état ne peut interférer. En conséquence, l'État ne doit avoir pour charge que l'organisation des structures permettant une transmission généralisée du savoir, l'académie des sciences se chargeant de décider de la nature des savoirs à dispenser. Finalement, l'élément certainement le plus stable dans l'évolution de l'école française demeure cette volonté de transmettre des savoirs rationnels, alors que ses possibilités éducatives se voient circonscrites au problème de la laïcité ou encore à l'apprentissage des organes de l'État par le biais d'un programme d'éducation civique. Mais, en lien avec l'idéal de Condorcet, qu'en est-il lorsque la famille, sous le fait même de la montée de l'individualisme, ne devient plus une sphère éducative ?

Cependant, il serait incorrect de prétendre que Condorcet ne s'est pas positionné sur la formation du caractère et de la morale des individus. Selon lui, l'éducation a trait au domaine des croyances et des opinions et ce n'est pas en militant pour l'instruction plutôt que pour l'éducation que Condorcet délaisse tout ce domaine de la construction de l'individu. En effet, en tant que représentant et fervent défenseur de la rationalité des Lumières, une croyance, une opinion n'est pas

71 Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion, coll. « GF », 1994, p. 84

72 *Ibid.*, p. 85.

une idée qui se forme en dehors de la raison. Profondément anticléricale comme le présente Pierre Khan⁷³, Condorcet combat également l'obscurantisme religieux et refuse l'idée du passage de celui-ci à un autre, étatisé. L'individu doit être libéré et seule la formation de la raison peut lui permettre d'atteindre cet idéal. En cela, la raison demeure chez lui toute puissante, et peut prétendre à un progrès infini de l'espèce humaine, élément symptomatique de toute la foi de la pensée des Lumières dans la rationalité qui doit permettre à la vérité de l'emporter sur l'obscurantisme. Aussi, ne se prononce-t-il que pour l'instruction du peuple et non pour son éducation dans la mesure où il est manifeste que pour lui, un esprit bien formé développera naturellement des opinions justes qui auront valeur d'éducation. On commence ici à pressentir toute l'obsolescence des conceptions de Condorcet qui est peut-être aussi importante que leur modernité. Car, en plaçant l'individu sous la domination de la vérité scientifique, il préfigure les incohérences que rencontrent les sociétés démocratiques qui, en tant que sociétés d'experts, ne sont pas à même de mieux assurer la croissance de celles-ci. On peut y voir finalement les limites des vertus de la rationalité dans sa capacité à guider les sociétés humaines et en cela, Condorcet nous invite à réfléchir sur les liens qui unissent sciences et société, savoir et organisation sociale.

1.2 Universalité et raison

Condorcet et, avec lui, la pensée des Lumières, est fondamentalement attaché à l'idée d'universalité, du point de vue des droits humains mais également du point de vue de sa rationalité. En effet, une idée extrêmement présente dans la nature de la formation que la puissance publique doit prodiguer selon Condorcet, est directement dérivée de l'idée même de sciences et de l'espoir que celle-ci apporte quant à la possibilité de pouvoir découvrir des vérités qu'il suffira de transmettre, grâce à des moyens appropriés, à chaque individu. Grâce aux méthodes expérimentales, des savants produisent des savoirs rationnellement organisés, éléments rendus possible grâce à une communication constante entre les plus grands esprits, que la puissance publique se doit de transmettre au plus grand nombre. Avec Condorcet, la rationalité imprègne toute réalisation humaine, et il faut distinguer, découper, diviser, classer, pour pouvoir élever toute chose au rang de vérités scientifiques. C'est pourquoi, l'instruction doit être dispensée de manière méthodique, en accord avec sa fonction dans la société et pour cela, elle doit se fonder sur une triade qui apparaît comme une synthèse entre les besoins de l'individu et ceux de la société : « ce qu'il est bon à tous les hommes de connaître », « les dispositions particulières de chaque sujet, afin de pouvoir en profiter pour l'avantage général » et « les connaissances qu'exigent la profession à laquelle il se destine. » Ensuite, « ces trois espèces d'instruction se divisent encore en trois parties. » Et enfin,

73 Pierre Khan, *Condorcet : l'école de la Raison*, Paris, Hachette éducation, col. Portraits d'éducateur, 2001, p. 6.

« diviser l'instruction en plusieurs degrés, d'après la capacité naturelle et le temps qu'on peut employer à s'instruire »⁷⁴ On retrouve ici, toute l'impulsion qui a donné ensuite la différenciation des filières, la classification des savoirs par matière, le regroupement des élèves, non pas par aptitude comme il le suggérer, mais par classe d'âge.

En outre, même si l'impact de cette organisation théorique du système d'instruction publique sur la forme de l'école actuelle ne peut pas réellement être évalué, il est intéressant de constater que dès lors, l'école ne s'est jamais vraiment éloignée de cet idéal structurel. L'objectif n'est pas ici de rendre compte d'une quelconque paternité de Condorcet sur la forme de l'école mais bien de mettre en avant des éléments permettant de comprendre d'où proviennent les principes structurels de l'école moderne et surtout sur quoi se basaient-ils ? Comme souvent, l'histoire ne retient qu'une partie des grands penseurs et chez Condorcet, a été occulté tout le projet qui sous-tendait à ces divisions, ces catégorisations, qui devaient servir un idéal, celui de l'égalité et de la liberté. Aussi, cette organisation n'est pas simplement un pur produit de la pensée mais se développe dans un entre deux avec, d'un côté un idéal de progrès de l'humanité et de l'autre une certaine réalité sociale structurelle de la société de l'époque. La raison doit permettre d'une part de trouver la bonne organisation et, d'autre part, en tant que principe universel, doit rassembler les hommes. C'est à dire que la raison doit supplanter la religion dans sa capacité à organiser le social et doit, d'un point de vue étymologique (celui de relier les hommes) devenir la nouvelle religion des sociétés humaines. En conséquence, la raison commune se cristallise dans les domaines du savoir, et les individus, mis au contact de cette raison commune, ne peuvent que se les approprier de par leur caractère universel. Aussi, la raison devient une logique externe à l'individu, stable dans le temps et l'espace, et il ne dépend plus que de développer des méthodes, des systèmes qui lui permettent de se révéler dans chaque individu⁷⁵. Il apparaît, à la lumière de l'organisation de l'école française, que cette universalité rationaliste demeure la référence commune et est acceptée tel un dogme car dérivée de son caractère immuable et transcendant. C'est à dire que l'universalité de la raison semble dès lors s'opposer à l'individualisme et même si, dans la triade proposée par Condorcet, il apparaît qu'une partie de l'instruction doit s'atteler au talent individuel, il n'en demeure pas moins que la raison précède à l'individu et que c'est grâce à elle que celui-ci développera des dispositions particulières. Dans une société monarchique, dans laquelle la hiérarchisation des ordres est représentante de la loi divine, le recours à l'universalité devient une arme pour détruire cette organisation. Cependant, on peut légitimement se poser la question de la valeur de l'universel dans des démocraties dans

74 Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, op. cit., pp. 74-75.

75 C'est d'ailleurs cette raison qui devait rassembler les hommes qui coûta l'abandon du projet d'instruction publique de Condorcet par la Convention. En effet, comme le mentionne Keith Michael Baker, certains députés se sont opposés à ce projet en rejetant, « purement et simplement, la science au nom de la vertu républicaine : pour être un bon citoyen, le véritable républicain n'a pas besoin de sciences mais de vertu (...) ». K.M. Baker, *Condorcet, raison et politique*, Paris, Hermann, 1988, p. 413.

lesquelles l'expression de l'individualité devient la règle ?

Enfin, il est intéressant de faire le lien entre cette autorité de la raison et les origines même de la forme scolaire comme le développe Guy Vincent en spécifiant qu'à l'origine, « la forme scolaire est construite non pas pour créer des savoir et des savoirs faire mais bien par l'acquisition d'une discipline et d'une soumission à une autorité, en l'occurrence celle des maîtres ». Car finalement, avec l'instruction telle que la conçoit Condorcet, est substituée à l'autorité de la loi divine éternelle, l'autorité de l'immuable rationalité ce qui contraint l'individu à l'école dans une posture de soumission à un savoir qui demeure l'élément central de ces missions. C'est à dire que cette posture rationnelle semble s'être parfaitement adaptée à la forme scolaire telle qu'elle était déjà pratiquée, à savoir dans un principe de soumission à une règle, la nature de cette règle ayant simplement changé. C'est à dire que dans le modèle condorcetien, la raison permet de mettre à jour des vérités qui dès lors vont guider les sociétés humaines. Aussi, la mise en contact de l'individu à ces lois universelles devient à la fois moteur de croissance du bien public mais également facteur de développement individuel.

1.3 Raison et formation morale

Condorcet, bien qu'il ait pris le parti de l'instruction plutôt que celui de l'éducation, s'est tout de même exprimé sur l'idée d'un développement moral qu'il a fait à l'image de sa propre vie. En effet, comme tous ses contemporains titrés, il a reçu une éducation religieuse à laquelle la science l'a manifestement soustrait, ce qui lui a fait développer l'idée que par la raison, il est possible d'atteindre une humanité plus accomplie dans le sens où l'on devient dépositaire de ses propres croyances qui proviennent d'une épreuve raisonnée du monde⁷⁶. En effet, en faisant de l'individu rationnel, la pierre élémentaire structurelle de l'édifice social, il a dissocié le corps social en espérant le voir se recomposer sous l'effet de la raison universelle. Les historiens⁷⁷ ont montré qu'une des œuvres essentielles de la Révolution fut de détruire toutes les corporations et associations en tout genre sous un principe d'égalité pour bannir tout type de privilèges. La loi Le Chapelier de 1791 a matérialisé cette volonté en interdisant toute corporation de métier, tout rassemblement paysan ou ouvrier et autre compagnonnage.

Condorcet, au nom de la liberté et de l'indépendance, s'est affirmé dans cette lignée en proscrivant, par exemple, le corporatisme chez les maîtres, estimant qu'il est nécessaire qu'« ils ne puissent ni rien gouverner en commun, ni influencer sur la nomination aux places qui vaquent parmi eux. Chacun doit exister à part, et c'est le seul moyen d'entretenir entre eux une émulation qui ne

⁷⁶ Pour une biographie détaillée de Condorcet, voir Elizabeth et Robert Badinter, *Condorcet (1743-1794). Un intellectuel en politique*, Paris, Fayard, 1988.

⁷⁷ François Furet, Mona Ozouf, *Dictionnaire critique de la Révolution française*, Paris, Flammarion, 1988.

dégénère ni en ambition, ni en intrigue. »⁷⁸ Condorcet, en prêtant une existence intrinsèque à l'individu, a certainement, sans le vouloir, atomisé l'édifice social. Cela va d'ailleurs dans le sens de sa mathématique sociale qui prétendait optimiser un système électoral par lequel chaque individu représenterait une voix. De même, on retrouve par cela, la relation individuelle de chaque membre de la nation à l'état. En effet, l'instruction pour Condorcet doit être le moyen d'exercer une réelle égalité des droits universels de chaque individu. Pour cela, « il suffit que chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même, et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ceux dont la loi lui a garanti la jouissance. »⁷⁹ L'idée sous-jacente est extrêmement forte dans la mesure où cela permet d'envisager l'existence d'un individu indépendamment de ses relations sociales. Encore une fois, l'objectif ici n'est pas de proposer une nouvelle lecture de Condorcet mais bien de mettre à jour certaines conséquences de son apport à l'organisation scolaire pour comprendre l'échec de l'école quant à la nature de son action éducative.

En termes de moralité et de valeur, Condorcet estime qu'une bonne éducation morale se prodigue par :

« Des histoires courtes propres à fixer leur attention sur les premiers sentiments que, suivant l'ordre de la nature, ils doivent éprouver. On aurait soin d'en écarter toute maxime, toute réflexion, parce qu'il ne s'agit point encore de leur donner des principes de conduite, ou de leur enseigner des vérités, mais de les disposer à réfléchir sur leurs sentiments, et de les préparer aux idées morales qui doivent naître un jour de ces réflexions. »⁸⁰

Il est intéressant de constater que chez Condorcet, la morale provient d'un processus raisonné qui permet l'évaluation d'une situation donnée qui en dernier lieu induit l'émergence d'un sentiment moral. La morale est donc de même nature que la raison, un élément stable dans le temps et universelle qui se normalise dans la confrontation du sentiment, personnel par essence, et de la raison. En revanche, contrairement au catéchisme républicain prodigué sous la troisième république, Condorcet ne souhaite pas enfermer l'individu dans un simple calcul d'intérêt, une froide combinaison de la raison. Il souhaite rendre « le peuple sensible et doux pour qu'on ne s'effraie plus de voir la puissance résider entre ces mains. »⁸¹ Autrement dit, il y a chez Condorcet, en dessous de cette toute puissance de la raison, une volonté de faire émerger la morale et le rapport à l'autre d'une impulsion interne à l'individu. Pour autant, Condorcet poursuit le mythe qu'un esprit formé pour et par la raison développera naturellement des instincts pro sociaux, ce qui paraît être insuffisant tant il

⁷⁸ Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, op. cit., p. 152.

⁷⁹ *Ibid.*, p.62.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 113.

⁸¹ *Ibid.*, p. 114.

paraît ne pas y avoir identité entre morale et rationalité. Lorsque l'on regarde la forme scolaire actuelle, il apparaît que ce présupposé semble l'emporter tant les efforts mis en œuvre vont dans le sens d'une meilleure formation intellectuelle par l'acquisition de programmes toujours plus denses.

1.4 Raison et Justice

Finalement, l'idée fondamentale qui imprègne toute sa pensée est qu'il est possible de constituer un état républicain à partir de l'idée de justice. A savoir que la justice serait soluble dans la raison à tel point, que bien pensées, les lois gouvernant un peuple peuvent permettre d'asseoir dans la pratique sociale elle-même, les principes de liberté et d'égalité. C'est à dire que l'organisation sociale étant construite en s'appuyant sur des critères raisonnables de justice, elle s'imprimera petit à petit dans le cœur de chaque individu grâce à une instruction adéquate. On retrouve complètement cette idée dans l'éducation civique qui relaie finalement cette idée que l'apprentissage des lois enseignées sous un critère de justice permet de faire converger l'idée même de citoyenneté. Par conséquent, si chaque individu apprend les lois de son pays, il deviendra lui-même un citoyen exemplaire car autonome dans l'utilisation de ses droits devant la puissance publique. Cette idée sera reprise et poussée à l'extrême par les théoriciens de l'éducation nationale de la troisième République qui érigeront comme mission première de l'école de créer un citoyen théorique idéal capable de se réaliser pleinement sous l'ordre républicain.

Finalement, Condorcet, penseur de son temps, pousse l'idée de rationalité à son paroxysme en en faisant la base de toute production humaine, ce qui peut nous amener à poser la question de l'oppression que celle-ci induit sur l'individu. En effet, on peut se demander si l'individu, par l'instruction et la diffusion des Lumières, ne se voit pas d'une certaine manière dépossédé de sa propre singularité productrice de sens ? La raison dans la pensée des Lumières impose une vérité externe indépendante de l'individu car universelle et, du même coup, impose une relation descendante au savoir qui s'impose comme un dogme à l'individu, dogme qui bien que rationnellement construit n'en reste pas moins un dogme et entre en contradiction avec l'idée même d'un individu émancipé et libéré. Cette forme de scientisme a sans doute permis de vaincre les anciennes superstitions héritées de l'obscurantisme religieux mais semble imposer du même coup la soumission à un nouvel ordre naturel porté par les sciences. C'est d'ailleurs pour cela que Condorcet a attaché énormément d'importance à un système d'instruction publique dans la mesure où, en tant que visionnaire, il avait bien perçu le risque de ces Lumières qui ne seraient détenues que par une poignée d'hommes et qui, de manière mécanique, placeraient le social sous le règne de la domination. Finalement, Condorcet affirme l'idée que la connaissance est une arme sociale et que ce n'est qu'en la diffusant de manière égale que l'on pourra dépasser la domination de l'homme par

l'homme.

« Dans des siècles d'ignorance, à la tyrannie de la force se joignait celle des lumières stables faibles et incertaines, mais concentrées exclusivement dans quelques classes peu nombreuses. Les prêtres, les jurisconsultes, les hommes qui avaient le secret des opérations, les médecins, même formés dans un petit nombre d'écoles, n'étaient pas moins les maîtres du monde que les guerriers armés. »⁸²

Malgré tout le talent lyrique de Condorcet, il apparaît que l'école républicaine n'a cessé de poursuivre ce but de transmission des savoirs portant en toile de fond l'idée que par ce savoir, chaque individu aura d'une part la possibilité de choisir sa place dans la hiérarchie sociale et d'autre part de devenir l'individu autonome dont la société a besoin. C'est d'ailleurs, comme nous l'analyserons dans un second temps, le paradigme privilégié des enseignants quand on leur demande d'analyser leur impact éducatif sur les élèves. Malheureusement, il n'avait pas anticipé le problème posé par la démocratisation du savoir qui se confronte au désir de l'individu ainsi qu'aux méthodes permettant sa généralisation. Aussi, le constat de l'échec de l'école à transmettre de manière équitable les savoirs redonne paradoxalement du crédit à la visée de Condorcet qui ne s'était pas contenté de placer la raison au cœur de la construction de l'école, mais avait songé à équilibrer ce modèle scolaire par l'idée d'une formation tout au long de la vie. C'est à dire que Condorcet paraît avoir bien compris la place et le rôle que devait occuper le savoir dans l'organisation sociale mais n'avait pas anticipé sur les difficultés à institutionnaliser la diffusion de celui-ci.

De même, et le collège unique en est l'exemple type, il ne pouvait pas imaginer que de construire un système à partir de l'idée de justice ne serait pas une condition nécessaire et suffisante pour affirmer l'égalité dans l'organisation sociale. Cette idée a fait du chemin tout au long des deux siècles qui ont suivi et inspire encore aujourd'hui les théoriciens de la formation permanente. En revanche, en tant que penseur des Lumières, il ne pouvait pas envisager l'effet de cette hégémonie de la raison qui imposerait sa marque bien au-delà de l'individu en constituant au XXI^{ème} siècle des sociétés d'experts censés posséder le savoir nécessaire pour résoudre les problèmes auxquels sont confrontés les sociétés humaines mais qui dans le domaine du social paraissent bien démunis. Ainsi, confrontées à la crise, les démocraties occidentales cherchent des réponses chez les experts et mettent en place des technocraties qui attisent un sentiment d'oppression que Condorcet souhaitait éradiquer par la diffusion générale des Lumières. Le problème ne consistant pas tant à mettre à disposition ces savoirs mais plutôt à trouver des méthodes pour diriger leur démocratisation vers un but de croissance sociale.

82 Condorcet, *op. cit.*, pp. 62-63.

Finalement, Condorcet avait très bien compris l'importance de la méthode scientifique pour les progrès des sociétés humaines, en revanche, il n'avait pas anticipé les nouveaux problèmes que celle-ci induirait et surtout, n'avait pas mesuré l'impact qu'elle aurait sur la construction de l'individu. L'école aujourd'hui semble bloquée d'un côté par cette rationalité qui impose plus qu'elle ne met à disposition le savoir qu'elle dispense, et d'un autre, par la forme qu'elle donne à la transmission en consacrant l'individu rationnel comme réceptacle de ce savoir. Aussi, nous verrons comment ce paradigme qui place le savoir au cœur de la formation de l'individu mais également comme le facteur premier d'intégration sociale, se retrouve transposé à l'heure actuelle dans les pratiques scolaires à vocation éducative. En effet, il apparaît, par l'étude du discours des enseignants, que ce référentiel du savoir contient selon eux une grande partie de leur action éducative. En outre, le fait de construire une institution sous une idée de justice pour induire naturellement la justice sociale paraît être également un sentiment partagé par les enseignants dans la mesure où leur confiance dans l'école républicaine paraît être toujours opérante bien qu'il n'y a pas identité avec une confiance dans l'institution. Nous ne traiterons pas précisément de ce rapport à l'institution chez les enseignants bien qu'il apparaît très nettement dans leur discours. En revanche, on peut d'ores et déjà mettre en avant qu'ils critiquent souvent assez vivement le fonctionnement institutionnel d'un point de vue pratique, mais s'associent parfaitement aux principes de l'école républicaine qui s'apparentent finalement à l'idéal condorcetien de formation par l'apprentissage de savoirs rationnels. En outre, et c'est ce que nous allons développer maintenant, il demeure moins en phase avec le modèle éducatif de la troisième république visant à façonner par l'école un citoyen pourvu d'une morale commune.

2 De Ferry à Durkheim, comment faire entrer la société dans l'individu par l'éducation ?

Peut-on étudier l'école française sans se poser la question de l'héritage actuel de Jules Ferry et des théoriciens de l'éducation de la troisième République ? Il apparaît que derrière le mythe Ferry de l'école gratuite et obligatoire pour tous, l'école française s'est vu insuffler une dimension nouvelle relative à une composante éducationnelle. L'école obligatoire consacre l'institution scolaire comme un élément essentiel de la culture commune française dans la mesure où dès lors, toute la jeunesse française passera nécessairement par l'école de la République. Bien que l'œuvre ferryste participe à une mythologie de l'égalité scolaire, le fait est là : l'enfant passera dorénavant par l'école. Il ne faut cependant pas donner plus d'importance à ces lois dans la mesure où, « quand Jules Ferry propose sa loi sur l'obligation, avec l'objectif de généraliser la scolarisation, cette généralisation est en voie

d'être largement réalisée. »⁸³ En revanche, le fait de légiférer cette obligation brise l'idée, chère à Condorcet, que l'enfant appartient avant tout à la famille. Il appartient également à la République qui se doit ainsi de façonner l'enfant de telle sorte que son amour pour la nation ne puisse être remis en question. La loi sur la laïcité affirmera également la toute-puissance de l'état vis-à-vis de la formation de l'enfant en excluant les congrégations religieuses de toutes responsabilités éducatives. Après les guerres scolaires, qui ont duré depuis la révolution jusqu'aux grandes lois de la troisième République, la question de la charge de l'éducation est tranchée, et c'est bien la puissance publique qui en sera responsable. L'objectif n'est pas de regarder quelle a été la réalité de l'œuvre scolaire de Jules Ferry, mais bien de comprendre quelle marque a-t-il laissée à l'institution pour mieux analyser les problèmes actuels que rencontre l'école. Si l'on se réfère à Claude Lelièvre, l'œuvre ferryste consacre un mouvement vers plus de scolarité qui est déjà en place car la grande majorité des enfants va déjà à l'école et de surcroît à l'école publique. En revanche, il est le symbole de l'école républicaine et en ce sens mérite d'être questionné pour voir comment l'école s'est retrouvée ainsi emprisonnée dans un cadre qu'il nous semble encore aujourd'hui responsable d'une certaine crise de l'école.

2.1 L'école doit éduquer

Le premier constat des réformes scolaires de la troisième République est qu'elles tranchent le débat sur le rôle de l'État par rapport à l'enfant de manière légale. L'enfant, pour le progrès continu de la nation, se voit contraint de passer une partie de sa vie à l'école⁸⁴. En réalité, comme le stipule la loi, les familles pourront adapter cette obligation d'instruction à leur manière et la loi n'imposant pas l'assiduité, il est selon les historiens très difficile de mesurer l'impact réel sur les effectifs scolaires avant et après la loi. En revanche, ce qui paraît être un élément réel, c'est l'affirmation, tout au long du XIX^{ème} siècle, de l'importance de l'école et même de l'école publique car déjà « depuis plusieurs dizaines d'années, la fréquentation scolaire était incontestablement en train de progresser. La loi Ferry est moins conçue pour innover que pour conforter cette progression en cours de la scolarisation populaire. »⁸⁵ Par conséquent, les lois Ferry en sont le couronnement mais montrent, dans ce qu'il nous intéresse ici, que l'école en tant que lieu particulier de formation de la jeunesse gagne du terrain dans les mentalités et fait encore plus important, l'école publique. Car, en préconisant la neutralité confessionnelle à l'école, les lois Ferry évincent petit à petit les

83 Christian Nique, Claude Lelièvre, *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993, p. 18.

84 Art. 4 de la loi du 28 mars 1882 : « L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie. »

85 Christian Nique, Claude Lelièvre, *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, op. cit., p. 17.

ecclésiastiques des charges d'enseignement et de formation de la jeunesse et ainsi, font émerger l'idée d'une école dont la neutralité en serait l'essence même. L'école doit être objective et ne transmettre que des vérités par opposition à des opinions. Car, même si les instituteurs chez Ferry vont être considérés comme les nouveaux prêtres de la République, s'affirme l'idée que par opposition à l'obscurantisme religieux, la République est l'œuvre du progrès humain et qu'à ce titre, elle est le résultat de la raison objective développée par le siècle des Lumières. Par conséquent, en rupture totale avec l'idéal de Condorcet, l'école sera certes neutre d'un point de vue religieux, mais absolument pas d'un point de vue républicain. La réponse de Jules Ferry au Duc de Broglie lors du débat au Sénat sur les manuels d'instruction civique est extrêmement claire sur les ambitions de l'école républicaine.

« Nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité politique [...] Je conviens que, dans cette affaire si délicate, il y a des mesures à garder, des réserves à faire, une modération qui est le ton naturel et qui devrait être l'attitude habituelle de quiconque parle à la jeunesse. Oui, il faut exiler de ses livres[les manuels d'instruction civiques] les polémiques violentes. Mais, si vous vouliez en écarter l'admiration légitime qu'inspire aux enfants de ce siècle, aux fils de la démocratie à laquelle nous appartenons, le grand mouvement social dont nous sommes tous issus, si vous vouliez nous empêcher de déclarer que l'état social que la révolution de 1789 a fondé est bien supérieur à celui qui l'a précédé ; si vous vouliez nous interdire de faire vibrer cette corde nationale dans l'âme de la jeunesse, vous n'y parviendrez pas ! »⁸⁶

Ce discours éminemment politique, prononcé par Jules Ferry, montre bien le glissement qui s'opère entre la vision rationalisée de l'école publique selon Condorcet et celle de la troisième République qui ne trouve de continuité que dans le discours de Ferry à la salle Molière en 1870. « C'est pourquoi, il [Condorcet] donne à l'enseignement général une base scientifique ; il entendait par là non pas seulement les sciences mathématiques et naturelles, mais les sciences morales. »⁸⁷ D'un seul coup, semble balayée toute la profondeur et le subtil équilibre du modèle raisonné de Condorcet prêtant à l'instruction un pouvoir émancipateur pour lui supplanter un modèle positiviste de destruction du libre arbitre individuel dans la conscience républicaine et nationale.⁸⁸ L'idée d'une morale républicaine était affirmée et les instances religieuses ne seront plus les seules à professer un catéchisme.

86 Jules Ferry cité par Claude Lelièvre, in *Jules Ferry, la République éducatrice*, Paris, Hachette Education, coll. Portrait d'éducateur, 1999, p. 77.

87 *Ibid.*, p. 97.

88 A ce propos, il est essentiel de mentionner l'ouvrage de Louis Legrand : *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie, 1961.

Il est manifeste que cette idée s'est énormément transformée dans l'école au cours du XX^{ème} siècle et ne peut plus s'affirmer dans ces termes. Cependant, nous aurions tort de minimiser l'impact de cette école ferryste mythifiée mais également l'impact de ce parti pris sur la société française dans sa version républicaine. En effet, comme nous le verrons chez les enseignants, l'idée que la démocratie française contient en elle-même des valeurs que tout le monde partage mais que l'on ne peut pas identifier demeure très présente. Contrairement à Condorcet qui voulait faire dériver la construction morale de l'individu d'une formation rationnelle permettant une juste évaluation de ses sentiments, la science morale telle qu'elle a été définie dans l'œuvre de la troisième République ne prend pas sa source dans l'individu mais bien dans le système rationnellement construit à partir des besoins de la jeune République. Aussi suffit-il de déterminer les éléments essentiels dont le système a besoin pour se perpétuer et de faire en sorte de les imprimer dans le cœur des enfants. Là où Condorcet avait fait du savoir rationnel le ciment d'une république construite sur un principe de justice, Ferry et les théoriciens de l'école républicaine, feront d'une morale rationalisée la pièce maîtresse de l'affermissement de l'ordre mettant la France sur les rails du progrès.

A ce propos, Ferdinand Buisson, théoricien du catéchisme républicain, paraît extrêmement lucide sur la mission qui lui est confiée. « Ce qu'il importe au contraire de nous bien persuader, c'est que la morale n'est ni une science pure, abstraite et formelle, ni inversement une routine sans lois ni principes. Elle, à vrai dire, une technique, la technique de l'action humaine en société. »⁸⁹ Indépendamment de toute l'action de Buisson, cela montre bien comment la troisième république conçoit l'unité de l'édifice social par le recours à une morale commune. Le combat s'opère d'ailleurs sur le terrain de la laïcité dans la mesure où conscient de l'importance de valeurs partagées, il est nécessaire d'avoir le pouvoir sur l'élaboration et la transmission de ces valeurs. D'ailleurs, peu importe que cette morale soit le ciment de toutes sociétés sous couvert d'une idée d'universalisme, il faut que la puissance publique s'empare du cœur des citoyens pour permettre le retour à l'ordre et la constitution d'une unité nationale. En outre, lorsque l'on regarde l'article « morale » du nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Buisson, bien qu'il défende que « ces principes sont loin d'avoir le caractère de l'absolu »⁹⁰, il insiste sur le compromis qui doit être fait par rapport à l'élaboration d'une science morale qui consiste à prendre comme principe que « le propre de cette éducation est de produire une sorte d'action directe du bien, du beau et du vrai sur l'âme humaine. »⁹¹ Aussi, dans ce parti pris, retrouve-t-on toute la métaphysique de la morale religieuse qui tend à prêter au bien un caractère immuable que seul l'amour de Dieu permet de

89 Ferdinand Buisson cité par Laurence Loeffel in *Ferdinand Buisson, apôtre de l'école laïque*, Paris, Hachette éducation, coll. Portrait d'éducateur, 1999, p. 108.

90 Ferdinand Buisson, « Morale » in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, extraits*, établissement du texte, présentation des notes par Pierre Hayat, Paris, Kimé, 2000, p. 204.

91 *Ibid.*, p 200.

distinguer. En définitive, la morale républicaine, comme l'a construit Buisson, est dans la lignée de celle religieuse en substituant à Dieu la République. Cela impose l'idée que les valeurs sont extérieures à l'individu et qu'il existe des structures de base qui contraignent les sociétés humaines dans leur développement moral, le seul progrès démocratique consistant à modifier le référentiel autour duquel elles se développent. Par conséquent, cette moralisation de la mission de l'école n'est finalement qu'un simple transfert de pouvoir de ceux qui la professe, les instituteurs, et de celui dont elle cultive l'amour et l'adhésion, l'État. Et c'est sciemment que Ferry diffuse cette idée de l'état éducateur.

2.2 L'école comme organe vital de la République

« Non, certes, l'État n'est point docteur en mathématiques, docteur en sociologie, en chimie. S'il lui convient, dans un intérêt public, de rétribuer des chimistes, des physiologistes, s'il lui convient de rétribuer des professeurs, ce n'est pas pour créer des vérités scientifiques ; ce n'est pas pour cela qu'il s'occupe de l'éducation : il s'en occupe pour y maintenir une certaine morale d'État qui importe à sa conservation. »⁹²

Sous un argument naturaliste de conservation de l'espèce, Ferry assume pleinement l'idée que dorénavant, la nation se doit de développer un esprit qui lui est propre pour permettre à l'intérêt général de triompher, ne faisant de l'intérêt particulier qu'une subordination à ce tout républicain. C'est d'ailleurs son parti pris sur l'éducation de la femme qu'il estime être l'égal de l'homme même s'« il faut qu'elle reste elle-même, c'est à dire qu'elle se tienne à l'écart de la vie active qui gâte le cœur, qui exalte la personnalité...Il faut qu'elle n'ait part ni aux fonctions de production, ni aux fonctions de direction, pour rester en quelque sorte le pouvoir éducateur et modérateur de la société. »⁹³ La société n'est pas l'affaire d'individus libres et indépendants, c'est un tout organique qui a des besoins définis bien au-dessus du désir particulier de tel ou tel individu que l'on doit ainsi éduquer pour qu'il assume son rôle dans l'édifice social. C'est d'ailleurs sous le même argument que Ferry maintiendra la distinction entre les écoles primaires pour le peuple et les écoles secondaires pour les élites. Ce qui demeure en totale cohérence avec le projet de l'école républicaine, à savoir que la morale doit être ce qui rapproche les individus et à ce titre, elle doit être enseignée à tous les enfants de la République quels que soient leur sexe ou leur condition sociale. En revanche, l'école doit être également une institution ayant une fonction d'organisation sociale dans le sens où elle doit permettre de fournir de la main d'œuvre destinée à travailler tout de suite après les cinq ou six

92 Discours de Jules Ferry prononcé à la chambre, les 26 et 27 juin 1879, in Claude Lelièvre, *Jules Ferry, la République éducatrice*, op. cit., p. 56.

93 Discours de Jules Ferry prononcé à la conférence Molé en 1858, in Louis Legrand, *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, op. cit., p.203-204.

années d'enseignement primaire et une élite qui, passée par des établissements secondaires payants, pourra à sa guise se perfectionner dans des établissements d'enseignement supérieur pour constituer à terme un corps social voué à diriger le peuple.

« Sur le plan institutionnel, on a bien à faire à deux “réseaux” d'établissements distincts, à deux “ordres”(le primaire et le secondaire). Les couches sociales privilégiées (aristocratie, bourgeoisie, certaines fractions de la petite bourgeoisie) tiennent à se distinguer du “peuple”, à éviter les contacts entre leurs enfants et ceux des paysans ou ouvriers. »⁹⁴

Aussi est-on très éloigné de la mythologie prêtant à Ferry la paternité d'une école française égalitaire et démocratique, et peut être pire, cette erreur partagée a favorisé un regard sur l'école lui conférant le monopole par sa capacité structurelle à permettre à l'ascension sociale et, du même coup, à insuffler plus d'égalité dans la démocratie. Comme le mentionne Christian Nique et Claude Lelièvre, l'œuvre scolaire de Ferry et, avec lui, les théoriciens de l'école républicaine se résume en trois faits : « la laïcité, l'instruction civique et la centralisation ».⁹⁵ Traits qui demeurent largement présents dans l'institution scolaire française actuellement. Quoiqu'il en soit, ce n'est pas tant sur les traits caractéristiques de l'organisation du système scolaire français que ces lois Ferry paraissent le plus intéressantes, mais plutôt dans le rôle qu'elles imputent désormais à l'école dans l'organisation démocratique elle-même. Et à ce niveau-là, nous sommes très loin de l'idéal de Condorcet qui voulait que l'école soit avant tout un lieu de formation globale d'un individu autonome et émancipé. En outre, on retrouve tout de même l'idée centrale que l'institution scolaire n'abandonnera plus, à savoir que l'avenir d'une société dépend de l'école et à ce titre, c'est elle qui à tout âge distribue les diplômes et distribue de manière générale les rôles dans la société. Et finalement, même si cela paraît être de manière détournée, on retrouve un modèle rationnel dans le rôle de l'école française qui, sous couvert d'un positivisme assumé, prétend organiser la formation de la jeunesse ; il s'agit par elle de stabiliser le corps social par la soumission de l'intérêt individuel à l'intérêt général, soumission qu'il devient nécessaire d'organiser par le recours à une morale républicaine. Morale qui, bien loin de rendre à l'humanité toute sa profondeur, impose des cadres à même de contenir l'individu par rapport à des désirs propres potentiellement dangereux pour la société. Même si le contexte du XIX^{ème} siècle permet de comprendre aisément la direction que donnent les lois Ferry à l'école française, si l'on regarde les statistiques sur l'école⁹⁶, celle-ci demeure avant tout une

94 Claude Lelièvre, *histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, Les repères pédagogiques, 1998, p. 120.

95 Christian Nique, Claude Lelièvre, *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, op. cit., p. 196.

96 Pour une étude approfondie sur les inégalités scolaires, voir *L'élitisme républicain*, et en particulier les chapitres 4 et 5, de Christian Baudelot et Roger Establet. Les auteurs analysent en profondeurs les résultats des enquêtes PISA depuis 2000 et montrent comment elles « mettent en évidence la fâcheuse tendance de la société française à

institution de reproduction qui maintient l'ordre social en l'état. Et depuis l'analyse de Bourdieu et Passeron⁹⁷ qui a montré qu'en plus d'être une institution de reproduction l'école produit des déclassés et nourrit un sentiment de culpabilisation face à l'échec scolaire, la pensée sociologique ne semble plus combattre cette idée et se contente très souvent de corroborer ce constat sans pour autant y apporter d'éléments pouvant envisager une régénération de celle-ci. Entre Condorcet et Ferry, il semble que soient posés les jalons d'une école rationnelle dans sa fonction de transmission de savoirs et dans sa fonction éducative par son modèle d'intégration de l'individu à la République. Idée qui sera renforcée et complétée par le rigorisme durkheimien quant à une institution scolaire ayant pour rôle de créer un être social dans l'individu brisant son égoïsme naturel.

2.3 La discipline comme base de l'éducation morale

Durkheim, par son parcours sociologique et sa méthode rationnelle appliquée à la sphère éducative mérite d'être mis en lumière en tant que penseur fondateur des sciences pédagogiques en France avec l'aura qu'on lui connaît. En effet, par l'importance qu'il a eue dans la société française, il paraît intéressant d'en revenir aux principes structurels de sa pensée pédagogique pour tenter de tisser des liens avec la forme actuelle de l'école, bien que son héritage paraisse s'amenuiser à mesure des transformations de l'institution scolaire.

« Nous avons décidé de donner à nos enfants, dans nos écoles, une éducation morale qui fût purement laïque : par-là, il faut entendre une éducation qui s'interdise tout emprunt aux principes sur lesquels reposent les religions révélées qui s'appuient exclusivement sur des pratiques justiciables de la seule raison, en un mot une éducation purement rationaliste. »⁹⁸

Pour Durkheim, l'éducation, en qualité de fait social, peut être traitée par la raison qui offre la possibilité de l'ériger au rang de science rationnelle. C'est ce qu'il défend dans les premières pages de « L'éducation morale »⁹⁹, ce qui lui permet de justifier un traitement rationaliste à l'éducation qu'il réduit à la morale. Le ton est donné, dans la lignée de l'école de Ferry, c'est la morale qui doit permettre aux hommes d'être relui entre eux, morale qui doit être la plus parfaite possible pour avoir « une contribution originale à apporter au patrimoine moral de l'humanité. »¹⁰⁰

entretenir de profondes inégalités économiques et sociales sous le masque d'un discours égalitaire. » Christian Baudelot, Roger Estabiet, *L'élitisme républicain*, Paris, Le Seuil, 2009, p. 73.

97 Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de minuit, 1970.

98 Emile Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1974, p. 3.

99 « Non seulement une éducation purement rationnelle apparaît comme logiquement possible, mais encore est-elle commandée par tout notre développement historique », *ibid.*, p. 5.

100 *Ibid.*, p. 11.

Cependant, la morale n'a pas une qualité d'absolu universelle dans la mesure où chaque société à chaque époque développe des principes moraux qui sont en accord avec l'état de civilisation de celle-ci. C'est à dire que le fait stable dans le temps et dans l'espace demeure que la morale est ce qui lie les individus en société, et c'est d'ailleurs ce principe qu'il appliquera à ses conceptions en matière éducative. Si la morale est ce qui relie les hommes et que l'éducation consiste avant tout à une intégration sociale, il est légitime de fonder celle-ci sous un principe moral.

En revanche, on retrouve chez Durkheim cette idée que les sociétés démocratiques ont atteint un développement supérieur à celle des sociétés précédentes, affirmant ainsi l'idée de progrès, centrale dans la philosophie des Lumières, et de ce fait, il est nécessaire d'adapter à cet état de civilisation une morale toute aussi évoluée que le sont désormais les sciences de la nature. Durkheim prétend ainsi rationnellement développer une science morale en lien avec l'organisation sociale en présence et, par cela, donne explicitement la méthode qui précède à toute volonté de constitution d'une science de l'éducation, à savoir déterminer « les conditions de temps et de lieu dans lesquelles se trouvent placés les enfants dont on entend s'occuper. »¹⁰¹ C'est d'ailleurs, de manière plus large, ce qui guidera Durkheim dans son ambition de construire une science sociologique objective et rationnelle qui prendrait appui sur l'explicitation des faits sociaux pour éviter toute erreur liée à une mauvaise interprétation de la situation à analyser. On comprend d'ailleurs très bien ce mouvement scientifique que le XIXème siècle a cherché à faire converger en l'appliquant aux faits de nature sociale en tentant de constituer une physiologie sociale dans la phraséologie Saint Simonienne qui deviendra une sociologie chez Auguste Comte. Dans ce qui a trait à l'école elle-même, il apparaît que cette volonté moralisatrice de l'action éducative ne doit pas être acceptée comme un dogme. Si l'on suit la méthode durkheimienne, l'état social en présence se transformant nécessairement de façon continue, il devient nécessaire de faire évoluer également le traitement éducatif que celui-ci induit. Et c'est peut-être cela que la forme scolaire n'a jamais vraiment réussi à intégrer, une capacité de transformation conjointe à des transformations sociales continues. C'est ce qui sera analysé dans la partie empirique de la recherche, à savoir les vestiges de cette construction rationaliste de l'école de la démocratie qui font l'effet d'une résistance à l'individu relationnelle qui se construit en dehors de l'institution et qui empêche l'école d'agir de manière efficace.

Pour Durkheim, le traitement rationnel appliqué à la morale lui permet de faire le constat qu'il y a « deux périodes dans l'enfance : La première, qui se passe presque intégralement dans la famille ou à l'école maternelle, succédant de la famille, comme l'indique son nom ; la seconde, qui se passe à l'école primaire, où l'enfant, commence à sortir du cercle familial, à s'initier à la vie

101 *Ibid.*, p. 15.

ambiante. »¹⁰² On retrouve ici, cette dichotomie entre le fait éducatif familial et le fait éducatif scolaire, déjà présente dans les débats révolutionnaires, qui imposent une rupture nécessaire entre l'école et le reste de la société. Chez Durkheim, elle se complète dans une idée de temporalité alors que chez Condorcet, par exemple, elle se complétait en parlant chacune à une partie de la personnalité, l'école formant la raison, la famille, le sentiment. Par conséquent, Durkheim va s'intéresser à ce qu'il appellera « la seconde » enfance. En outre, on retrouve l'idée, déjà présente chez Condorcet telle une boîte de Pandore qu'il se refuse à ouvrir, consistant à initier par la formation de la raison une formation morale, cherchant toujours tel un équilibriste à ne pas aller trop loin pour ne pas entrer en contradiction avec son principe fondamental de liberté et d'autonomie de la pensée.

Les lois Ferry, et Durkheim par sa théorie moralisante de l'éducation, parachèveront le raisonnement en faisant de la soumission de l'individu à la loi morale réclamée par l'intérêt général, le principe fondamental de l'école républicaine. En revanche, Ferry était dans une optique très politisée, légiférant, organisant, ne s'intéressant que très peu à l'individu pour peu que celui-ci serve le progrès de la nouvelle République, tandis que chez Durkheim, il paraît y avoir une réelle volonté de servir la construction de l'individu en accord avec l'état social en présence, de lui permettre de s'émanciper au sein même de la société, une honnête foi dans la capacité de la discipline morale à élever l'individu en lui permettant de coopérer pleinement avec ses semblables annihilant ainsi les instincts égoïstes inscrits dans la nature même de l'individu. Aussi, selon lui, l'éducation est une œuvre de société : « Il faut que par les voies les plus rapides, à l'être égoïste et asocial qui vient de naître, elle surajoute un autre, capable de mener une vie morale et sociale. »¹⁰³ C'est à dire qu'en continuité avec les lois scolaires de Ferry, il devient nécessaire de faire entrer dans l'individu la société et ceci se fera logiquement chez Durkheim par l'apprentissage de la discipline qui est ce que l'on peut extraire de plus objectif une fois écartées toute les controverses liées à des jugements de valeurs.

« En premier lieu, il y a un caractère commun à toutes les actions que l'on appelle communément morales, c'est qu'elles sont toutes conformes à des règles préétablies. Se conduire moralement, c'est agir suivant une norme, déterminant la conduite à tenir dans le cas donné avant même que nous n'ayons nécessité à prendre un parti. »¹⁰⁴

Aussi, Durkheim affirme de tout son rationalisme le but que les lois scolaires poursuivent sans vraiment l'assumer, à savoir la soumission à un ordre préétabli, et c'est, semble-t-il, ce que l'œuvre

102 *Ibid.*, p. 15.

103 Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, PUF, 5ème éd. Quadrige, 1995, p. 52.

104 Emile Durkheim, *L'éducation morale*, op. cit., p. 20.

scolaire poursuit dans son essence la plus intrinsèque et cela se retrouve dans cette simple formule de Durkheim, « (...) bien agir, c'est bien obéir. »¹⁰⁵ En cela, Durkheim ne brise pas la continuité qu'il existe depuis la constitution des premiers établissements scolaires qui avait pour vocation, non de transmettre du savoir, mais bien de soumettre l'individu à l'obéissance et à la discipline.¹⁰⁶ Derrière cela se cache une volonté de soustraire la société à l'arbitraire individuel et, la démocratie avançant, cela paraît être l'écueil central des démocraties actuelles dans la mesure où le paradoxe paraît indépassable. La démocratie qui consacre l'individu en le libérant du joug de la hiérarchie sociale lié à une société d'ordre conjointement imposée par la monarchie d'un côté et l'obscurantisme religieux de l'autre, transfère par le biais de l'école républicaine cette soumission honnie sur une obéissance à une norme sociale qui par définition demeure une loi préexistante à l'individu lui-même. C'est à dire que le mouvement révolutionnaire et le XIX^{ème} siècle qui a poursuivi une œuvre de libération de l'individu se retrouvent de nouveau contraints par une obéissance que l'on peut cacher sous un principe rationaliste mais qui n'en demeure pas moins une soumission à un principe externe.

On peut affiner, légitimer, rationaliser cette soumission à la règle sous un principe d'intérêt général, elle retire à l'individu ce sentiment d'autonomie qui au tournant du XX^{ème} siècle correspondait probablement à une certaine nécessité sociale et politique. En revanche, le principe est posé, l'école apprend l'obéissance et la soumission à l'autorité qui se personnifiera dans le maître d'école. Personnage central dans l'organisation de l'école de Ferry mais également chez Durkheim qui ne cessera de faire des conférences pédagogiques à l'attention du personnel enseignant. La question n'est pas de trancher sur le bien-fondé de cette vision autoritariste et rigoriste de l'école républicaine mais plutôt de mettre à nue ce principe essentiel qui gouverne la forme scolaire pour étudier son efficience dans l'école actuelle. Car, comme le prétend Durkheim par la méthode qu'il emploie, l'éducation doit être adaptée à un état social en présence, et la famille, en tant que sphère éducative, s'étant partiellement déconstruite, complétée par des lieux d'éducation déplacés de l'école vers l'espace public, on peut légitimement se poser la question de la cohérence de ce principe suranné avec l'individu du XXI^{ème} siècle qui n'arrive plus à faire société sous les critères fondateurs de la République française. Aussi, verrons-nous que les enseignants se dégagent très largement de ce référentiel éducatif même si celui-ci continue d'exister sous des formes détournées qui place la soumission à la règle comme principe d'une certaine action éducative. En outre, conjointement à cette affirmation de l'école en tant que lieu d'apprentissage de l'obéissance, s'est développée une pensée pédagogique extrêmement dense qui correspond à une autre vision

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.21.

¹⁰⁶ Guy Vincent (dir.), Daniel Thin, Bernard Lahyre, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

éducative et qui s'est affirmée à côté de l'école. En effet, les pédagogues ont eu pour la plupart comme point de départ une vision rousseauiste de développement naturel qui induit un type d'action éducative ayant comme moyen non pas l'obéissance et un cadre moral rationalisé mais plutôt l'interaction et l'expression de soi.

3 De Rousseau aux pédagogies nouvelles, penser l'éducation à partir de l'individu

Nous avons vu comment l'école française s'est vue marquée de rationalité sous les apports de Condorcet d'une part, prétendant organiser le social sous la bannière de la raison universelle, puis par celle de la troisième République ayant consacré le citoyen comme pierre élémentaire du progrès social. Condorcet avait développé une pensée extrêmement complexe et une vision sociale équilibrée grâce à un système politique pensé rationnellement sous un critère de justice dont une instruction permettrait l'émancipation de l'individu vis à vis d'une certaine forme de dépendance publique. C'est manifestement lui, perdant lors des débats sur l'école au moment de la Révolution et qui a vu son projet de système d'instruction publique rejeté, qui a certainement marqué le plus l'institution scolaire dans sa fonction de transmission de savoir rationnelle. Aussi, cette organisation de l'institution scolaire semble ne plus avoir quitté l'école qui sera désormais organisée par degré, par matière, mais sous l'égide du politique et non du savant comme il le souhaitait. Cette vision rationalisée de l'école fût reprise et dénaturée par l'œuvre scolaire de la troisième République qui lui supplanta un système centralisé sous l'égide de la puissance de l'état et uniformisé sous un critère de moralité commune. Parachevé par Durkheim, l'école aura dorénavant comme mission de discipliner un esprit naturellement égoïste dans lequel, pour le bien commun, on imprimera par l'apprentissage de la discipline la bonne sociabilité, celle qui permet à une société organisée de se développer et de progresser grâce à des sujets libres et égaux, car initiés à la contrainte collective. Il est évident que derrière cela, la complexité de l'histoire a fait son œuvre, cependant, lorsque l'on regarde l'école au XXIème siècle, on sera frappé de voir combien ses principes établis dans des sociétés d'un autre temps gardent aujourd'hui encore une relative importance.

En outre, en marge de cette histoire scolaire qui s'est affirmée d'un point de vue politique plus que pédagogique au XIXème siècle, s'est développé un courant pédagogique qui a construit non pas un système scolaire mais bien des pratiques ayant pour assise l'individu dans son rapport au monde et dans son apprentissage de la liberté envisagé du point de vue démocratique. Il semble par là que Rousseau, bien que digne représentant de son temps, en fût un des précurseurs sinon l'initiateur avec son célèbre ouvrage publié en 1762, *L'Émile ou de l'éducation*. Comme le

mentionne les historiens¹⁰⁷, de nombreux ouvrages ont vu le jour sur l'éducation à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle, en revanche, l'impact de *L'Émile ou de l'éducation* semble avoir profondément marqué l'œuvre pédagogique de la démocratie car, à contre-courant de cette société rationalisée à outrance qui tendait à penser en terme de système, Rousseau développe une pensée éducative en retrait de la société qui l'entoure prétendant que l'enfant est naturellement bon et que c'est la société qui le pervertit. Cette différence de point de vue avec, par exemple, un homme comme Durkheim, est significative et n'impose pas à l'éducation un même traitement. En revanche, au même titre que Durkheim et Condorcet, Rousseau pense qu'il faut considérer «dans notre élève l'homme abstrait, l'homme exposé à tous les accidents de la vie humaine.»¹⁰⁸ Lorsque Rousseau écrit cela, il ne faut pas se méprendre sur l'abstraction qu'il considère car cela signifie qu'il s'agit par l'éducation, au même titre que chez Condorcet ou Durkheim, de parler à l'universel dans l'être humain pour le sortir de son particularisme. L'individu ayant sa propre histoire n'en est pas moins un représentant du genre humain et par cela, il développe les plus belles des vertus lorsqu'il prend conscience de son humanité. Et cela ne passe pas nécessairement, et même bien au contraire, par la transmission du bagage culturel d'une société matérialisée par un savoir rationnelle, mais par un plein épanouissement de l'individualité dans tout ce qu'elle a de plus naturel. C'est pourquoi, l'éducation demeure avant tout le règne de la construction naturelle de l'individu dans son rapport à son environnement physique.

3.1 Vers une remise en question du rationalisme

On retrouve ici le mythe du sauvage naturellement bon qui n'a pas besoin de la civilisation pour atteindre le bonheur et même, la société détruit cette bonté naturelle. En ce qui concerne l'école, il est évident que pour Rousseau, à l'opposé d'une certaine manière d'un Condorcet, une éducation ne doit en aucune manière privilégier la transmission de connaissances rationalisées. En témoigne son discours sur les sciences et les arts dans lequel il s'essaye à montrer que c'est bien par le biais de connaissances sophistiquées et rationnelles que les civilisations se sont embarquées sur la voie de la déchéance, les menant ainsi à la destruction. Aussi, selon lui, les vertus ne sont pas le fruit de la connaissance mais bien de l'ignorance, ou du moins de la conscience de sa propre ignorance. Finalement, en toile de fond, Rousseau reproche l'arrogance que témoignent les savants et les artistes par rapport à ces savoirs et selon lui, parlant du genre humain, « nos âmes se sont corrompues à mesure que nos sciences et nos arts se sont perfectionnés. »¹⁰⁹ En réalité, ce n'est pas les sciences directement que Rousseau met en cause, mais plutôt l'effet qu'elles ont sur le cœur des

107 François Furet, Mona Ozouf, *Dictionnaire critique de la Révolution française*, op. cit.

108 Jean Jacques Rousseau, *L'Émile ou de l'éducation*, Paris, Classiques Garnier, 1999, p.12.

109 Jean Jacques Rousseau, *Discours sur les sciences et les arts*, Paris, Flammarion, 2008, p.206.

hommes qui n'y sont pas préparés et surtout reproche aux sciences de s'être constituées à partir des travers de l'humanité :

« L'astronomie est née de la superstition ; l'éloquence, de l'ambition, de la haine, de la flatterie, du mensonge ; la géométrie de l'avarice ; la physique d'une vaine curiosité ; toutes, et la morale même, de l'orgueil humain. Les sciences et les arts, doivent donc leur naissance à nos vices : nous serions moins en doute sur leurs avantages, s'ils la devoient à nos vertus. »¹¹⁰

Ce détour par ce discours nous permet de constater que la société française restait dubitative et circonspecte devant l'apport de la pensée scientifique. Rousseau d'ailleurs, dans ce qui a trait à l'éducation, n'a pas essayé d'organiser un système général comme l'a fait l'œuvre révolutionnaire mais s'est attelé à définir le paradigme éducatif en lien avec une réalité, non par une logique de système déconnectée de la nature humaine ni par l'intérêt général comme but poursuivi.

Durkheim, dans *L'évolution pédagogique...*, place la vraie révolution pédagogique dans une évolution remontant à la renaissance qui a pour essence de s'intéresser dorénavant au monde sensible et la nomme « la pédagogie réaliste ». « Cette dénomination marque nettement l'opposition qu'il y a entre elle et celle des humanistes ; elles s'orientent dans deux sens tout à fait différents : L'une vers l'homme abstrait, l'autre vers la réalité, vers les choses. (...) Même la pédagogie de Rousseau rentre dans cette définition. »¹¹¹ Cependant, il semble, dans ce qu'il nous intéresse ici, que ce point de vue n'est pas l'essentiel et ne correspond pas d'ailleurs à la vraie rupture qu'il va exister avec le courant pédagogique qui se développe à côté de l'école qui s'organise via la sphère politique. La vraie rupture prend sens dans ce que le rapport à l'extériorité qui s'affirme par une relation continue de l'individu avec celle-ci. En effet, que les connaissances du monde sensible l'aient emporté dans la démocratie par opposition aux connaissances héritées de la sphère religieuse et de la scolastique est un fait. En revanche, ce que la pensée rationaliste a dépassé ne doit pas se retrouver dans une nouvelle autorité imposée à l'individu. C'est peut-être d'ailleurs un point de rupture avec l'école telle qu'elle est pensée dans les sociétés occidentales, la transmission de contenu l'emportant souvent sur le développement global de l'individu. Car, le développement harmonieux doit permettre l'acquisition de l'état présent des savoirs d'une société donnée qui s'oppose au postulat plus ou moins assumé qui veut que ce soit par la soumission à l'autorité de connaissances rationnellement élaborées que se révèle l'homme dans son intégralité. De ce point de vue, Rousseau se retrouve à contre-courant de l'œuvre de son temps dans la mesure où dans le « *discours sur les sciences et les arts* », il met en avant ce décalage qu'il existe entre sciences et vertus et l'applique à

110 *Ibid.*, p. 214. Précisons que ce discours est une réponse à un concours de l'académie (1750) de Dijon posant la question suivante : « *Si le rétablissement des Sciences et des Arts a contribué à épurer les mœurs.* »

111 Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France, de la Renaissance à nos jours*, Paris, F. Alcan, 1938, p. 151.

l'école :

« Si la culture des sciences est nuisibles aux qualités guerrières, elle l'est encore plus aux qualités morales. C'est dès nos premières années qu'une éducation insensée orne notre esprit et corrompt notre jugement. Je vois de toutes parts des établissements immenses, où l'on élève à grand frais, pour lui apprendre toutes choses, excepté ses devoirs. »¹¹²

Et c'est dans *L'Emile ou l'éducation*, qu'il développera une définition naturaliste de l'éducation qui n'est en aucune manière un essai d'organisation d'une école publique. Partant d'un présupposé existentiel qui veut que chaque être humain soit pourvu d'une nature qui lui propre, le rôle d'une éducation revient à cultiver cette nature pour lui-même.

« C'est donc à ses dispositions primitives qu'ils faudroit tout rapporter, et cela se pourroit si nos trois éducations¹¹³ n'étoient que différentes, mais que faire quand elles sont opposées, quand, au lieu d'élever un homme pour lui-même, on l'élève pour les autres ? Alors, le concert est impossible. Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou faire un citoyen, car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre. »¹¹⁴

Aussi, sans donner une organisation plus générale de ses principes éducatifs, il est clair, dans la pensée rousseauiste, que de laisser la construction de l'enfant au tuteur que représente la grande société, demeure une violence irrémédiable faite au développement naturel de l'enfant, et s'affirme en totale opposition avec l'œuvre scolaire de manière générale. Le but n'est pas ici de montrer combien Rousseau avait raison comparativement à d'autres théoriciens de l'éducation mais bien de montrer comment, par des considérations pédagogiques, il ouvre la voie à une autre idée de l'école permettant de se développer autour du fait qu'il n'y a pas un unique chemin partant de la société pour s'affirmer dans l'individu, mais que le naturel pencherait plutôt pour un mouvement inverse. Et partant d'un présupposé inverse d'un Condorcet, il construit sa réflexion autour de l'idée que la civilisation n'est pas un bien en soi, et avec évidemment une certaine naïveté assumée, il reconstruit le processus éducatif sur une base partant du développement harmonieux de l'individu comme un élément nécessaire et suffisant pour faire émerger l'Homme dans toute sa bonté et sa vertu.

112 Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur les sciences et les arts*, op. cit., p. 222.

113 Selon Rousseau, il existe trois type d'éducation qui coexistent, celle qui nous vient de la nature, celle qui nous vient des choses et celle qui nous vient des hommes. « Or de ces trois éducations, différentes, celle de la nature ne dépend point de nous, celles des choses n'en dépend qu'à certains égards, celles des hommes est la seule dont nous soyons vraiment les maîtres, encore ne le sommes-nous que par supposition : car qui-est-ce qui peut espérer de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant. » Jean-Jacques Rousseau, *L'Émile ou de l'éducation*, op. cit., p.247. On retrouve en toile de fond les présupposés de la plupart des pédagogues qui prétendent faire de l'environnement physique et sociale un espace éducatif par excellence.

114 *Ibid.*, p. 248.

Finalement, il apparaît que sous cette idée éducative se rejoue toujours cette relation entre individu et société qui chez Durkheim se fera par la société et sa morale, chez Condorcet par la société mais sous l'effet du savoir rationnelle, et chez les pédagogues partira de l'individu pour faire société. Cette pensée pédagogique développera un certain gradient dans cet équilibre entre individu et société même s'il penchera toujours du côté de l'individu.

Finalement, *le projet pour l'éducation de M. de Sainte Marie* qu'écrivit Rousseau en 1740 est très clair et résume parfaitement son orientation en matière d'éducation :

« Le but que l'on doit se proposer dans l'éducation d'un jeune homme, c'est de lui former le cœur, le jugement, et l'esprit; et cela dans l'ordre que je les nomme: la plupart des maîtres, les pédans sur-tout, regardent l'acquisition et l'entassement des sciences comme l'unique objet d'une belle éducation, sans penser que souvent comme dit Molière: "Un sot savant est sot plus qu'un sot ignorant." »¹¹⁵

On retrouve le subtil équilibre sur lequel se base Rousseau pour construire sa pensée pédagogique qui se fonde moins sur la formation d'un esprit pur que sur une triade permettant à la grandeur d'âme de s'exprimer. Malgré un grand attachement de Rousseau pour la raison, il faut selon lui parler avant tout au cœur de l'enfant qui se raffermira au contact de la raison. « La droiture du cœur, quand elle est affermie par le raisonnement, est la source de la justesse de l'esprit. »¹¹⁶ En cela, on retrouve les prémisses des idées chères aux pédagogues contre la parcellisation de l'enseignement et en faveur d'une éducation intégrale, préférant la formation d'un individu accompli à celle d'un citoyen. Rousseau étant lui-même dans une certaine continuité par rapport aux idées de son temps¹¹⁷, il affirme ses principes de départ de toute action pédagogique vis à vis d'un certain naturalisme qui induit l'idée que les méthodes en matière éducative doivent être adaptées à la personnalité de chaque élève¹¹⁸ et trouver dans celle-ci les moyens de faire émerger les principes moraux qui gouverneront son action.

« A l'égard de la religion et de la morale; ce n'est point par la multiplicité des préceptes qu'on pourra parvenir à lui en inspirer des principes solides qui servent de réglé à sa conduite pour le

115 Jean-Jacques Rousseau, *Projet pour l'éducation de Monsieur Sainte Marie*, in Œuvres Complètes IV, Emile - Education – Morale – Botanique, textes établis et annotés par John S. Spink, Gallimard, 1969, p. 41.

116 *Ibid.*, p. 43.

117 Pour l'influence pédagogique de Rousseau, voir la présentation du *Projet pour l'éducation de Monsieur Sainte Marie*, *op.cit.*, par John S. Spink qui retrace l'origine de sa pensée dans les écrits de Montaigne, de Fleury, de Locke ou encore de Rollin.

118 Dans *Le projet pour l'éducation de Monsieur Sainte Marie*, bien loin de proposer au père une méthode infaillible d'éducation, Rousseau pose comme principale ressource, le fait de « bien connaître les sujets auxquels [il aura] affaire », *ibid.*, p. 35.

reste de sa vie. Excepté les élémens à la portée de son âge, on doit moins songer à fatiguer sa mémoire d'un détail de loix et de devoirs, qu'à disposer son esprit et son cœur à les connoître et à les goûter, à mesure que l'occasion se présentera de les lui développer; et c'est par-là même que ces préparatifs sont tout-à-fait à la portée de son âge et de son esprit, parce qu'ils ne renferment que des sujets curieux et intéressans sur le commerce civil, sur les arts et les métiers, et sur la manière variée dont la Providence a rendu tous les hommes utiles et nécessaires les uns aux autres. Ces sujets qui sont plutôt des matières de conversations et de promenades que d'études réglées, auront encore divers avantages dont l'effet me paroît infaillible. »¹¹⁹

3.2 Une prolongation des principes rousseauiste, l'éducation nouvelle

La pensée pédagogique qui se revendiquera de Rousseau opposera alors l'éducation fondée sur l'expérience et la nature de l'individu à celle visant à inculquer des systèmes rigides et autoritaires dans la pensée de l'enfant. Ce n'est d'ailleurs pas pour cette raison, comme cela a été souvent reprochée aux pédagogies libertaires, que l'autorité et la rigueur y seront totalement proscrites, car, déjà chez Rousseau on retrouve une figure du précepteur qui « doit être craint ; il faut pour cela qu'il soit bien convaincu qu'il est en droit de le punir. »¹²⁰. Aussi, faut-il bien se garder d'opposer les méthodes progressives aux méthodes traditionnelles fondées sur l'obéissance et la discipline, en ne les distinguant que par un critère d'autorité ou de liberté car cela demeure très incomplet. Bien au contraire, depuis Rousseau, la pensée pédagogique a développé des méthodes et des principes qui vont bien au-delà d'une simple remise en cause de la simple obéissance à une loi supérieure à l'individu et se sont attachés à développer des pratiques polymorphes adaptées au développement de l'enfant et à ses penchants naturels. Il n'est d'ailleurs pas étonnant que la pensée pédagogique connaisse son âge d'or au tournant du XIXème et du XXème siècle en même temps qu'une autre science naissante, la psychologie.

« Cousinet distingue trois courant constitutif de l'Education nouvelle : un courant mystique avec Rousseau et Tolstoï, pour les sources d'inspiration fondatrice, un courant philosophique représenté par Hall et Dewey ; un courant scientifique alimenté par les apports de la pédagogie expérimentale et la psychologie de l'enfant. C'est ce dernier courant qui va alimenter l'orientation à visée scientifique, basée sur la mesure objective des aptitudes, se mettant en place en France, dans les années vingt, avec pour visée le progrès social et éducatif. »¹²¹

Sans faire une étude approfondie pour remettre en perspective le mouvement pédagogique

119 *Ibid.*, p. 42.

120 *Ibid.*, p. 37.

121 Annick Ohayon, Dominique Ottavi, Antoine Savoye, *Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Peter Lang, Berne, 2004, p. 164.

qui s'est affirmé tout au long de l'histoire de la démocratie, il semble que l'on puisse en partant des présupposés rousseauiste faire émerger une ligne directrice à ce mouvement pédagogique. Selon l'expression de Marc Bloch, l'éducation nouvelle représente une véritable « révolution copernicienne »¹²² en matière de pédagogie dans la mesure où le curseur de la réflexion en matière d'éducation va dorénavant être focalisé « autour de l'activité de l'enfant et non plus seulement du savoir magistral. »¹²³ Aussi, cela induit une différence de traitement considérable dans la mesure où l'adaptation va devenir la règle de cette pédagogie plus que le formatage ou même le dressage.

En outre, il est intéressant de constater qu'une révolution dans la pensée n'émerge pas d'un unique point de vue en rupture totale avec une société à un moment donné, mais trouve bien sa source dans un processus qui s'affirme petit à petit et finalement trouve un point d'accroche à un instant particulier où la société est prêt à l'accepter. Aussi, comme nous l'avons vu avec Rousseau, cette pensée pédagogique trouve son origine bien au-delà de cette pensée pédagogique du tournant du XXème siècle, Durkheim la faisant même remonter à Rabelais¹²⁴. Aussi, faut-il plutôt considérer ce mouvement d'éducation nouvelle comme une cristallisation des idées qui ont été mises en avant par un certain nombre de penseurs depuis un certain temps et qui, dans la première moitié du XXème siècle, ont trouvé un terrain propice pour s'organiser en tant que mouvement.

3.3 Une pédagogie qui trouve sa cohérence par sa composante expérimentale

Il n'y a pas nécessairement de convergence tant ce mouvement semble animé par une volonté d'expérimentation qui l'érige au rang de « pédagogie scientifique ». Aussi, dès lors que la nature de l'enfant reste à découvrir, il est très difficile de faire converger le mouvement d'éducation nouvelle qui, comme le mentionne Daniel Hammeline, est un « vrai piège sémantique »¹²⁵. En effet, il apparaît que ce mouvement s'affirme plus de par son caractère de recherche pédagogique que de par un vrai parti pris théorique qu'il s'agirait d'appliquer. En effet, au même titre que les sciences expérimentales, il s'agit ainsi d'expérimenter, d'observer pour en déduire une nature de l'enfant qui permettrait la généralisation de méthodes pédagogiques en adéquation avec celle-ci. D'autre part, elle procède d'un idéal démocratique qui croit au fait que par l'éducation, il est possible de changer les individus et par effet d'entraînement la société dans son intégralité.

Par conséquent, ce parti pris éducationniste tend à s'exprimer par une volonté de changement social vers plus d'égalité mais également par une expression plus adéquate des besoins

122 Marc Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, Paris, 1968.

123 Annick Ohayon, Dominique Ottavi, Antoine Savoye, *Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, op. cit., p. 163.

124 Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France. De la Renaissance à nos jours*, op. cit., p. 6.

125 Daniel Hammeline, « L'institut Jean Jacques Rousseau et l'éducation nouvelle », in Annick Ohayon, Dominique Ottavi, Antoine Savoye, *Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, op. cit., pp. 145-162.

humains. L'idée est claire, il s'agit de considérer que la société est composée d'individus et qu'en formant l'enfant en fonction de ses besoins, la manière avec laquelle, en tant qu'individu, il fera société sera plus en accord avec sa nature propre. Ainsi, en ne dénaturant pas l'individu dans sa formation sociale, l'espoir est grand de voir une société plus équilibrée émergée. Finalement, là où Condorcet voyait la raison comme le vecteur d'une société plus juste, Durkheim la morale comme manière de discipliner l'individu pour lui permettre d'accepter la contrainte sociale, les pédagogues prendront le parti de dire qu'il faut que l'enfant soit formé selon sa nature pour que l'individu ainsi construit fasse société d'une manière plus équilibrée. Par conséquent, l'intérêt général paraît plus dériver de l'individu que de la société. C'est pourquoi, il paraît extrêmement délicat et inapproprié de prétendre en faire une synthèse ici dans la mesure où, à part présenter un catalogue des pratiques, ou au contraire faire une monographie sur un de ses représentants, il ne paraît pas y avoir de manière efficace de traiter simplement ce mouvement de l'école nouvelle sans dénaturer ses auteurs. Nous nous attèlerons à une analyse plus exhaustive dans la deuxième partie sur John Dewey par rapport à notre objet de recherche qu'est la coopération. Pour l'instant, retenons simplement le fait unanimement accepté et entendu que l'enfant est pour la pensée pédagogique placé au cœur de l'action éducative.

Néanmoins, il s'agit de constater que ce point de vue s'accorde naturellement avec une vision pluraliste de la société qui prend sens dans ces expérimentations. En effet, le principe expérimental propre à ce mouvement pédagogique poursuit certainement l'objectif d'en déterminer des lois universelles. Cependant, la variété des approches dont les résultats n'ont jamais réussis à faire émerger un système cohérent et abouti tend à montrer qu'il est impossible de faire converger une science de l'éducation qui prendrait appui sur la singularité de chaque enfant. En effet, en tant que science trouvant son matériel d'analyse dans le social, elle se confronte, au même titre que les autres sciences humaines, à un problème de scientificité qui veut que contrairement aux sciences dites dures, les faits à analyser ne sont pas stables et se transforment continuellement dans la matrice culturelle. Cela a certainement contraint une possible généralisation dans l'école française de ces pratiques tant l'incertitude des résultats paraît en être la règle. Car, sous ce filtre-là, de donner la primauté à l'individu ne garantit en aucun cas une convergence au niveau de la société tout entière et ce pari repose sur une certaine forme de croyance qui voudrait qu'un individu élevé en accord avec sa nature développera nécessairement des comportements pro-sociaux. On retrouve d'ailleurs dans cette analyse le présupposé naturaliste de Rousseau. Et sous ce prisme, le problème éducatif se situe alors autour de la possibilité ou non de faire converger une société à partir d'un principe pluraliste. Nous verrons comment Dewey a pris ce problème en considération et a ainsi développé une philosophie de l'éducation qui s'accorde avec une visée démocratique en posant la coopération comme le cadre de convergence de cette éducation.

Pour conclure sur ces trois paradigmes dominant mis en avant par rapport à la construction d'une certaine vision de l'éducation en France, il s'agit de préciser que ceux-ci n'ont pas été travaillé de manière purement théorique mais se sont affirmés d'une part par mon expérience propre du milieu scolaire mais surtout comme un outil d'analyse pertinent pour caractériser les discours des enseignants sur leur pratique. Si l'on récapitule ces trois points d'entrée, on retrouve d'une part la vision républicaine prolongée par la morale durkheimienne qui veut que l'éducation soit un mouvement partant de la société pour s'imprimer dans l'individu. Principe qui prend sens dans un conditionnement de l'enfant en soumission à un intérêt général porté avant tout par un système social et ses besoins. A un autre extrême, on retrouve une vision pédagogique héritée de Rousseau qui développe des pratiques éducatives en les faisant dériver de la nature de l'enfant dans l'espoir de transformer ainsi la société. Ces deux points de vue sur l'éducation reposent sur deux présupposés extrêmement différents sur la nature de l'enfant, l'un qui prétend que l'enfant n'est pas à priori social et que l'éducation consiste à le rendre apte à s'intégrer dans la société et l'autre qui postule au contraire que l'enfant est avant tout social et que l'éducation doit l'amener à affirmer toutes ses qualités pour faire société. Un peu en décalage vis-à-vis de ses deux points de vue souvent opposés en termes d'éducation traditionnelle et d'éducation progressive, on retrouve la pensée de Condorcet qui dès le début s'est refusé à parler d'éducation en donnant la primauté à l'instruction sous une foi assumée dans la raison. En effet, selon lui, la raison est ce qui doit relier les hommes et doit imprégner aussi bien la formation de l'individu que l'organisation de la société. Sous ce filtre, Condorcet semble échapper quelque peu au dualisme représenté par les deux précédents paradigmes et semble avoir imprégné d'autant plus l'école française. Il s'agit dès lors de voir comment ces trois pensées majeures en matière éducative vont s'articuler avec la situation scolaire pour mesurer comment celle-ci peuvent dans les logiques d'actions enseignantes peuvent s'accorder avec un principe coopératif. Nous verrons d'ailleurs que dans les pratiques enseignantes, elles correspondent à des référentiels d'actions pour les enseignants avec lesquelles ils composent au quotidien.

Chapitre 3 D'une construction théorique à une grille d'analyse du discours enseignant

Introduction : de la « coopération », objet de l'observation

Après un rétrospectif historique de la construction de l'école démocratique française, il s'agit maintenant d'examiner le fonctionnement actuel de l'école, le cadre théorique précédent, servant de grille d'analyse du discours enseignant. Pour cela, il est nécessaire de rappeler la problématique générale de ce travail de recherche en précisant les hypothèses expliquant les points de blocage et les dysfonctionnements tels qu'ils sont apparus lors de la première partie. Nous avons constaté que le collège n'arrivait plus à faire converger les actions éducatives sur la construction d'un citoyen à même de répondre aux exigences collectives du mode de vie démocratique. L'hypothèse explicative proposée est que c'est l'absence de structure coopérative de base dans la pratique scolaire qui empêche l'enfant de développer un rapport au collectif susceptible de générer des habitudes pro-sociales ; mais nous avons souligné néanmoins que la pratique de l'école, en accord avec les nouvelles formes d'individualisme, était déjà imprégnée d'un idéal pédagogique qui substituait à une éducation par la discipline, une éducation par l'interaction et la communication ; ce qui rendait obsolète les formes traditionnelles d'enseignement et permettait déjà l'émergence de modes éducatifs coopératifs.

Ce recours à la coopération comme mode d'éducation n'était pas une fin en soi, mais, comme nous l'avons vu, en particulier en analysant les textes des « pédagogues », celui-ci semblait le mieux adapté à une société toujours plus tournée vers l'individu. Il s'agit maintenant d'analyser

comment ce principe théorique est ou peut être mis en application de manière concrète dans les pratiques enseignantes : comment s'articule-t-il avec les contraintes scolaires et en particulier avec le cadre de la classe ? Comment contribue-t-il à la formation de l'élève à la vie sociale ? Pour répondre à ces deux questions, il convient de regarder le collège non comme un simple lieu de transmission de savoir mais comme un lieu plus global d'éducation qui fait du collège et de la classe un espace de constitution des habitudes sociales. Partant du principe que la coopération est ce qui caractérise le mode de vie démocratique, il faudra également étudier la continuité qui existe entre cette caractéristique des sociétés occidentales et la pratique scolaire.

Mon expérience d'enseignant m'a obligé à constater que la « coopération » n'est pas ce qui caractérise le plus le fonctionnement normal d'une classe et donc qu'il est illusoire de vouloir analyser directement les pratiques coopératives au sein d'une classe ; dès lors que les enseignants eux même n'utilisent pas le terme de coopération pour caractériser leurs pratiques, il devient difficile d'analyser la coopération en tant que pratiques identifiées au sein de la classe. Néanmoins, nous verrons dans le détail des entretiens que nous abordons plus loin, que leurs discours montrent que l'idée de coopération emporte plutôt leur adhésion même si cela reste pour eux un idéal enfermé dans des contraintes liées à la forme scolaire elle-même. Aussi le but de cette partie, est de détecter les principes ayant une qualité éducative, qui guideraient leurs pratiques au sein de la classe. Ces pratiques qui seront analysées suivant le modèle théorique développé au chapitre précédent, seront croisées avec des critères relevant du fonctionnement des groupes pour identifier les facteurs favorisant une transformation des pratiques vers du coopératif et les éléments qui au contraire s'opposent à l'émergence de telles pratiques.

Pour cela, il nous a semblé préférable de privilégier une approche qualitative par entretien des pratiques enseignantes, plutôt qu'une approche quantitative, de toutes les façons très difficile à mener et posant la question de l'homogénéité des situations observées. Le cadre de cette recherche se développe ainsi, dans un paradigme large visant à l'analyse du fait scolaire dans sa profondeur tout en essayant d'éviter au maximum l'implication de la subjectivité du chercheur. Pour cela, nous avons choisi de mener cette analyse à composantes fortement sociologiques sur un seul établissement, ne cherchant pas à construire un modèle type de la « coopération » en classe de collège : on mettra plutôt en évidence, un certain nombre de traits caractéristiques de cet établissement particulier pour les confronter dans un second temps à une expérience pédagogique menée au sein de ce même collège. Le parti pris de ce terrain limité se justifie par le fait que s'il est possible, d'un point de vue structurel, d'étudier le collège français dans son ensemble, du point de vue de l'analyse des pratiques, le niveau de l'établissement en tant qu'espace éducatif convergent, est seul pertinent pour une étude approfondie et cohérente.

Dans un premier temps, nous rappellerons quelques points théoriques concernant les aspects sociologiques de l'approche, puis nous décrirons le cadre général de l'établissement, et mettrons en perspective la manière avec laquelle les choix méthodologiques ont été développés en accord avec la problématique pour enfin donner les outils analytiques qui permettront l'étude du matériel recueilli.

1 Rappel théorique sur les conditions de l'enquête

1.1 L'approche du « sujet »

L'enfant, sujet à la réalité contrastée

L'enfant est un être social, qualité particulièrement exacerbée à l'adolescence. Le fait est que le cadre de la classe et la forme scolaire ne permettent guère d'utiliser cette qualité pour servir l'enseignement. Au contraire, le contexte pousse plutôt à individualiser à outrance, pour pouvoir « régner » : si le groupe « classe » prend conscience de sa force collective, il devient très difficile pour l'enseignant de garder la maîtrise de son autorité pour imposer le cadre qui lui semble le plus approprié. La pratique scolaire elle-même impose une individualisation de l'élève : l'évaluation doit être individuelle dans la mesure où elle correspond à une demande des parents pour savoir où en est leur enfant... Ces deux exemples montrent les contradictions du travail de l'enseignant que l'on retrouvera au niveau des entretiens. Pourtant ce ne peut être les enfants qui décident étant donné la nature du rapport de l'enfant à l'école et au savoir ; l'adulte, en tant que responsable des élèves durant les tranches horaires qui lui incombent, doit rester maître de ce qui se passe pour pouvoir les accompagner convenablement dans leurs apprentissages. En définitive, le constat est le suivant : dans une société où le vivre ensemble demeure le point d'entrée principale de la construction de l'individu, comment peut-on façonner un individu social à partir de méthodes qui ne prennent pas appui sur la socialisation naturelle de l'enfant ? Car, même si l'objectif premier de l'École est de transmettre des connaissances, cela n'en demeure pas moins un espace de vie collective où l'enfant construit nécessairement, au moins en partie, son rapport à l'autre et donc induit une certaine forme de socialisation. Or, comme nous l'avons souligné, le cadre de socialisation que présente la classe dans lequel l'enfant passe 7 à 8 heures par jour, 4 jours et demi par semaine, l'oblige à une lutte permanente pour sa reconnaissance individuelle et de ce fait exacerbe son individualisme, ce qui s'oppose au but recherché.

Il est intéressant de constater qu'un philosophe américain de l'éducation a postulé en ces mêmes termes, au début du siècle dernier, cet écueil majeur des pratiques modernes en matière

d'éducation¹²⁶. Cela pose la question du rôle de l'école en tant qu'institution à valeur éducative et plus largement remet en cause l'idée même d'éducation ; cette tension entre la rationalité de l'institution pensée au niveau macroscopique et la mission de formation à la vie sociale confiée à l'école qui relève, elle, de problématiques locales, sont deux réalités qui ont de plus en plus de mal à coexister. C'est pourquoi, nous avons choisi, dans notre enquête de considérer l'école comme un lieu de vie, animée par les acteurs que sont les enseignants et les élèves, plutôt que de la considérer comme un édifice institutionnel imposant la loi de « l'École républicaine ». Nous interrogerons ces acteurs pour tenter de mettre en évidence la place du social dans les pratiques normatives de la classe en les obligeant à s'exprimer sur leur mission en matière de socialisation et de transmission de valeurs pour qu'ils sortent de leur strict rôle d'apprentissage.

Quel paradigme sociologique ?

La méthode que nous emploierons s'appuie sur les travaux des sociologues qui ont regardé l'institution scolaire par un autre biais que celui du fonctionnalisme hérité d'une vision classique de la société. Ces sociologues considèrent que « c'est désormais à l'échelle de l'individu qu'on doit construire l'intelligibilité des phénomènes sociaux. »¹²⁷ En d'autres termes il s'agit de partir de l'acteur dans son environnement pour tenter de démêler la complexité de la réalité sociale du fait scolaire. Nous ne chercherons pas à mettre en évidence les liens de causalité qui permettraient de mesurer l'impact social du « collège » dans sa forme actuelle, mais plutôt à rendre compte par l'analyse de la subjectivité des acteurs, d'une réalité qui a trait à la pratique de l'école. Le cadre général que nous utiliserons sous-tend ainsi que la nature des relations qu'entretient un individu avec son environnement, à la fois physique et social, permet un accès plus juste au fonctionnement de la mini société que représente l'école. Car, ce contexte physique et social est beaucoup plus déterminant dans la construction de l'individu à l'école que des paramètres objectifs tels que la classe sociale, le sexe, le niveau d'étude, etc... Cela ne signifie d'ailleurs pas que les résultats produits par une sociologie plus classique ne sont pas pertinents et ne représentent pas une certaine réalité, mais simplement que ceux-ci ont du mal à prendre en compte les difficultés auxquelles les acteurs sont confrontés au quotidien. Finalement, notre méthodologie s'attellera à rapprocher

126 Dans l'introduction de « *Démocratie et éducation* », Gérard Delledale, un des plus importants commentateurs français de Dewey, commence un paragraphe intitulé « Le social » par cette citation de Dewey : « *Comment une chose (la pensée) qui n'est pas elle-même sociale pourrait-elle devenir sociale par un processus qui lui non plus n'est pas social ? Cela dépasse l'entendement.* », John Dewey, cité par Gérard Delledale, « préface » in John Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 53.

127 Danilo Martuccelli, François de Singly, *Les sociologies de l'individu*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 55.

théorie et pratique en plaçant le curseur sur les individus dans leur environnement plutôt que sur des constructions sociales préétablies.

1.2 Retour bibliographique, une discrimination en termes de ressources/obstacles

Pour évaluer l'aptitude à la « coopération » dans les pratiques enseignantes nous séparerons ce qui favorise et ce qui gêne la mise en place d'un principe coopératif, mettant ainsi en évidence le lien entre des moyens et des fins. Pour bien comprendre cette relation entre les moyens et les fins, il est important ici d'en revenir au pragmatisme de John Dewey qui postule que ce n'est pas la fin qui justifie les moyens, formule associée à la philosophie de Machiavel, mais que ce sont les moyens qui conditionnent la fin :

« L'idée que “la fin justifie les moyens” a une très mauvaise réputation en morale, mais est acceptée comme allant de soi dans la pratique politique.(...) Du point de vue logique, elle repose sur un postulat que la fin est fixée et donnée d'avance de sorte que l'enquête n'a rien à y faire et que le seul problème pour l'enquête est de constater et de manipuler les matériaux par lesquels cette fin peut être atteinte. »¹²⁸

De façon plus simple, cela signifie que l'on ne peut poser un objectif à une action si les moyens à notre disposition ne permettent pas d'envisager sa réalisation. Cela signifie également que ce sont les faits qu'il s'agit d'analyser plus que les idées. C'est à dire que plutôt que de se focaliser sur une idée, ici la coopération, et de justifier un certain nombre de moyens totalement déconnectés d'une certaine réalité pour aboutir coûte que coûte à sa réalisation, il s'agit d'évaluer les forces sociales en présence pour voir comment à partir de celles-ci on peut légitimement envisager une transformation des pratiques en faveur de cette fin. Les défenseurs d'une vision traditionnelle de l'école, prennent le contre-pied de ce postulat en prétendant que l'école doit effectuer un retour à l'autorité et à l'ordre moral à l'école alors même que le contexte rend ce but inaccessible : les enseignants ne sont absolument plus dans ces logiques d'action et les élèves sont devenus hermétiques à ce type de pratique.

Focaliser notre enquête sur la « coopération » et les moyens de l'atteindre aurait pu très bien fonctionner, mais elle aurait privilégié artificiellement des solutions de type autoritaire en décalage complet avec le discours et la pratique des enseignants rendant ces derniers inaudibles. Aussi, suivant en cela les suggestions de John Dewey, nous avons élargi le champ de l'observation au contexte social dans lequel fonctionne l'école.

128 John Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 2006, p.599.

Ce choix correspond à la vision expérimentale des sciences sociales qu'a développée John Dewey dans un chapitre intitulé "l'enquête sociale"¹²⁹ qu'il adresse lui-même aux prochaines générations de sociologues. Dewey part du constat que les résultats produits par les méthodes expérimentales dans les sciences naturelles, n'ont été possibles qu'en se focalisant sur des réalités observables. Et selon lui, ce même retournement n'a pas été effectué dans les sciences sociales qui demeurent trop enfermées dans des carcans moraux qui empêchent une juste évaluation des forces sociales qui se retrouvent ainsi dénaturées, d'un point de vue scientifique, par des controverses théoriques qui induisent des dualismes insurmontables et contraignent le progrès social. Par exemple, en ce qui concerne l'école, le dualisme qui s'affirme entre éducation traditionnelle et éducation progressive qui n'apporte rien en termes de progrès social autre qu'une certaine forme d'immobilisme qui s'oppose au renouvellement des pratiques.

La méthodologie de l'enquête telle qu'il la développe ne vise pas à juger les faits à partir d'un principe moral présupposé mais, au contraire, à mettre en évidence les forces sociales qui permettent d'envisager la réalisation d'une hypothèse préalablement définie et celles qui l'en empêchent. Cela impose de démarrer l'analyse par une caractérisation du contexte en isolant les faits déterminants grâce à des méthodes empiriques adaptées, puis de confronter ces faits à l'hypothèse de départ, en termes de ressources/obstacles pour mesurer les possibilités qu'offre une telle hypothèse.

Dans notre enquête, la « situation problème » serait que l'école ne se donne pas les moyens d'affirmer une action éducative cohérente et positive. L'hypothèse à valider serait que les situations alternatives de type coopératif offriraient un cadre mieux adapté à une action éducative dans une société démocratique. Une fois cela posé, il s'agira de discriminer la situation sociale de telle sorte que l'on puisse identifier les ressources sur lesquelles s'appuyer et les obstacles qu'il faudra contourner. La situation sociale à analyser étant celle de la classe qui sera analysée grâce à la sociologie de l'expérience puis caractérisée en termes de ressources/obstacle.

1.3 Une généralisation des conditions de l'enquête :

De manière plus large, dans la philosophie de John Dewey, cette théorie de l'enquête s'articule avec une vision expérimentale de la démocratie qui voudrait que celle-ci soit perçue comme un processus plutôt que comme un ensemble statique dont il s'agirait de déterminer les lois structurelles comme pour les sciences dites de la nature. Selon cette vision expérimentale des sciences sociales, chaque enquête induit une pratique qui transforme la matrice sociale de telle sorte que d'autres enquêtes doivent être perpétuellement envisagées à mesure des conséquences perçues

129 *Ibid.*, p. 563.

de l'action commune. Sous ce modèle, les connaissances produites n'ont jamais valeur de dogme ou de loi transcendante mais n'ont qu'un caractère transitionnel. Cependant, il ne faut pas croire que cette technique de l'enquête obéit à un principe empirique qui laisserait une liberté totale aux faits.

Dans la philosophie de John Dewey, l'enquête sociale doit toujours être portée par un idéal démocratique qui fait de la croissance sociale le critère déterminant des résultats de l'enquête. Aussi s'agit-il de mesurer les conséquences de l'action pour sans cesse redéfinir les fins envisagées en fonction d'une amélioration de la qualité des rapports sociaux. En réalité Dewey construit sa théorie autour d'un principe de continuité qui voudrait qu'il n'y ait pas de rupture entre la manière dont l'individu évalue, par l'expérience, son environnement physique et social, et les principes logiques d'une enquête scientifique.

La traduction de cette approche, pour notre enquête, pourrait être de montrer comment, à partir de l'hypothèse qu'une organisation coopérative confère une qualité sociale supérieure, le collège peut transformer son action éducative pour se rapprocher de son idéal. Si l'on suit la logique deweyenne, il serait nécessaire une fois l'enquête aboutie de définir un protocole d'actions qu'il conviendrait d'analyser par l'évaluation de ses conséquences sur les relations sociales. C'est ce qui sera proposé dans la 2ème partie par l'analyse de deux ateliers qui mettront en pratique certaines conclusions issues de ces entretiens.

De même, une telle enquête devrait se généraliser également dans l'espace pour pouvoir, non pas mettre à jour des lois objectives et universelles, mais bien proposer de nouveaux points de vue associés à des conditions particulières d'enseignement dans le but d'augmenter les connaissances humaines sur un phénomène social particulier. Dès lors, une généralisation de l'enquête est possible, non pas car elle produit des résultats ayant un caractère universel, mais bien car elle s'appuie sur un présupposé pluraliste qui prête à chaque contexte particulier une authenticité qui demeure déterminante dans la nature des rapports sociaux ainsi constitués. Ainsi, chaque enquête sociale doit s'atteler à tester une hypothèse sur un contexte qu'il s'agit de déterminer de par sa pertinence avec cette hypothèse, et les résultats produits doivent être ensuite testés sur d'autres contextes, non pas pour affermir l'idée d'une loi valable partout et toujours comme peut l'être la loi gravitationnelle, mais pour améliorer et équilibrer les rapports sociaux dans une situation déterminée. Aussi est-ce dans la richesse des hypothèses proposées, dans les régimes d'actions prescrits par les résultats de l'enquête et par le renouvellement continu des enquêtes que se situe la possibilité de résolution des situations problématiques et l'espoir d'un progrès social.

Cet argument conceptuel suppose l'acceptation d'un pluralisme des méthodes d'enseignement qui s'accorde avec la sociologie de l'expérience, dans la mesure où il induit l'idée qu'il n'y a pas de stabilité à priori des conditions propres à l'école et que chaque contexte particulier génère des pratiques particulières. Ce n'est que la multiplicité des enquêtes qui peut faire émerger

les traits significatifs, mais non universels, des situations considérées et au-delà, asseoir un potentiel d'action faisant appel à des moyens adaptés. Ce point bouleverse la relation entre le local et le global dans la mesure où la vérité à un endroit précis n'a pas vocation à devenir forcément vérité universelle mais doit être prise comme une hypothèse à confronter à des contextes divers dans lesquels des situations problématiques similaires sont à dépasser. Au même titre que dans les sciences physiques, il s'agit de reproduire une expérience et de l'analyser, non pour en déduire une loi universelle mais pour voir si les résultats que l'on en tire peuvent être une ressource pour dépasser d'autres situations problématiques. On trouve là, la justification de notre choix de mener l'enquête sur un champ limité, à savoir un unique collège. Certes la prise en compte d'un plus grand nombre d'établissements aurait permis de confronter notre hypothèse de départ sur l'apport de la « coopération » à une variété plus grande de contexte, mais nous n'aurions gagné ni en universalité des résultats ni en pertinence. Nous aurions simplement augmenté la richesse et le nombre des moyens d'action susceptibles de promouvoir la coopération dans le kaléidoscope des pratiques scolaires.

2 Le terrain de l'enquête

2.1 L'établissement

Le collège Saint-Nicolas est un collège de région parisienne situé dans le département des Hauts-de-Seine. Établissement privé catholique, pourvu d'un internat, il n'est pas un collège d'excellence. En revanche, situé dans une banlieue que l'on pourrait qualifier de privilégiée, il fait coexister des enfants du quartier avec, du fait de l'accueil à temps complet de certains élèves, des enfants de milieux défavorisés ayant recours à des bourses accordées par l'enseignement privé pour diversifier son recrutement. Bien qu'ayant l'étiquette d'établissement de confession catholique, il est loin de revêtir les traits classiques d'un établissement de ce type. En effet, il n'y a pas d'obligation religieuse, excepté pour de rares célébrations comme pour Noël ou pour Pâques. La vie pastorale se fait hors des heures de cours et se fonde sur la base du volontariat. De plus, cet établissement accueille une population que, faute de mieux, on pourrait appeler "issue de l'immigration", ce qui rend la vie religieuse de l'établissement très difficile à imposer au cœur de son fonctionnement. Cela lui confère une personnalité propre construite autour d'une multi culturalité et une mixité sociale qui en font un bon reflet de l'hétérogénéité des élèves d'une banlieue parisienne.

Cet établissement est un ensemble scolaire assez vaste qui regroupe un collège, un lycée général, une filière technologique et un lycée professionnel. En revanche, le collège demeure relativement modeste dans la mesure où sur les deux années durant lesquelles s'est effectuée cette recherche, le collège comportait entre 10 et 12 classes (deux 6ème, deux 5ème, trois ou quatre 4ème

et trois ou quatre 3ème). De même, les effectifs des classes sont relativement faibles avec une moyenne d'environ 25 élèves par classe. Ces effectifs réduits sont la traduction de la volonté d'accueil affichée par les responsables. Celle-ci entraîne comme autre effet que l'établissement n'a pas très bonne réputation dans les alentours, car en tant qu'internat, il accueille des élèves qui peuvent être dans des situations familiales compliquées, même si ceux-ci ne représentent pas la majorité de ses effectifs. Ces élèves souvent "agités" ne sont pas en total échec par rapport à l'école mais sont plutôt dans une détresse affective qui fait du collège un lieu dans lequel ils recherchent souvent la présence des adultes. Malgré certaines difficultés, de leur avis même, le collège est un lieu dans lequel ils se sentent bien.

Cette grande mixité de population n'a provoqué la mise en place d'aucun dispositif particulier autre que la possibilité de garder des classes ouvertes malgré de faibles effectifs. Les enseignants ne bénéficient d'aucun appui externe pour adapter leur pédagogie ou trouver des ressources supplémentaires permettant une meilleure gestion de certaines classes difficiles à manœuvrer du fait même de l'hétérogénéité de leurs publics : y coexistent des élèves que l'on pourrait qualifier de normaux et d'autres qui peuvent être en difficulté scolaire, avec l'exigence de maintenir le niveau général réclamé par l'institution et de suivre le mieux possible les prescriptions institutionnelles.

Le contexte particulier de ce collège a imposé au fil des années à l'équipe enseignante un défi éducatif important dans la mesure où la transmission de contenu ne se faisait pas naturellement. Chaque enseignant du collège, avec des méthodes qui lui sont propres, au-delà des postures traditionnelles, a du faire de la sphère relationnelle une composante déterminante de sa pratique. Cet élément est apparu très clairement dans les entretiens avec les enseignants qui sont pris entre l'exigence d'instruction qui est la raison première de leur métier et une exigence éducative que la pratique leur impose. C'est d'ailleurs pourquoi, plus qu'ailleurs, un travail sur ces pratiques éducatives est apparu très vite intéressant au sein de ce collège confronté à une tension entre une mission théorique et des exigences situationnelles. Celles-ci s'exprimant de manière très explicite dans les entretiens, cela a facilité la mise en perspective des difficultés de l'institution à se donner les moyens en termes éducatifs qui puissent s'adapter à toutes les situations ainsi qu'à tous les publics.

2.2 La découverte du terrain

Gardant en mémoire les critiques précédentes sur la sociologie classique, il est important de rappeler que ce travail de terrain s'appuie sur l'idée que c'est l'acteur qui fait le système plus que la société qui fait l'individu. Ce raccourci un peu exagéré ne doit cependant pas être pris comme un dogme qui prétendrait que la relation entre les individus et le système est unilatérale et ascendante : retenons simplement qu'il y a une interrelation entre l'individu et le système et que selon notre point

de vue celle-ci s'affirme plus de manière ascendante que descendante. Ainsi, nous considérerons que l'unité étudiée est le collège et que ce sont les conséquences des actions à l'intérieur de cette micro société que nous cherchons à évaluer plutôt que des processus propres aux acteurs eux-mêmes.

En effet, l'individu sous cet angle est une boîte noire qu'il est impossible d'approcher de manière directe dans la mesure où la cohérence de ses choix dépend d'une trajectoire et d'une construction propres dont la substance n'est pas atteignable. C'est à dire que nous ne chercherons pas à mesurer par exemple, l'impact de l'organisation normalisée du collège sur la fonction enseignante dans son ensemble ; de même nous ne chercherons pas non plus à identifier une culture adolescente objective ayant valeur de régulateur social. Nous chercherons plus humblement, au travers d'un dialogue avec les enseignants, à faire émerger certains traits caractéristiques de leurs pratiques qui peuvent mettre en évidence les actions ayant valeurs éducatives au sein de la classe.

Je suis arrivé un peu par hasard dans le groupe scolaire Saint-Nicolas en tant qu'enseignant de mathématiques au lycée professionnel pour un remplacement de 6 mois ; à la rentrée suivante, je me suis vu proposer un poste au collège toujours en qualité d'enseignant de mathématiques, mais auquel fût associé un rôle de professeur principal en classe de 4ème. C'est durant ces deux années que s'est construite la méthode de mon enquête de terrain, rendue possible grâce à la légitimité de ce statut d'enseignant. En effet, l'institution scolaire est, à juste raison, perçue comme un monde clos très difficile à appréhender par les chercheurs ; les autorisations pour y séjourner sont compliquées à obtenir car, la micro société que représente l'école supporte mal les « étrangers » et s'oppose à une observation des pratiques et de la vie de l'établissement.

J'ai eu cette chance de pouvoir intégrer cet établissement en qualité d'acteur à part entière et de me servir de cette position, avec mes collègues mais également avec les élèves, pour mener une recherche-action dont les perspectives me sont apparues petit à petit. Au bout de quelques temps, j'ai fini par être accepté par toute la communauté éducative en tant que collègue, ce qui m'a permis d'approcher un certain nombre d'enseignants en les sollicitant pour ma propre recherche. Cela a eu comme avantage que les enseignants avec lesquels j'ai pu obtenir des entretiens approfondis ne l'ont pas fait par une quelconque injonction de la part de la direction de l'établissement ni sur la base du volontariat, mais l'ont fait pour m'aider à conduire ma recherche sans forcément en comprendre les tenants et les aboutissants. D'autre part, la deuxième année, j'ai pu intégrer en qualité d'observateur, des ateliers périscolaires expérimentaux, animés par des enseignants, qui se sont construits au fur et à mesure par tâtonnement et sur lesquels j'ai eu un impact en qualité d'expert, même si cette position n'a pas toujours été facile à tenir.

Préalablement à cette construction de mon terrain d'observation, il a fallu affronter la réalité de la classe et des rapports humains extrêmement perturbants qui s'y déroulent. On demande en

effet à l'enseignant, parfois 8 heures par jour, de transmettre des connaissances à des enfants dont cette question arrive systématiquement en début d'année : « Monsieur, ça sert à quoi d'apprendre les mathématiques... »¹³⁰, sans que l'on puisse leur proposer une réponse satisfaisante. Car, même si individuellement, chaque enseignant a des réponses qui lui sont propres pour justifier son action dans le domaine de l'enseignement, il est indéniable que ces réponses sont loin de réussir à convaincre les élèves. C'est plutôt l'inverse qui se passe et petit à petit, à des degrés inégaux chez chaque enseignant, ces doutes enfantins sur le sens de ces pratiques scolaires mettent finalement à mal le sens même de ce métier.

C'est la question même du sens de l'école, enrichie par l'expérience scolaire de tous mes collègues, qui est devenue la question première, fondatrice, obligeant à adopter une posture d'équilibriste vis à vis des élèves eux-mêmes : respect d'une institution à laquelle j'appartiens d'un côté, et de l'autre, recherche d'un sens qui passe nécessairement par un dépassement du cadre scolaire à proprement parlé. En effet, comment accepter de transmettre à un enfant l'idée que « c'est comme cela et pas autrement », et que sa question légitime du sens n'a rien à faire dans une classe alors que c'est, semble-t-il, la première interrogation dans cette période de la préadolescence ; avec comme particularité que pour des enfants de collège, le discours rationnel ne revêt qu'une très faible utilité. Derrière cette question simple et pleine d'innocence s'exprime probablement une autre interrogation portant sur le décalage entre le monde de l'école et leur propre expérience de vie hors de celle-ci.

La classe devient alors une sorte de théâtre où le professeur doit faire face à 25 élèves qui ne comprennent pas ce qu'ils font là, alors que lui-même se sent envahi par un sentiment dont il devrait normalement les soulager, avec la conviction qu'il n'y arrivera pas. Après plusieurs heures passées avec des enfants qui ont une énergie vitale débordante, l'enseignant a de plus en plus de mal à canaliser cette énergie au profit de l'apprentissage d'un savoir qui demeure essentiel dans son essence même, mais qui finit par devenir une violence faite au développement des individus, car déconnecté de leur propre réalité.

3 Construction de la méthode et de la grille d'analyse

3.1 Quelle méthode ? D'un questionnaire à une méthodologie

La première chose à faire fût donc de regarder ce que proposait la classe en termes éducatifs. En effet, la salle de classe qui demeure le lieu dans lequel l'élève de collège passe le plus de temps au sein de l'école, constitue le lieu de création des habitudes du quotidien de l'élève. Ce constat

130 De mes 6 années d'expériences dans l'enseignement qui m'ont amené à travailler à tous les niveaux jusqu'en lycée professionnel, je crois que dans chaque classe, sans exception, un élève m'a posé cette question, avec une intensité particulière pour les classes de collège.

rendait nécessaire l'étude du fait scolaire depuis l'intérieur pour tenter d'appréhender le contexte de base proposé par cette situation d'interaction sociale. Néanmoins, même si la recherche porte avant tout, sur les cadres de socialisation de l'enfant, eu égard aux nombreuses tentatives d'observation des élèves en situation de classe demeurées infructueuses, il s'est avéré que l'analyse de la perception qu'en avaient les enseignants, était plus efficace : analyse rendue possible par le fait de ma présence pendant deux années au sein de l'établissement, en qualité de professeur de mathématiques.

Le cadre de cette recherche est donc celui d'une recherche-action. La prise en compte de ce choix est déterminant pour juger de la cohérence de cette recherche qui n'a pas pour objectif de mettre en exergue une réalité quantifiable du fait scolaire mais bien au contraire, de profiter de l'absence de distance entre observateur et observés pour développer un point de vue positif sur le collège dans sa globalité. Ce choix dicté par notre perception des pratiques professorales ne suffisait pas à assurer l'assise scientifique de la recherche. Il fallait, comme le suggérait Dewey, confronter le point de vue singulier de l'expérience d'une classe pour objectiver ce ressenti et lui donner une portée plus large en prenant une relative distance avec l'objet observé. Aussi, après avoir fait passer les entretiens aux enseignants de ce collège qui l'acceptaient, nous avons isolé dans leurs témoignages les actions dont certaines lignes de force avaient trait à des situations mettant en jeu un principe éducatif.

Faire parler les enseignants sur leurs pratiques devait permettre d'une part de mettre en avant la part d'éducation qu'ils perçoivent dans leur métier et d'autre part, d'identifier les situations dans lesquelles ils estiment avoir eu un rôle éducatif vis-à-vis des élèves. En fonction de ces situations, il devenait possible d'évaluer la part prise par le collectif et l'interaction entre celui-ci et l'individu. A partir de là, la problématique prend une autre dimension, pour s'interroger sur la réalité éducative du fait scolaire dans sa dimension collective en partant du principe que c'est dans l'expérience des relations que se construit l'individu.

Cette approche s'appuie d'une part sur l'expérience des enseignants de collège, mais également sur tout le courant d'une certaine sociologie que nous avons décrit précédemment et qui propose de dépasser la vision fonctionnaliste de la société en prétendant que les relations entre individus sont une entrée plus pertinente pour caractériser l'homme en société. Il ne s'agira donc pas de relever dans le discours des enseignants les valeurs susceptibles de former un socle éducatif minimal en estimant que de celles-ci, on pourra tirer un cadre pour réhabiliter la fonction éducative du collège. Au contraire, il s'agira d'isoler dans les pratiques éducatives enseignantes celles qui permettent à la relation au collectif de s'imposer comme un cadre de construction sociale pour l'élève et donc comme un cadre éducatif. Sous cet angle, les interactions deviennent synonymes

d'éducation par opposition à une vision traditionnelle qui voudrait que la discipline et le respect de la règle sont ce qui permet à un processus d'éducation de se mettre en place.

On dépasse alors le dualisme entre socialisation et éducation en se servant de l'une pour développer l'autre : partir de la socialisation naturelle de l'enfant pour en déduire une éducation plus à même d'agir sur les élèves actuels. On rejoint ainsi le constat fait par la plupart des enseignants, à savoir qu'il devient de plus en plus difficile, voire impossible, d'équilibrer son « groupe classe » par une discipline rigide et arbitraire tant les élèves et les enseignants paraissent impliqués dans une situation dans laquelle la relation règne en maître : « Le métier de professeur ne consiste nullement à appliquer les règles et les normes d'un statut car, disent les acteurs, ce rôle ne permet pas de faire la classe. Il est tout au plus un ensemble de règles et d'exigences souvent contradictoires que chaque enseignant doit être capable d'accomplir en fonction de ses élèves et de ce qu'il est. »¹³¹

Si les formes traditionnelles d'éducation sont devenues obsolètes, comment identifier les nouveaux modes d'éducation proposés de manière explicite ou implicite par les enseignants dans le cadre de leurs classes, alors que les présupposés éducatifs hérités d'une vision traditionnelle existent toujours, même s'ils paraissent dériver plutôt d'une personnalité singulière que d'un ensemble d'actions cohérentes prescrit par l'institution ? Le premier point est que, puisque c'est l'enseignant qui donne la dynamique de l'activité en classe, le plus approprié paraissait être de s'en remettre à la parole de l'enseignant pour exhumer ces nouveaux modes d'éducation. Cela justifiait de construire une grille d'entretien propre à faire émerger l'existence potentielle d'une composante éducative afin d'orienter, lors des entretiens, le discours des enseignants hors des cadres habituels de la transmission du savoir et de la relation didactique vis-à-vis des élèves.

Une autre posture qui aurait pu être choisie pour faire remonter une certaine réalité du discours enseignant, est celui de l'observation en salle des professeurs avec une prise de note décalée et un suivi via un journal recensant les prises de parole ou les discussions ayant trait à notre problématique. Après essai, il s'est avéré que les discussions en salle des professeurs divergeaient bien trop pour pouvoir en extraire un point de vue intelligible. De plus, la position journalistique consistant à prendre l'information à l'insu des acteurs, paraissait d'une certaine manière malhonnête et mal avisée dans un lieu de confiance où chacun exprime librement son point de vue. Dernier obstacle : comment bannir tout jugement personnel alors que la situation est observée dans un cadre matériel et symbolique qui nous est parfaitement familier et dont nous avons l'usage. Toutes ces raisons nous ont conduits à abandonner ce type de récolte du matériel sociologique au profit de

131 François Dubet, Danilo Martuccelli, *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, p.227.

l'entretien individuel qui avait l'avantage d'être plus facilement maîtrisable et surtout permettait de faire converger le matériel recueilli.

3.2 La distance, le problème de l'implication du chercheur dans l'établissement

Les entretiens se sont déroulés sur une durée d'à-peu-près un an, entrecoupée par les grandes vacances. Les premiers entretiens ont été effectués avec quatre enseignants qui ont très vite répondu positivement à la demande d'entretien, avant même qu'un réel degré de connivence dans la relation ne soit atteint. La rapidité avec laquelle ces enseignants ont émis le désir de participer à cette recherche a définitivement tranché le questionnement relatif à la nature du positionnement des entretiens : ils seraient de type coopératif. C'est-à-dire que, contrairement à une approche qui voudrait que l'entretien se déroule avec la plus grande neutralité pour ne pas faire dire à l'observé ce que l'observateur cherche à lui faire exprimer, l'observé était mis au courant au préalable des grandes lignes de la recherche, à savoir essentiellement le déroulement prévu de l'entretien et les objectifs que celui-ci poursuivait.

Il faut noter que d'une manière générale, ces objectifs, éloignés de la pratique quotidienne des enseignants, leur parlaient très peu et que finalement, cette transparence sur les objectifs n'a eu qu'un impact formel de mise en confiance et de valorisation permettant une libération de la parole. Ce parti pris choisi pour libérer l'enseignant de l'angoisse d'être analysé par rapport à des critères qui lui échappaient, a donc plutôt bien fonctionné, mais celui-ci a induit d'autres écueils avec lesquels il a fallu composer dans les relances tout au long des entretiens. Sans avoir totalement évité la période de mise en condition de l'observé pour lui faire oublier complètement qu'il est enregistré, ce parti pris a permis de nettement la raccourcir en mettant en avant son implication et sa participation à une œuvre commune même construite de manière artificielle. Ainsi, à des degrés différents selon les entretiens, tous ont donné l'impression qu'à un certain moment, le caractère burlesque de la mise en scène de cet entretien entre collègues avait complètement disparu et qu'il était possible d'avoir accès à une certaine naturalité dans l'expression du discours.

Dès lors que le parti des entretiens avec des collègues avait été fait, il est clair qu'il n'était pas possible de les interviewer comme de simples inconnus, situation qui aurait biaisé les entretiens dès le début. Comment transformer cette contradiction en une force pour mieux saisir le contenu sous-jacent de la parole des enseignants ? Comment inverser les choses et se servir de la proximité pour acquérir une relative distance ? Se servir d'une appartenance partagée, d'un même rôle social, pour tenter de démêler les ressentis et prendre une distance par rapport à une pratique. C'est dans cet esprit que les entretiens ont été réalisés, en acceptant le statut double de chercheur et d'enseignant, pour aboutir à un point de vue unifié sur le rôle de l'enseignant au sein de la classe. Ainsi, ces

entretiens se sont déroulés selon le principe structurant du partage d'expérience, en cohérence avec le paradigme large dans lequel s'inscrit cette recherche.

Même si l'on veut s'appuyer sur une situation la plus naturelle possible : la discussion entre deux enseignants, il faut accepter l'idée que ce naturel est partiellement un leurre, et qu'il faut prendre en compte les contraintes situationnelles pour que les informations extraites soient les moins incomplètes possible. De par la situation, le lien unissant interviewer et interviewé, était d'une part de l'ordre professionnel mais également, le temps de l'entretien, de l'ordre de chercheur à chercheur. En effet, prolongeant une relation classique d'enseignant à enseignant, échangeant sur la manière d'adapter au mieux leurs actions aux besoins des classes et des élèves, il n'a pas été difficile de replacer l'entretien dans la même dynamique, à savoir dans une implication commune par rapport à des problèmes qui les concernaient, en tant que praticiens. A contrario, la difficulté a plutôt été de sortir des discussions centrées autour des classes que nous partageons, des pratiques de certains de nos collègues, ou encore de difficultés propres à certains élèves. Cet obstacle a pu être contourné par un travail de relances systématiques, remplaçant la discussion dans le contexte plus large de la recherche en rappelant le but des entretiens. Cela n'a été possible que grâce à la connivence élevée entre chercheur et interviewé, qui permettait par moment d'orienter de manière très explicite l'entretien sans pour autant dénaturer le discours même de l'enseignant. Il ne s'agissait pas alors de diriger son discours en fonction de mes attentes, mais simplement d'orienter la focale sur un domaine qui paraissait plus à même de générer des informations pertinentes vis-à-vis de la problématique de la recherche. A tout moment, l'enquête a eu le souci de préserver le maximum de liberté dans la parole des enseignants, quitte à laisser de côté certaines des attentes issues de la réflexion théorique préalable.

Par moment, une certaine incompréhension de la part de l'enseignant pouvait apparaître par rapport à ces attentes et il a fallu, dans ces cas-là, adapter les relances pour le remettre dans une position plus confortable. Au fur et à mesure des entretiens, la réponse à ce type de flottement qui pouvait casser le rythme de la discussion, a été de les replacer immédiatement sur le terrain de leur pratique en les invitant à donner des exemples concrets de ce qu'ils faisaient en classe. Cette attitude a révélé au fil des entretiens, un élément que je ne percevais que de manière très incomplète dans ma relation quotidienne à l'équipe enseignante, à savoir que les enseignants n'étaient finalement que très peu concernés par le cadre plus général de l'école ou de la société dans lequel s'inscrivait leur pratique : ils peuvent faire preuve de beaucoup de pertinence dans l'analyse du contexte local ou dans l'expertise des difficultés de certaines classes ou de certains élèves, mais ne font preuve que de très peu de recul vis à vis de la fonction de l'enseignant dans la société ou des problèmes que peut générer une éducation de masse à l'échelle de la société française.

Ces exemples illustrent bien le décalage et la relative déception que j'ai pu ressentir lors de ces entretiens. D'un seul coup, c'est une réelle distance qui s'imposait du fait de la différence de positionnement par rapport à une même pratique : j'étais certes un collègue mais ma position de chercheur induisait naturellement un recul qu'eux n'avaient pas ; celle-ci amenait nécessairement une différence d'approche dans les questions que l'on abordait, et cela installait inconsciemment une certaine distance. Mais cet élément fut finalement très positif dans le recueil de données dans la mesure où ce décalage permettait à ces entretiens de fournir un matériel utilisable et analysable, balayant d'un coup le risque d'une trop grande proximité. La situation particulière construite par le cadre même de ces entretiens a facilité la mise en place des précautions méthodologiques inhérentes à ce genre de recherche dans la mesure où l'écueil anticipé : distance insuffisante entre interviewer et interviewé, a pu être évité et, bénéfice secondaire, a apporté des éléments immatériels donnant une profondeur inattendue à ces entretiens.

Un dernier élément qu'il convient de préciser par rapport à la distance dans ces entretiens, est l'utilisation du tutoiement, conséquence de l'appartenance à une même communauté. Ce tutoiement a permis un discours plus libre et moins en représentation, compensant la retenue naturelle entre collègues devant continuer à partager leurs vécus au quotidien du fait de leur profession au sein d'un même établissement.

3.3 Prise en compte du contexte social

En arrière-plan des choix méthodologiques précédents, il faut, tout d'abord, rappeler les résultats des études sociologiques sur l'école qui ont permis de révéler les inégalités structurelles produites par le système scolaire mais qui n'ont pas pour autant réussi à faire évoluer l'organisation globale du collège ni à changer les pratiques. En effet, depuis l'ouvrage de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron¹³², l'effet de reproduction de l'école dans sa fonction d'intégration est un fait accepté qui n'a induit aucune amélioration dans ce que peut générer l'école. En témoigne, l'analyse des résultats de l'enquête PISA par Christian Baudelot et Roger Establet de 2009 qui « mettent en évidence la fâcheuse tendance de la société française à entretenir des profondes inégalités économiques et sociales sous le masque d'un discours égalitaire. »¹³³ On peut citer également parmi d'autres, l'ouvrage de Georges Felouzis¹³⁴ qui insiste, en s'appuyant sur des données de terrain, sur cette réalité de l'école qui ne profite finalement qu'aux plus favorisés : en haut de la réussite aux niveaux 6ème/5ème se trouve les enfants de cadres et à l'autre extrême, on trouve les enfants

132 Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, op. cit.

133 Christian Baudelot, Roger Establet, *L'élitisme républicain*, op. cit., p.73.

134 Georges Felouzis, *Le collège au quotidien*, Paris, PUF, 1994.

d'ouvriers. De même, Georges Felouzis montre avec une grande rigueur méthodologique que les filles réussissent mieux que les garçons dans les premières années du collège. Ces résultats reconnus par l'ensemble des sociologues et même au-delà, n'ont pas permis pour le moment, la mise en place d'actions correctrices efficaces.

Pour aller plus loin, sans mettre de côté le constat précédent, il nous fallait un cadre sociologique plus général pour caractériser la relation de l'individu à la société. Pour ce qui est de l'individu nous avons opté pour la sociologie de l'expérience telle qu'elle est développée par François Dubet pour deux raisons : d'une part, parce qu'il a appliqué cette sociologie à l'environnement scolaire et plus précisément au secondaire¹³⁵ et d'autre part, parce que la notion d'expérience sociale qu'il a développée semble être en accord avec une intuition très personnelle que « l'identité des acteurs ne repose sur aucun principe central. Le rôle social et la personne se séparent. »¹³⁶ Selon cette approche, la rationalité des choix des acteurs ne peut pas s'évaluer selon une grille d'analyse externe à l'individu dans la mesure où seule la trajectoire et l'expérience individuelle semble rendre compte d'une certaine cohérence de leur action enseignante. Loin de rendre inutile tout traitement sociologique, cette approche impose simplement un autre regard pour caractériser l'action enseignante : la première conséquence étant de briser la vision holiste du système en considérant que ce que l'on appelle "les réalités sociales" sont bien plus le produit des interactions que celui des effets d'un système.

En définitive, c'est bien la relation entre individu et système que nous abordons avec un point de vue différent, non linéaire, à savoir que la manière dont l'individu est connecté au tout social n'est pas unilatérale mais se construit dans une multitude d'appartenances dont l'expérience personnelle peut seule exprimer la complexité. En cela, la société constitue une matrice culturelle qui fournit le matériel de l'expérience sociale qui s'agence différemment pour chaque individu, par un processus intra personnel qui, de ce fait, devient très difficile à caractériser. En effet, dans une société toujours plus complexe, la diversité des trajectoires de chacun ne permet plus de faire converger des formes d'expériences porteuses de sens pour caractériser l'action individuelle.

Ce choix, bien qu'il puisse être facilement remis en cause d'un point de vue théorique, ne doit pas être évalué indépendamment de la question centrale de la recherche à savoir : « la coopération ». En effet, l'objectif de celle-ci étant de regarder la coopération, non pas comme cadre de la réussite scolaire comme cela est abordé de manière classique, mais comme cadre de formation à la vie sociale, il devenait très difficile de retenir une approche purement quantitative,

135 François Dubet, Danilo Martuccelli, *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit. ; François Dubet, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.

136 François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, p. 73.

car comment quantifier l'action coopérative ? Georges Felouzis, dans un chapitre intitulé « compétition et coopération en classe »¹³⁷ tente de le faire et montre que ce sont les élèves en difficulté scolaire qui coopèrent le plus spontanément comme si coopérer était une attitude naturelle qu'il n'était pas nécessaire de promouvoir. Pour cela, il identifie des actes de participation plus collective « comme demander à son voisin de banc une précision sur le cours ou lui montrer son travail pour avoir son avis. »¹³⁸

De notre point de vue, une activité de ce type ne relève pas du principe coopératif dans la mesure où celle-ci se réduit à de l'entraide qui ne constitue pas l'élément central et caractéristique d'un principe coopératif. En effet, celui-ci peut se définir comme une action commune qui génère des conséquences partagées susceptibles de structurer les interactions et d'équilibrer les relations entre les élèves. Avec cette définition, comme cela a été dit, aucune coopération n'est réellement possible en classe car, la situation de la classe ne permet pas d'action collective normalisée. En revanche, le point de départ de toute « coopération » demeure l'interaction collective et à ce titre, c'est cela qu'il s'agit de mesurer à l'échelle du groupe classe. Le but de l'enquête n'est donc pas de mesurer si tel ou tel profil d'enseignant met en place des conditions plutôt propices à la coopération, mais de comprendre dans une unité éducative qui est celle d'un collège particulier, s'il existe au sein des pratiques enseignantes une assise forte de nature interactive qui pourrait permettre l'émergence de la coopération comme mode éducatif privilégié. La thèse défendue étant que le paradigme large dans lequel s'inscrit l'action éducative enseignante s'appuie dorénavant largement sur la communication et l'interaction entre individus. Pour aller plus loin, creusons un peu plus la sociologie de l'expérience de François Dubet, pour cadrer l'analyse du discours enseignant dans ce qui a trait aux pratiques éducatives en classe et faire émerger celles qui portent en elles, un potentiel de coopération.

3.4 *L'expérience sociale, le statut de l'enseignant par rapport à celui du chercheur*

La réalité enseignante se développe dans un temps déterminé qui induit de fait une gestion de l'immédiateté dans le quotidien et oblige à une organisation particulière pour trouver à chaque instant, des solutions individuelles adaptées à chaque élève et des attitudes personnelles pour « tenir » la classe. Ce dilemme ressort de façon très explicite des entretiens qui montrent que le métier d'enseignant est avant tout un métier d'expérience au sens premier : les enseignants trouvent les solutions non dans des directives extérieures mais plutôt dans la perception des conséquences de leurs actes dont l'ensemble finit, avec le temps, par définir leur fonction même. Comment

137 Georges Felouzis, *Le collège au quotidien*, op. cit.

138 Ibid., p.115.

caractériser cela d'un point de vue sociologique dans la mesure où la rationalité du choix des acteurs semble ainsi dépendre d'une historicité qui leur est propre?

Le principe de « l'expérience sociale » donne un cadre sociologique au traitement de l'action enseignante dans ce qu'elle postule que l'action ne peut être envisagée que sous la multiplicité des formes issues de l'expérience des acteurs eux-mêmes et de la distance qu'ils prennent avec leur statut :

« Longtemps on a pu considérer que le rôle social d'enseignant constituait l'identité des enseignants. Pour le dire plus simplement, le rôle donnait naissance à un personnage, c'est-à-dire à la fusion des codes culturels de la personnalité. Le professeur était "vraiment" un professeur, dont la subjectivité était formée à la fois par les représentations de la vocation et par les attentes sociales bien établies des collègues, de l'administration, des élèves et des parents. Au mieux, il "jouait" au professeur et, comme le garçon de café de Sartre, il finissait par y croire parce que les autres y croyaient. Or l'image que les enseignants présentent aujourd'hui d'eux même dans des entretiens individuels ou collectifs est bien différente. Ils parlent non de leur rôle, mais de leur expérience, car ils consacrent l'essentiel de leur propos à dire qu'ils ne sont pas des personnages et qu'ils se constituent comme des individus par la distance à leur rôle, bien plus que par une adhésion totale. »¹³⁹

Un argument de plus pour ne pas caractériser l'action enseignante au travers de profils types d'enseignants du secondaire. Car, si les enseignants eux-mêmes mettent en avant leur personnalité pour expliquer leur pratique du métier, comment espérer faire converger leurs dires à partir d'un idéal pur, en fonction duquel ils se positionneraient. Au mieux pourrait-on espérer exhumer une typologie enseignante à laquelle le discours des enseignants ferait référence. Outre mon expérience personnelle, le contenu des entretiens a fait voler en éclats ce mythe du « statut unique » de l'enseignant : à la fois les principes sur lesquels se construisaient leurs pratiques et la manière avec laquelle ils les mettaient en place se sont révélés très hétérogènes. Ce constat renforçait la pertinence du recours à « l'expérience sociale définie par la combinaison de plusieurs logiques d'action »¹⁴⁰.

Précisons quelque peu le concept d'expérience sociale avant de l'appliquer au terrain précis qui nous intéresse ici. Tout d'abord, comme cela a été mentionné, l'expérience sociale part du principe qu'il n'y a pas d'identité entre l'acteur et le système ce qui impose que « l'acteur n'est pas totalement socialisé ». Ainsi, dans cet entre-deux, se construisent les logiques d'action des individus, qui ne sont pas totalement programmés par le système ou plutôt, qui ne relèvent pas d'un lien direct

139 François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, op. cit., pp. 94-95.

140 *Ibid.*, p. 91.

et évident entre l'acteur et le système. C'est donc dans sa propre expérience que l'individu va pouvoir développer non pas des stratégies comme pourrait le prétendre un principe utilitariste, mais une forme de cohérence dans son action qui fera coexister en même temps plusieurs types de logiques intériorisées qui lui préexistent et qui sont portées par la société. C'est à dire que l'expérience sera inachevée dans la mesure où il n'existe pas d'adéquation entre la subjectivité de l'acteur et l'objectivité du système. En cela, ces types de référent de l'action ne peuvent pas être des modèles purs car ils sont « totalement mêlés dans la même expérience sociale et les acteurs les embrassent tous. »¹⁴¹ Sous cet angle, il n'y a pas une cohérence à priori de l'action individuelle, mais l'accumulation d'expériences spécifiques issues de ces actions qui leur donne un sens après-coup.

Le travail du chercheur consistera à mettre à jour ces formes d'expériences intériorisées qui apparaissent de manière désordonnée dans les discours des acteurs et qui, dans un second temps, donneront un sens à leurs logiques d'action. C'est en cela que l'expérience sociale est une typologie imparfaite dans la mesure où c'est dans la combinaison de divers référentiels que l'action prend sens. Aussi, arrive-t-on à la définition suivante :

« La sociologie de l'expérience sociale vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité. »¹⁴²

Dès lors, analysons la manière avec laquelle ce concept s'articule avec le terrain particulier qui nous intéresse ici. Pour cela, rappelons tout d'abord la problématique générale poursuivie par ces entretiens : quelle est la place accordée à la coopération dans une salle de classe, quels sont les éléments qui permettent à celle-ci de se mettre en place et au contraire ceux qui l'empêchent de s'affirmer. Par coopération, nous n'entendons pas un simple travail de groupe bien que ceux-ci en fassent nécessairement partie, mais plus largement, une attitude générale d'interaction en classe permettant à une sorte d'expérience collective positive de se mettre en place. Il s'agit d'étudier plus précisément l'attitude éducative globale de l'enseignant pour, indirectement, en déduire une éventuelle possibilité de coopération de la part de l'élève. Si l'enseignant est dans une logique d'interaction groupale, en ayant la pratique correspondante, on pourra légitimement penser que certains cours permettent une construction de l'enfant de type coopératif. Au contraire, si certains enseignants développent leur paradigme éducatif par le recours exclusif à l'autoritarisme, il est évident que toute tentative coopérative en sera complètement exclue. Ces deux exemples forcés

141 *Ibid.*, p. 109.

142 *Ibid.*, p. 135.

d'un point de vue sociologique, montre qu'il est légitime d'analyser le discours des enseignants en tenant compte de leurs pratiques. Cette approche tentera de faire émerger une certaine forme d'expérience sociale qui nous permettra de replacer la pratique de l'enseignant dans un cadre situationnel plus vaste, pour voir si celui-ci est propice ou non à une socialisation des individus dans la classe par le collectif, et plus précisément par la coopération.

Nous entendons par coopération une situation d'interaction horizontale (entre élèves) ou verticale (entre élèves et l'enseignant), induisant une construction de l'individualité par l'action en groupe et permettant un réinvestissement de la singularité dans une action partagée. Ce sera dans un deuxième temps que nous tenterons de définir plus précisément le concept de « coopération ». Pour l'instant, l'objectif est de faire un état des lieux de la relation entre vie de classe et construction individuelle pour voir quel type de socialisation propose l'expérience scolaire au sein de la classe. En prenant appui sur la sociologie de l'expérience, il s'agit alors de faire converger les expériences sociales enseignantes qui permettent de caractériser les situations éducatives.

Il convient de préciser que, contrairement à ce qui est proposé par la sociologie de François Dubet, nous ne chercherons pas à circonscrire la subjectivité de l'enseignant. Nous prendrons appui sur celle-ci mais nous la croiserons avec un critère coopératif pour évaluer les liens qui existent entre principe éducatif et action collective. En effet, l'objectif est double : d'une part mettre en évidence la manière dont s'affirme l'action de nature éducative au sein de la classe et d'autre part, la confronter à un critère groupal pour comprendre, dans les modalités actuelles de l'établissement, si les pratiques au sein de la classe peuvent se développer dans une dynamique d'action partagée. C'est à dire que par l'analyse du discours enseignant, nous chercherons à comprendre si l'enfant, par les situations qui lui sont proposées, peut se construire dans une relation au groupe de type coopératif.

On retrouve ici de manière détournée le concept du contre transfert développé par la psychanalyse. A savoir que ce n'est pas en observant directement les élèves en situation de classe, mais bien en regardant la classe au travers de la subjectivité enseignante, que l'on déterminera les traits caractéristiques du cadre de socialisation de la classe. C'est l'enseignant qui nous permet d'atteindre l'enfant, en prenant appui sur un présupposé associé à une vision psychanalytique qui postule que si l'enseignant analyse sa pratique d'une certaine façon, cela signifie que celle-ci s'exprime nécessairement d'une manière ou d'une autre dans la relation avec la classe. Nous écartant ainsi largement de François Dubet, nous ne nous arrêterons pas sur la subjectivité de l'acteur mais nous nous en servirons simplement comme un médiateur entre un système et une situation. Cette position s'applique autant aux observés qu'à l'observateur, car la subjectivité de ce dernier, comme nous l'avons signalé précédemment, peut également introduire un biais significatif.

Il aurait bien sûr été possible comme le fait la sociologie clinique d'orientation psychanalytique de travailler sur le rapport entre subjectivité de l'observateur et la réalité de la situation observée, mais étant moi-même complètement imprégné de la situation du collègue (de par mon statut professionnel mais également, élément plus complexe à démêler, de par un certain statut « affectif » en tant que participant à la vie collective de l'établissement), cela aurait été très difficile à mener. C'est pourquoi, le choix d'une enquête par entretiens a été maintenu avec comme subtilité que ce n'est pas l'enseignant avec sa subjectivité qui sera analysé en tant que tel, mais au travers de lui, le cadre éducatif implicite qu'il utilise dans sa pratique.

3.5 La grille d'entretien

Ce qui est frappant pour un professeur lorsqu'il entre dans une salle de classe, c'est qu'il est contraint par sa fonction à dispenser un cours théorique imposé par un programme alors que la difficulté ne provient pas de ce savoir à transmettre mais bien du fait d'avoir en face de lui un groupe de jeunes adolescents qu'il s'agit de mettre en activité : un enseignant de collège n'a aucune difficulté à proprement parler sur l'aspect théorique de sa matière, mais peut être en difficulté vis à vis des élèves auxquels il a à faire. C'est pourquoi, les entretiens se sont déroulés suivant un fil conducteur relatif à l'éducation, par opposition à l'instruction, en respectant une grille d'analyse préalablement organisée en quatre parties cherchant à faire émerger le cadre éducatif posé par l'enseignant, en salle de classe.

Les Missions éducatives de l'école

Il s'agissait d'interroger l'enseignant sur cette question très large : Quelles sont les missions éducatives de l'école ? En essayant au cours de l'entretien, d'insister sur la distinction entre les missions telles qu'elles sont prescrites par l'institution et celles développées personnellement par chaque enseignant. Ceci pour tenter de faire s'exprimer les enseignants sur le projet démocratique plus large que porterait l'école et par extension, pour comprendre comment y associent-ils leurs pratiques pédagogiques. Par exemple, à quel type de société estiment-ils préparer leurs élèves ? Quel idéal de société poursuivent-ils et comment celui-ci se matérialise dans le sens donné à leur métier et dans leur pratique d'enseignant ? L'objectif était de faire parler les enseignants sur la composante éducationnelle de leur pratique afin de les amener à s'exprimer autrement que sous le registre classique de la transmission de savoirs. Celui-ci n'était d'ailleurs pas prévu dans la grille d'entretien d'origine, construite pour recueillir des réponses formelles. Mais le manque de convergence et de profondeur des réponses des enseignants à des questions quelques peu déconnectées de leur vécu, a très vite montré que le plus intéressant dans le discours enseignant,

était non pas les réflexions sur le sens de leur métier, mais le récit même de leurs expériences. C'est pourquoi les réponses formelles aux questions sont petit à petit passées au second plan dans la mesure où, manifestement, elles ne permettraient pas à cette recherche de produire directement les résultats escomptés.

Dans un premier temps le choix du déroulement de l'entretien fut tout de même dirigé vers l'obtention de ces réponses formelles, mais à l'analyse, celles-ci se sont montrées incomplètes et trop imprécises pour en dégager une idée directrice partagée. En effet, comme cela a été dit, il a été surprenant de constater que les enseignants, pour la majorité, n'avaient pas une réflexion plus aboutie que n'importe quel autre individu sur le rôle de l'école dans la société. Et c'est avec une certaine déception qu'il a fallu admettre que le caractère particulier du statut d'enseignant n'imposait pas de fait, une certaine conscience sociale ou du moins une certaine profondeur dans la manière de comprendre le monde. C'est pourquoi, il a été nécessaire de limiter l'ambition de cette première partie de l'entretien qui devait à la base permettre de faire émerger un positionnement type des enseignants sur le rôle de l'institution scolaire, par rapport à la société dans son ensemble, mais également dans la socialisation de l'enfant lui-même. Par exemple, la formation d'un citoyen au sein de l'école, demeure une idée presque inexistante de manière spontanée chez les enseignants qui souvent se contentent d'aborder la formation de l'élève exclusivement sous l'angle de son adaptation à la structure particulière que représente le collège. Cependant, même s'ils ne le verbalisent pas naturellement, ils comprennent très bien cette exigence de formation des futurs citoyens et ont le plus souvent un regard assez critique sur cette demande de l'institution, estimant que leur métier consiste en tout autre chose.

La première partie de l'entretien s'est donc limitée à poser le cadre général de la discussion dans un paradigme social large pour éviter un enfermement du discours dans la sphère didactique. D'ailleurs cela a très bien fonctionné dans la mesure où l'incompréhension de ces questions trop directes sur l'institution, l'école et la société, a permis d'une part, de conforter ma position de chercheur et d'autre part, de positionner les enseignants dans une posture de réflexivité qui a enrichi la deuxième partie des entretiens. En effet, cela plaçait les entretiens non dans une logique simple de comparaison de pratiques qui pouvait être dérangeante dans le rapport d'enseignant à enseignant, mais dans une situation où l'enseignant devenait le détenteur d'une certaine expertise de terrain sur laquelle je souhaitais m'appuyer pour développer un point de vue qui sortait très largement du cadre de leur expérience.

Les logiques d'action

Dans l'idéal d'un entretien linéaire qui se déroulerait de la manière dont il avait été envisagé, la seconde étape aurait consisté à faire émerger dans le discours des enseignants une cohérence entre la contrainte institutionnelle, leur vision personnelle, et une certaine logique d'action éducative au sein de la classe. Cela n'a pas été possible. Aussi, la question était posée de manière directe dès que l'occasion se présentait : « Comment mets-tu ça en relation avec ta pratique au quotidien? » Question qui avait l'avantage de placer les enseignants sur un terrain leur convenant beaucoup plus, à savoir celui de leur pratique. Et finalement, ce terrain s'est révélé d'autant plus intéressant pour le chercheur qu'il permettait, en décryptant certaines lignes de force dans le discours, de faciliter l'accès à la pensée de l'autre, ce qui aurait été impossible à obtenir par des questions frontales ; les anecdotes sur des pratiques présentant ce double avantage de placer l'interlocuteur dans un domaine où il est en confiance, ce qui libère son discours, et de permettre au chercheur d'analyser la description d'actions plutôt que d'idées qui demeurent beaucoup plus difficile à faire converger.

Malheureusement pour le chercheur et heureusement pour la recherche, le déroulement des entretiens ne s'est pas passé comme prévu. En effet, dès lors que les enseignants ne mettaient pas en avant un système cohérent d'une part de la perception de leur rôle au sein de l'institution, et d'autre part sur le rôle même de cette institution, il devenait impossible de faire le lien entre leur expertise et la logique de leurs actions. Néanmoins, comme cela a déjà été dit, la première partie de l'entretien avait placé la discussion sur un autre mode que celui classique de l'école et permis une approche des pratiques à partir d'un point de vue différent de celui centré sur la simple transmission des savoirs. Puis, au fur et à mesure des entretiens, s'est imposée l'idée qu'il était impossible de contraindre le discours enseignant dans un cadre qui n'avait pas de sens pour eux, mais qu'il était possible de l'accompagner pour aller au bout de ce qui avait valeur pour mes questions de recherche.

L'objectif fut donc de les amener à parler de leurs pratiques mais sous leur aspect éducatif, chose complexe à appréhender dans la mesure où les exigences de transmission de contenu dominant largement la réflexion que les enseignants ont sur leur pratiques. Ce fût d'ailleurs un premier élément correctif qu'il fallut intégrer dans le déroulement des entretiens car, dès les premiers entretiens, je me suis rendu compte que les enseignants n'arrivaient pas à isoler une composante éducative par rapport à leur métier, et cela malgré des relances et des orientations dans la discussion ; même si chaque enseignant avait sa manière propre d'aborder l'entretien et se positionnait différemment vis-à-vis de son déroulement : certains n'ayant aucun mal à se détacher du rôle de transmission alors que d'autres étaient incapables d'aborder une réflexion sur la classe indépendamment de ce rôle premier. Finalement, la réaction à cet état de fait a été de prendre en considération le savoir comme élément à part entière du rôle éducatif de l'enseignant. C'est-à-dire

que les enseignants étant principalement centrés sur une transmission de contenu, et en même temps, mettant en avant toute l'importance éducative de leur profession, il devenait évident que des liens forts unissaient transmission de savoir et pratique éducative ; il fallait donc exhumer ces liens existant entre volonté éducative et impératif de transmission. Et, comme nous le verrons, ces liens convergent relativement facilement sous le filtre des visées condorcetiennes dans la mesure où c'est dans la « rationalité » des formations que certains enseignants placent la composante éducative de leur action. L'exemple le plus symptomatique étant symbolisé par les professeurs d'histoire géographie qui prètent à la formation d'un esprit critique un pouvoir hautement éducatif. Nous analyserons précisément cette dimension de la pratique enseignante dans un second temps, continuons pour l'instant l'exploration et la mise en place de la grille d'entretien.

La prise en compte du lien social au sein de la classe

Suivant la logique de l'entonnoir, l'objectif donné aux entretiens était de progressivement faire parler les enseignants sur la « coopération » dans la classe en usant d'un stratagème : commencer par placer l'enseignant sur le terrain de l'éducation plutôt que sur celui du savoir, chose difficile en soi mais qui nous permettra une analyse plus précise dans un second temps ; ensuite, le contraindre - le mot n'est pas trop fort tant il paraît difficile de faire prendre du recul à un enseignant, comme à tout praticien, sur sa propre pratique - à faire le lien entre la vision de son rôle éducatif et la manière dont il gère sa classe ; enfin, l'amener à s'exprimer sur l'objet proprement dit de la recherche, à savoir l'utilisation ou non de pratiques coopératives comme levier d'harmonisation sociale au sein de la classe. Cette dernière partie de l'entretien touchant plus précisément aux éléments mis en place par l'enseignant dans sa classe pour améliorer la socialisation de l'élève.

L'argument de départ était que l'enseignant posait le cadre général de la classe et de ce fait, imposait nécessairement un type de relation humaine à l'élève, contraint d'en faire l'expérience et de s'y adapter. Chercher à comprendre la position de l'enseignant vis-à-vis d'une posture coopérative au sens très large du terme devait nous permettre, dans un premier temps, de répondre à la question de savoir si la coopération comme mode de socialisation était envisageable au sein d'une classe. Dans un deuxième temps, cela devait nous permettre de mesurer le degré d'utilisation de ce type de pratique, leurs consistances, les raisons pour lesquelles elles sont utilisées et pour quels bénéfices ?

Il convient à ce stade d'insister sur un certain flou heuristique dans la construction de ces entretiens du à la complexité englobée dans le mot « social ». La confrontation des impératifs de recherche issus d'une réflexion universitaire avec le cadre très concret des entretiens révélant des individualités extrêmement variées, a montré le caractère flottant et divergent de ce que l'on nomme communément le social ; conscient que mon parti pris de chercheur se retrouvait en décalage avec

le point de vue de mes interlocuteurs, il est apparu très vite que la définition retenue à priori du « social » était largement contredite par cette réalité expérimentée¹⁴³. Aussi fallu-t-il beaucoup interagir pour essayer de faire émerger une sorte de consensus sur la signification de ce terme. Finalement, c'est encore une fois à partir de la pratique que la réflexion a pu se développer afin de dégager des éléments de réponses communs à l'ensemble des entretiens.

Les mots clés

Pour garder une certaine maîtrise et un certain recul sur l'entretien, en parallèle de la discussion, un cahier en main, je cochais dans une liste de mots clés préalablement établis, pour être sûr d'avoir abordé les éléments centraux que je souhaitais explorer. Ce pense-bête était constitué de mots tels que coopération, projet commun, individualisation, transmission, singularité, savoir, démocratie, interaction verticale et horizontale, autonomie, vie de groupe, solidarité, etc. Des mots ayant trait au rapport entre individu et communauté. Ces mots clés avaient été choisis préalablement, et volontairement dans un champ lexical très large pour laisser un degré de liberté maximum à la parole enseignante. C'est à dire que pour éviter d'arriver avec un ensemble préétabli de conclusions, il paraissait nécessaire de guider l'entretien sans être trop directif et ce jeu des mots clés a été finalement plutôt un outil pour la conduite de l'entretien qu'une réelle valeur ajoutée par rapport aux données récoltées.

Il est important de préciser que le cahier avec prise de note très rudimentaire, avait un autre objectif situationnel, à savoir asseoir le fait que bien que collègue, nous étions bien dans une dynamique différente du quotidien. Le fait qu'ils soient enregistrés ne suffisait pas à maintenir le cadre de l'entretien dans la mesure où, bien que visible, le dictaphone était très vite oublié dans la suite de la discussion. Précisons tout de même que le fait qu'ils soient enregistrés les a tous perturbés dans le début de l'entretien, élément qui a vite été dépassé dans la mesure où le degré de connivence qui nous unissait a permis rapidement à la discussion d'échapper à cet élément perturbateur ; même s'ils me demandent encore aujourd'hui ce que j'ai fait de ces enregistrements et s'inquiètent du fait qu'ils ont été retranscrits, comme si inconsciemment cette trace pouvait leur

143 Nous utiliserons durant tout le développement de cette thèse le néologisme "expérencier" dans ce qui a trait à une expérimentation sociale ou plus précisément à une expérience relationnelle. En effet, ayant suivi un cursus de sciences durs par opposition aux sciences sociales, le terme expérimentation me paraît très impropre à caractériser les expériences sociales dans lesquelles chaque individu est engagé, notamment par cette différence fondamentale que les paramètres significatifs d'une expérience sociale échappent presque totalement à l'individu qui n'est pas dans une simple position d'observateur d'une situation artificiellement construite mais est engagé en tant qu'acteur, ce qui fait de lui une partie intégrante de la situation vécue. Aussi, le rapport à l'objectivité s'en retrouve totalement transformé et rend inadéquate, de ce point de vue, l'utilisation du terme expérimentation qui demeure très attaché à la mise en évidence de loi objective caractéristique d'un phénomène observé. Cela correspond également à une intuition que, dans ce qui touche aux rapports sociaux, quelque chose nous échappe toujours que le verbe expérencier peut exprimer dans la mesure où il est compris en tant que représentant d'un processus, d'une dynamique, qui se développe bien plus dans la subjectivité que dans une réalité objectivable.

causer du tort. Ce carnet de note me donnait une contenance et plaçait l'enseignant dans une position d'observé qui, après réflexion, était essentielle pour éviter de rentrer dans un discours sur les banalités d'une vie en communauté partagée. Certes la connivence permettait une libération plus rapide de la discussion mais, en même temps, risquait de l'enfermer dans l'informel du quotidien en salle des professeurs. C'est pourquoi, ce carnet de notes est devenu un élément à part entière de la situation d'entretien permettant de maintenir à chaque instant un cadre propice au recueil de données. Bien évidemment, les enseignants avaient un droit inaliénable de regard sur ce que je pouvais écrire dans ce cahier, et comme souvent, aucun n'a réellement émis le souhait de savoir ce que j'y écrivais.

Dans ce qui touche à l'utilité des mots clés par rapport aux questions de recherche, cela a eu comme grand bénéfice de ne pas passer à côté de champ d'exploration et de maintenir une certaine cohérence tout au long de l'entretien. Concrètement, il y a avait deux manières de cocher tel ou tel mot : soit le mot était abordé sans même que j'ai eu besoin de relancer sur le sujet, soit la question avait suffisamment été traitée pour que l'on puisse passer à autre chose. Ainsi, il était possible de garder l'espoir d'un entretien réellement semi-directif dans le sens où mon objectif n'était pas de recueillir un matériel purement authentique sur une expérience professionnelle, mais bien d'amener des enseignants à aborder un certain nombre d'éléments de fond sur leur rôle social dans la classe. Ceci en les plaçant dans une position de réflexivité qu'ils n'adoptent pratiquement jamais dans la routine du quotidien, non par mauvaise volonté, mais simplement par manque de temps et d'intérêt.

Se poser la question de ce que l'on fait là demeure souvent une boîte de pandore que l'on n'a guère envie d'ouvrir. Et finalement, ces mots clés ont permis une dynamique dans les relances plus à même d'amener les enseignants à analyser leur pratiques sous un angle certainement plus social que leur réflexion habituelle sur le déroulement de leur cours. En réalité, ces mots clés leur parlaient à tous mais simplement comme quelque chose de convenu qui ne nécessite pas une réflexion plus aboutie, ou que l'on s'arrête dessus pour mieux aborder leur pratique. Par exemple, l'autonomie était le plus souvent abordée sous l'angle de l'apprentissage et très rarement sous celui du développement global de l'individu. Ces deux sphères étaient manifestement liées dans leurs discours mais nécessitaient, pour le faire apparaître, de les connecter par le recours à d'autres mots clés qui permettaient d'entamer une réflexion de la part de l'enseignant. Par conséquent, ces mots clés ont eu une grande utilité pour obliger à aborder les connexions entre le paradigme scolaire classique et la dimension sociale, sujet très difficile à faire verbaliser par les enseignants.

4 Quelques constats préliminaires

En dehors des entretiens qui ont été menés au cours de l'enquête, les échanges divers et variés que j'ai pu avoir en qualité d'enseignant, avec tous les acteurs de l'école, m'ont montré que dans la pratique, les constats sociologiques faits précédemment n'avaient aucune résonance autre qu'une certaine fatalité par rapport au devenir des élèves. En revanche, durant les entretiens, la majorité des enseignants vivaient leur pratique avec l'idée qu'ailleurs c'était certainement différent car les publics étaient différents, ce qui devait imposer une autre manière de travailler. Selon eux, de manière implicite, la sphère cohérente, déterminante pour leur pratique, demeure celle de l'établissement, ce qui va à l'encontre de l'idée de regarder le collège français comme un tout homogène. Un argument de plus pour choisir une approche micro sociologique, plutôt qu'une sociologie macroscopique s'appuyant sur des données statistiques. Pour cela, nous avons substitué à des catégories sociales posées en amont de la recherche comme ayant un caractère déterminant, le contexte physique et social local comme étant le seul élément si ce n'est déterminant, du moins analysable d'un point de vue qualitatif ; l'outil statistique reposant sur les grands nombres, ne pouvait être dans ce cas, d'un grand secours.

Revenons toutefois un instant sur l'idée de poser des catégories sociales en amont pour faciliter le classement du matériel observé, pour montrer que même quand elle est possible, elle doit être maniée avec circonspection.

Premier exemple, dans cet établissement, lors des discussions entre collègues où lors des conseils de classe, le fait que certains parents d'élèves soient d'une extrême pauvreté n'a jamais été un point d'entrée pertinent pour juger de la scolarité d'un élève. En revanche, la qualité des relations familiales, la présence des parents ou des événements particuliers qui peuvent toucher n'importe quelle famille, étaient toujours des éléments aidant les enseignants à accompagner les élèves dans leur scolarité. Et en matière de pratique, le décalage est énorme entre ces résultats produits par des enquêtes à grande échelle et les réalités vécues par les acteurs.

Deuxième exemple, au collège, pour les enseignants, il est admis que les filles sont plus « scolaires » et qu'elles réussissent mieux que les garçons, une réalité vécue dans les classes que corroborent les études statistiques. En revanche, là où la sociologie classique explique les raisons de cette réussite par un certain déterminisme social lié au sexe, les enseignants mettent en avant la plus grande maturité des filles au moment de l'adolescence. Le problème n'est pas de savoir quelle analyse est la plus pertinente, mais plutôt à qui sont-elles destinées et comment peuvent-elles permettre une amélioration des pratiques. Dans le cas d'une réalité objectivable à partir d'enquêtes très larges, l'information recueillie n'apporte pas beaucoup d'éléments nouveaux pour améliorer la pratique quotidienne de l'école dans la mesure où le fait qu'il existe un certain déterminisme social

lié à une « socialisation de sexe »¹⁴⁴, n'apporte guère plus que le constat expérimenté que les filles sont plutôt plus matures dans les niveaux de collège que les garçons, et de ce fait réussissent mieux. Même s'il est rassurant de constater qu'il n'y a pas de rupture totale entre des résultats globalisants et des perceptions de praticiens, simplement, il paraît essentiel de pouvoir faire interagir ces deux points de vue.

Troisième exemple, en poussant l'analyse précédente : les enseignants au quotidien analysent de manière naturelle les publics auxquels ils ont affaire et, au collège, c'est un constat partagé que les garçons sont souvent qualifiés de "bébé" alors que les filles jouent déjà à être des femmes ; élément particulièrement marqué dans la classe de 4ème qui la rend parfois peu attractive pour les enseignants qui savent qu'il vont devoir y gérer des différences de maturités très importantes. Ce constat issu d'une expérience individuelle dans sept établissements différents durant 6 ans ne lui confère aucune valeur objective, généralisable. En revanche, il permet d'illustrer le décalage entre théorie et pratique, que nous avons déjà abordé dans le paragraphe sur la nécessaire distance à garder entre l'observateur et l'observé.

Cette position particulière qui a été la mienne pendant deux ans au côté de ces enseignants a nécessairement transformé mon appréhension de chercheur par la rencontre quotidienne du point de vue des praticiens, mais c'est probablement celle-ci qui a donné sa richesse à l'étude empirique qui, sans cela, aurait manqué de profondeur. Elle a produit également une exigence supplémentaire, celle d'adopter une méthodologie capable de faire converger les points de vue et susceptible de donner des résultats empiriques pertinents par rapport à un cadre sociologique scientifique, tout en respectant la réalité effective qui traverse l'école.

C'est pourquoi, nous avons privilégié l'unité du contexte local : un seul collège observé même si la définition du cadre de l'enquête a bénéficié de mon expérience dans 5 autres établissements, plutôt que l'homogénéité du statut des enseignants. Pour les raisons exposées ci-dessus nous n'avons pas retenu ni paramétrages, ni catégories ou partis pris posés en amont de l'enquête, classique en sociologie. De plus, dans l'expérience relationnelle particulière que représente le cadre scolaire, les enseignants se réfèrent à leur expérience propre qui s'est certainement construite dans une matrice culturelle imprégnée de ces catégorisations, mais qui n'apparaît pas de manière formelle dans leur discours. La seule catégorisation qui pouvait paraître pertinente étant celle du nombre d'années d'enseignement qui induit un point de vue sur la classe un peu différent. Et même dans ce cas, cela ne permettait pas d'en faire une catégorie déterminante dans la mesure où la nature de l'expérience propre de l'enseignant paraissait être un critère plus pertinent pour comprendre les différences de discours.

144 Expression empruntée à Georges Felouzis pour qualifier la différence de traitement au sein de la famille par rapport au sexe de l'enfant, op. cit., p. 112.

Après cette digression méthodologique qui n'avait pour but que de légitimer des choix sociologiques qui demeurent toujours déterminants dans la nature des résultats produits, nous pouvons en revenir au cadre proposé par la sociologie de l'expérience qui nous guidera dans l'analyse des résultats de l'enquête. Avant cela, récapitulons les différentes étapes qui permettent de faire converger l'analyse du terrain: 1) recueillir des discours enseignants sur leurs actions de nature éducative au sein de la classe ; 2) exhumer dans ces discours une forme d'expérience sociale qui permettra de circonscrire ces actions ; 3) croiser chaque logique d'action constitutive de cette expérience sociale avec un critère groupal pour déterminer les possibilités coopératives que permettent les pratiques éducatives actuelles.

En prenant appui sur les trois analyses bibliographiques précédemment développées, il s'agira ensuite de faire un état des lieux des pratiques éducatives au collège au sein de la classe. Cette caractérisation nous permettra de nous intéresser directement à l'objet de recherche, à savoir la place de la coopération dans ses pratiques éducatives. Comme cela a déjà été mentionné, la forme scolaire ne permet en aucun cas de faire apparaître « brute » au sens des pédagogues, la coopération en tant que pratique uniforme. C'est pourquoi, l'objet de cette première enquête consistera à analyser les possibilités d'interactions groupales à partir des logiques d'actions éducatives. Le tout devant permettre de déterminer dans quelle mesure le collège français peut renforcer son action éducative en appliquant un principe coopératif et dans ce cas, sur quelle forme de pratique doit-il s'appuyer ; la caractéristique groupale agissant comme une condition nécessaire mais pas suffisante dans la mesure où pour qu'il y ait coopération, il faut qu'il y ait une interaction groupale mais celle-ci ne garantit pas à elle-seule un principe coopératif. En effet, élément mis en évidence systématiquement par les enseignants lorsqu'ils construisent une séance autour de travaux en binôme, il y en a toujours un « qui profite pour ne rien faire en profitant du travail de l'autre ». Auxquels cas, il est manifeste que ce ne sont pas des situations que l'on pourrait qualifier de coopératives.

Cette caractérisation des pratiques enseignantes a pour objet de déterminer comment accompagner une réalité sociale vers un idéal coopératif plutôt que d'imposer un point de vue à une institution qui n'en a absolument pas les moyens : asseoir l'idéal d'une éducation par la coopération en continuité de ce qui se fait déjà. Si, comme nous allons le montrer, les enseignants sont déjà dans des formes de pratiques à fortes composantes interactives, cela signifiera que le passage à des formes coopératives structurées est envisageable moyennant une juste évaluation des paramètres efficients. Ainsi, ces possibilités mises à jour dans le chapitre suivant nous permettront de construire un cadre à la coopération au collège qui s'appuiera sur une réalité éprouvée et non sur un principe déconnecté et une finalité posée à priori.

La partie suivante qui détaille les résultats de l'enquête sera complétée, dans un second temps, par une étude qui tentera de préciser ses résultats par l'analyse de deux ateliers animés par des enseignants dans des temps extrascolaires, mais qui se sont déroulés au sein de l'établissement. Le point de vue des acteurs que sont les enseignants a été étudié par recours à des entretiens semi-directifs. En revanche, le discours de l'enfant restant très difficile à évaluer, nous avons opté pour une méthodologie basée sur des observations participantes ayant comme objectifs de faire remonter les interactions selon certaines conditions liées aux résultats mis en avant dans l'analyse des entretiens.

Chapitre 4 Le discours enseignant, entre contradiction et affirmation (1) : La « Coopération » grâce au savoir ?

1 LES OBSTACLES ou ELEMENTS QUI S'OPPOSENT A

1.1 Primauté au savoir, le cadre institutionnel

Dans les réponses que l'on obtient lorsque l'on interroge les enseignants sur les missions de l'école qu'ils sont censés respecter, la transmission de savoir est certainement l'élément le plus stable et le plus convergent ; comme nous le verrons dans les transcriptions ci-dessous, seul un réel accent mis dans les relances permet de sortir d'un discours centré sur le savoir. Mais celles-ci révèlent dans un second temps que la manière dont les professeurs appréhendent les missions de l'école n'est pas aussi unilatérale que ce que leurs réponses suggèrent de prime abord. Enfin, certains enseignants, dont les réponses ne sont pas aussi tranchées, indiquent néanmoins entre les lignes que ce qui relie les missions théoriques de l'école et leur action est l'impératif de transmission de savoir :

Pascal : « Mon rôle c'est avant tout leur donner des moyens de s'exprimer en espagnol ».

Sandrine : « Mon action en classe est avant tout déterminée par le fait qu'ils apprennent des bases de sciences pour leur ouvrir l'esprit et leur permettre de comprendre le monde qui les entoure. »

Cécile : « Moi mon boulot c'est de leur transmettre des connaissances en arts plastiques/histoire de l'art. »

Gweltaz : « Par rapport à la matière, c'est permettre à chacun, notamment au collège, d'avoir un contact un peu plus scientifique avec la matière, de commencer à connaître certaines méthodes scientifiques pour développer une forme d'esprit critique. »

Kamel : « Personnellement, moi qui n'ai pas eu de formation avant d'enseigner et qui du coup n'ai pas vraiment eu de discours directifs par rapport à mon rôle en tant qu'enseignant, il était évident que mon objectif premier était de transmettre des connaissances même si dans la pratique, je me suis vite rendu compte de ce que cela impliquait... »

Asma : « C'est sûr que si je suis dans une classe, mon action est avant tout dirigée par un impératif de transmission de savoir. Mais en langue, il y a une bonne partie de l'apprentissage qui se fait par la prise de parole, et notamment avec les petits, cela donne beaucoup de liberté par rapport à ce rôle de transmission. »

Morgan : « Tu sais, la musique a toujours un statut un peu particulier dans l'éventail des matières enseignées, mais il ne faut pas croire qu'on peut faire ce qu'on veut. Je suis quand même là pour leur transmettre des repères dans le domaine large de la musique et dans cet établissement, ce n'est pas évident car ils n'ont pour la plupart aucune culture musicale. »

Yann : « En technologie, mon rôle est un peu ambigu par rapport aux autres matières dans la mesure où en terme de contenu, nous sommes assez libres, en revanche, il est clair qu'à défaut d'avoir à transmettre un savoir théorique extrêmement dense comme toi en mathématiques, je suis là quand même pour leur permettre d'acquérir certains savoir-faire dans des domaines assez variés. Donc oui, mon objectif premier est quand même du même ordre que dans les autres matières même si j'imagine que les programmes n'insistent pas tout à fait sur les mêmes choses.

De ces réponses, il ressort que la légitimité de l'action des enseignants en classe est déterminée par une mission théorique complètement intériorisée qui est que l'école doit transmettre des savoirs ou des savoir-faire selon les matières. Aussi, commence-t-on déjà à percevoir que même à ce niveau-là, la nature des savoirs à transmettre va conditionner en grande partie la manière dont

va s'affirmer leur action par rapport à cette mission première. Néanmoins, comme nous le développerons un peu plus loin, au même titre qu'il est difficile de faire isoler par les enseignants une action en classe dégagée d'un quelconque rapport au savoir, pour certains enseignants, il est difficile d'aborder l'action scolaire indépendamment d'un rapport plus large à l'individu :

Céline : C'est clair que d'un point de vue institutionnel, je dois transmettre un programme de connaissances préétabli, mais, sorti des leçons de grammaire ou de conjugaisons pures et dures qui ne sont finalement plus le gros des leçons, à partir du moment où l'on travaille sur des textes de littérature, on est toujours dans une position qui dépasse le cadre formel d'une transmission de contenu, on est sur une formation plus large de l'esprit qui est d'ailleurs prescrite par l'institution au niveau des programmes ou des inspecteurs, même si la manière reste en grande partie de notre responsabilité... »

Damien : « Je prends par exemple la 5^{ème} A, tu sais que ça allait bosser, tu sais qu'il allait y avoir un peu de dynamique au niveau de l'apprentissage, un peu de base etc. Tu sais que si tu as 5min pour faire un exercice parce que t'as raté une heure de cours, faut qu'on avance, tu savais que derrière, il y aurait du suivi. En 5B, tu sais qu'il faut toujours remettre tout le monde à sa place d'aplomb, clac clac, il fallait vérifier le matos, mais tu sais que ce temps perdu là, à la fin de l'année, il y allait avoir des élèves qui auraient un classeur à peu près rangé mais ça, ça nous a coûté un ou deux chapitres. »

Le discours de Damien est placé ici peut être de manière un peu surprenante, cependant, il a été le seul enseignant à comprendre très bien, et peut être trop bien, le sens de mes questions, à tel point qu'il n'a pratiquement pas fait le lien entre son action et l'impératif d'instruction ; il a parfaitement intégré l'idée de regarder son action en classe sous un prisme éducatif. Il faut quand même noter que la raison pour laquelle il en est venu à l'enseignement n'a pratiquement rien à voir avec le désir d'instruire, car, très investi dans la vie religieuse de l'établissement, il explique qu'il a choisi d'« enseigner la SVT parce que c'était [sa] matière préférée au lycée ». Même si selon lui, la matière est un prétexte pour le reste, elle définit quand même le cadre général dans lequel se développe son action en donnant au choix du contenu, le premier justificatif de son action et de la valeur de son heure de cours. Finalement, et cela sera beaucoup plus explicite dans les développements des discours propres de chaque enseignant, la transmission de savoir a du mal, même en tant que mission première identifiée par les enseignants, à se suffire à elle-même pour donner du sens à l'action en classe. Certes, elle en détermine la toile de fond, mais, à l'instar de Céline et Damien, dans la pratique, le savoir pour le savoir dans une visée traditionnelle est quelque

chose qui s'est énormément transformée dans la pratique scolaire de cet établissement à tel point que le décalage avec les prescriptions institutionnelles devient considérable :

Cécile : « Ce qu'elle [l'institution] me donne comme message... Bah clairement, nous nos messages, ils viennent des inspecteurs et ils nous disent, vous avez un programme, appliquez-le, et quels que soient les élèves qu'on a en face de nous, il faut boucler le programme coûte que coûte, ce qui n'est pas toujours très simple... »

Pierre Yves: « Mais c'est vrai qu'il y a cette espèce de dichotomie et c'est assez étonnant : il y a un côté où l'on dit qu'on doit faire confiance au prof pour mettre en place leur propre système de pédagogie et derrière, les programmes sont quand même très stricts. Ça va être sur chaque chapitre maintenant, connaissance, savoir-faire et documents à suivre pour la mise en œuvre. Après qu'on les suive ou pas, l'important c'est que les gamins soient autonomes, qu'ils aient le goût de l'effort et tout ça... Si y a une méthode spécifique différente du programme, pourquoi pas, mais c'est vrai qu'il y a un petit souci... Je pense bien que selon le sens commun, les professeurs sont les plus à même de savoir quelles sont les bonnes manières d'enseigner et la bonne façon de faire acquérir des connaissances aux gamins. Mais comme ON a peur que les profs s'égarent en route, et bien on impose des règles extrêmement strictes et, j'en parlais à des amis étrangers enseignants, qui sont toujours étonnés de voir à quel point, chez nous, tout est très spécifié dans les textes, très précisé. »

Ainsi, un premier glissement s'effectue dans le rapport qu'ont ces enseignants avec cet impératif de savoir qui prend sens dans la contradiction entre une réalité vécue et des prescriptions institutionnelles qui, finalement, contraignent leur action dans un cadre qui, d'une part, n'est pas applicable sans amputer l'enseignant d'une partie de son savoir-faire, et d'autre part, empêche une adaptabilité vis-à-vis des classes et des élèves. On retrouve en cela, l'idée portée par la sociologie de François Dubet que l'acteur construit son regard sur sa pratique dans cet entre-deux constitué par le manque d'adéquation du système et de la réalité expérimentée par l'acteur. En effet, un élément extrêmement fort qui se dégage des discussions mais qui est très difficile à analyser de manière formelle, car il s'affirme dans les constructions contradictoires des individus, est cette relation au cadre institutionnel qui parfois, dans une même phrase du discours, s'affirme dans une fusion parfaite à laquelle succède un rejet total. Cette réflexivité de l'acteur sur sa propre pratique vis-à-vis de la contrainte institutionnelle s'affirmera d'autant plus dans la perception qu'il a des directives éducatives prescrites par l'école. Par rapport au savoir, celle-ci s'exprime souvent vis-à-vis d'un programme qui leur est utile comme guide de leur pratique mais qui souvent entre en contradiction

avec une contrainte très terre à terre qui impose une adaptation quotidienne à l'hétérogénéité des classes.

1.2 Le programme, carcan qui empêche une certaine adaptation au public ?

Le cadre institutionnel est très directif et garde comme ultime mission surplombant l'ensemble de l'action éducative la transmission de savoirs élaborés scientifiquement dans les sphères les plus élevées de l'éducation nationale. La position enseignante demeure très contradictoire par rapport à ces programmes dans la mesure où ils permettent de guider l'enseignant dans sa pratique mais imposent une limite à une certaine appropriation par l'enseignant de la relation pédagogique qu'il vit au quotidien. En ce sens, la symbolique condorcétienne garde toute sa place dans l'action enseignante car elle dirige presque exclusivement leur pratique avec comme particularité, qu'elle intervient de manière négative dans bien des situations dans la mesure où cette posture, quand elle est imposée de manière inflexible de la part de l'institution empêche la libération de l'enseignant dans son potentiel apport à l'élève. Le programme, référent de l'action de l'enseignant, demeure la caution de sa bonne adéquation à l'exigence sociale dans la mesure où il lui préexiste étant émis par l'institution elle-même ; son existence évite souvent à ce dernier toute remise en cause en profondeur. Ainsi, même si certains enseignants semblent, dans l'établissement, s'inscrire dans une démarche éducative qui donne souvent un sens à leur action, ils ne prennent jamais complètement leur distance avec la logique d'instruction et le programme :

Hélène : « Des fois, ils en auraient bien besoin qu'on passe une heure à discuter, un peu comme ils font en ECJS¹⁴⁵, ils peuvent aborder ces problèmes-là, et parfois ça me manque dans ma matière, car il faut toujours faire le programme, alors c'est très bien, mais des fois, on pourrait avoir un peu plus de liberté, mais ça pour le coup l'institution ne le permet pas du tout... »

Pierre Yves : « L'idée par rapport au programme, c'est que j'ai envie que la classe trouve son propre rythme de travail et s'y tienne. Dans l'idéal, on aimerait bien faire le grand 1 petit 1 dans la première heure de cours et le grand 1 petit 2 dans la deuxième, que tout soit bien calé de cours en cours mais on peut décider de ce qu'on veut et on peut faire une heure de cours magistral sans que les gamins y pigent que dalle. Donc l'idée c'est que, j'ai envie en début d'année d'évaluer comment la classe pourra avancer et après pouvoir adapter ce que je vais raconter, ce que je vais expliquer en fonction de ça. »

Kamel : « On a un programme [éducation civique] qui en général n'est pas trop mal, un peu cucul en 6^{ème}/5^{ème} car on aborde des notions un peu trop vastes, comme l'égalité, l'être humain.

145 Education Civique Juridique et Sociale qui correspond au prolongement de l'éducation civique au lycée.

Ça paraît du basique, mais finalement pas tant que ça pour les élèves, donc ce n'est pas plus mal. Et puis en 4^{ème} 3^{ème}, on aborde des choses qui les intéressent vraiment, comme la justice, les libertés, et là on peut mener des réflexions qui vont même jusqu'au philosophique, au juridique. Et c'est là que l'on se rend compte que c'est une matière qui est même plus fondamentale que l'histoire ou la géographie. Après bien sûr, ça dépend comment toi tu le mets en œuvre, comment tu réussis à rendre ça intéressant. »

Asma : « Honnêtement, en anglais et je crois que c'est un peu pareil dans les autres langues quand j'en parle avec mes collègues, les programmes ont beaucoup évolué, surtout au collège car ils insistent beaucoup sur la communication et je crois que ça rend les choses plus faciles ; on a enfin la possibilité de rendre la matière vivante même si on est toujours obligé de les évaluer individuellement à l'écrit. On doit jongler avec ce côté formel qui parfois rend les cours un peu rébarbatifs pour les élèves mais quand même cela va dans le bon sens à mon avis. »

Par conséquent, il est clair que le programme définit les objectifs de l'action et en cela, impose un certain positionnement vis-à-vis des élèves, même si, et certainement un peu plus dans cet établissement que dans d'autres, les enseignants demeurent très libres dans la manière de l'aborder. En effet, lorsque l'on s'imprègne du discours enseignant et que l'on vit cette pratique au quotidien, on est obligé de constater que de par la forme même de l'action en classe qui veut qu'un enseignant soit seul avec un groupe d'enfants, l'enseignant est extrêmement libre dans la manière de gérer sa classe et sa progression.

Mais la contrainte du programme entraîne la nécessité de "rentabiliser" certaines heures de cours dans la mesure où il faut, comme le mentionne Hélène de manière détournée, atteindre les objectifs. Ainsi, le seul élément contraignant devient la progression et les connaissances à aborder durant une année à un niveau donné. C'est ainsi que l'uniformisation des programmes oblige l'élève à s'adapter et impose souvent des modes pédagogiques traditionnels et magistraux qui ne laissent aucune place à l'interaction et à la coopération ; l'enseignant adopte une posture vis-à-vis des élèves qui impose de fait une relation unilatérale, empêchant ainsi une relation interactive prenant en considération la réalité de l'enfant :

Pascale : « C'est une réflexion que j'ai eu l'année dernière avec une collègue, c'est clair qu'un cours un peu plus magistral, même si en langue je ne peux pas vraiment faire ça, convient parfaitement, mais alors parfaitement, aux élèves en grande difficulté. Je vois les 4^{ème}C, quand tu les fais gratter, quand on voit une nouvelle notion, je sens bien, j'ai tout le monde dans ma main, et alors là, ils adorent, ils adorent. Maintenant, il faut arriver à doser le truc et les faire progresser par rapport à ça. On est plus qu'une béquille dans ces cas-là, on est le pilier, dans ces

classes-là, on est le pilier fondateur. Et ils tiennent tous sur nous, et parfois quand on se met en retrait c'est la catastrophe, et rien, ils ne font strictement rien. Par contre ils sont au taquet quand on est dans cette espèce de toute puissance. Est-ce que c'est ça, est-ce qu'ils ont besoin de ça, j'en sais rien, je ne sais pas si c'est de façon systématique, mais en tout cas c'est ce que je peux constater, ça fait pas mal de temps, qu'eux fonctionnent comme ça. Il y a que comme ça que j'arrive à obtenir quelque chose, et ils progressent. »

Ce témoignage est très intéressant à plusieurs titres. Tout d'abord, il permet de sortir des lieux communs qui opposent les méthodes actives aux méthodes traditionnelles dans la mesure où il est manifeste que la méthode magistrale plus traditionnelle peut avoir des résultats probants sur des publics en difficulté, tout au moins en donner l'impression. Car, si je me fie à ma propre expérience d'enseignant de mathématiques, je partage le constat que le cours magistral fonctionne très bien avec des classes en difficulté, mais tout dépend où l'on met le curseur de la réussite. Oui, il marche très bien du point de vue de l'apaisement de la classe, en revanche, étant donné qu'en mathématiques plus qu'en langue, le passage à des formes théoriques est beaucoup plus présent, ma conclusion sur leur apprentissage est catastrophique : positionné dans une situation de passivité, ils se rassurent par une forme scolaire plus classique vis-à-vis de laquelle ils savent se comporter mais qui justement bloque totalement l'apprentissage dans la mesure où ils sont dans une position de passivité qui ne stimule pas leur intelligence. A mon sens, cette logique d'action enseignante ne peut pas être envisagée sans un lien avec une forme de conditionnement culturel à la soumission qui rassure car coïncide avec une réalité sociale qui opprime des populations en manque de repères.

Quoiqu'il en soit, en milieu scolaire, le problème de l'évaluation reste entier et le jugement a posteriori sur la qualité d'une séance du point de vue de la transmission des connaissances demeure un obstacle que l'enseignant est obligé d'affronter. Sur ce plan, les enseignants sont beaucoup plus tranquilles et sereins dans des formes traditionnelles qui les placent dans un rapport privilégié au savoir car elles donnent l'impression d'une maîtrise du contenu et une autorité légitime sur des élèves. Néanmoins, ce n'est absolument pas le discours des enseignants de cet établissement qui se réalisent tous, d'une certaine manière, dans une position d'éducateur plus que dans cette relation de domination par le savoir ; même si tous les enseignants ont recours à certains moments à des méthodes magistrales, justifiées par le fait qu'il faut avancer dans l'acquisition du programme:

Sandrine : « Personnellement, je fais très peu de cours magistraux, enfin au collège, car la physique consiste surtout à une initiation dans les premières années. Il y a peu de contenu théorique et l'objectif pour moi est surtout de leur faire apprécier la matière. Mais, maintenant qu'on en parle, c'est vrai que quand même pour avancer dans la leçon je suis obligée de leur faire écrire le cours, mais c'est pas pendant une heure entière que je vais faire comme ça,

souvent on alterne pendant une même séance entre des moments de discussions et des moments où c'est uniquement moi qui fais le contenu. C'est aussi ma manière de faire car j'avoue que j'ai du mal à leur faire accepter ce mode plus traditionnel car, j'ai l'impression qu'ils n'écoutent rien et qu'ils n'en ont strictement rien à faire. »

Aussi voit-on bien comment l'impératif de transmission de savoir impose dans une certaine mesure une relation à sens unique dans laquelle la réalité de l'enfant n'a plus aucun lieu d'être. Avec des analyses différentes selon les enseignants, ce type de pratique dérive évidemment d'un programme à tenir mais également d'un manque de confiance de la part des enseignants qui estiment ne pas savoir faire autrement ou en tout cas, feraient moins bien s'ils s'en remettaient à leur propre jugement sur les élèves qu'ils ont en face d'eux :

Pierre Yves : « Il y a cette chose là car je me suis mis dès le début dans une logique de cours dialogués qui me convient très bien car j'ai un excellent sens de la répartie je pense, sauf les moments où je suis crevé et je n'arrive pas à sortir la réponse au bon moment, mais je la retrouve à un autre moment... Du coup, dans ces moment-là, j'ai appris à faire un peu autrement en me réfugiant derrière mon cours que je dicte de manière un peu brutale. Mais, et je crois que c'est particulier à Saint Nicolas, si on ne leur laisse pas plus la main, c'est qu'on a peur de leur laisser trop de marge car, on ne sait pas ce qu'ils pourraient en faire. On a trop peur de se faire dépasser, donc on préfère, je préfère à la limite ne pas leur laisser trop d'autonomie par ce que j'ai peur de ce qu'ils pourraient faire de cette autonomie.

Hélène : « Je ne suis pas arrivée à aborder la matière un peu différemment pour les intéresser à mon cours, j'aurais pu, mais comme je me suis laissée déborder par la discipline tout ça, ça a raté(...) Parce que je pense que comme je ne me trouvais pas performante avec eux, j'ai tout fait pour sauver les meubles, et garder le cadre pour que ça ne déborde pas et que les choses se passent bien, enfin voilà. J'aurais pu me battre etc., mais je ne l'ai pas fait, sûrement par manque de courage... »

Ces témoignages montrent que, malgré le fait qu'il faille, pour respecter le programme et le cadre institutionnel, avoir par moment des postures traditionnelles, les enseignants admettent pour certains que ce n'est pas uniquement cela mais également le manque de confiance en eux qui impose cette posture. Ces comportements sont assez difficiles à détecter dans la mesure où ils touchent à une partie très personnelle de l'individu, à sa relation à l'institution et à la perception de sa fonction. En effet, au-delà des textes de lois ou des prescriptions écrites voir orales, définissant leur fonction, les enseignants subissent une certaine pression normative, réelle ou imaginée, qui agit par rapport à ce que devrait être le cours standard du « bon » professeur : un bon professeur, avant

même d'avoir des résultats en terme de transmission de contenu, doit savoir tenir sa classe et cela passe par l'obtention du silence de la part de ses élèves, signe convenu d'une classe qui travaille. Bien qu'il ressorte des divers échanges avec les enseignants, qu'une classe silencieuse ne garantit en aucun cas la qualité de la transmission, et même, est souvent un peu suspecte vis-à-vis de l'activité effective de l'enfant, les enseignants s'accordent pour dire qu'une classe bruyante est très mal vue par la direction :

Christina : « Mais il y a aussi le fait que quand ils partent en débat, ils peuvent faire énormément de bruit et, tu sais comment c'est, quand on est dans nos classes, il ne faut pas qu'il y ait trop de bruit sinon, ça peut être mal interprété même si on est dans un cadre, enfin, où ils parlent espagnol, en lien avec l'apprentissage »

Sandrine : « Tu le sais, car tu prends souvent les 5^{ème} après moi, que mes classes sont souvent très bruyantes et jusque-là, comme je commence juste à enseigner et que je n'ai pas de formation pour, c'était pour moi ma manière de faire et cela n'était pas un critère pour moi de bon ou de mauvais cours. Mais plus ça va et plus je me rends compte dans ce que je peux entendre sur moi ou dans les quelques échanges que j'ai eu avec la direction que je vais devoir changer mon rapport à l'autorité car je risque d'avoir des remarques de plus en plus difficiles à encaisser. Tu sais ce que c'est non, ce n'est pas forcément des choses qu'on me dit clairement mais plus un sentiment qui devient de plus en plus perceptible, comme si je faisais mal les choses. »

Ce propos qui m'a un petit peu décontenancé lors de l'entretien car il a surgi de manière assez naturelle mais à contre-courant de la discussion qui se développait autour des pratiques en classe de types éducatives, est rare de la part d'un enseignant à cause justement de ce principe plus ou moins convenu qu'un enseignant doit tenir sa classe. Les critères de gestion de la classe ne sont absolument pas clairs ni assumés et pourtant ils agissent ; à tel point que cette enseignante que je connaissais assez peu, a cherché dans mon jugement une raison de se rassurer en se servant de la situation de l'entretien pour savoir ce qu'on disait sur elle. D'un seul coup, j'ai pu percevoir que ce qui faisait partie d'une certaine "omerta" dans le milieu enseignant et que j'avais moi-même vécu sans nécessairement le partager avec d'autres, m'était accessible de par le cadre très particulier de cet entretien: les enseignants traitaient leur cours à leur manière en s'adaptant au mieux selon leur personnalité d'une part à la contrainte du programme et d'autre part à la réalité des classes, mais tout en essayant de se plier à la pression normative vis-à-vis de l'action enseignante. Son interprétation dépend bien sûr du professeur mais également du fonctionnement propre de chaque

établissement scolaire qui sait toujours ce qui se passe dans les classes.¹⁴⁶ Ce constat peut paraître subjectif et immatériel, pourtant ce phénomène agit comme un modérateur des expériences pédagogiques que pourraient vouloir tenter certains enseignants ; ils savent que la séance la meilleure du monde pourra remettre en cause leur qualité d'enseignant si celle-ci a généré du bruit dans la classe, synonyme de mauvaise gestion. Et dans ce registre-là, le cours magistral demeure l'arme la plus efficace pour éviter les débordements.

1.3 La formation de l'individu, primauté au paradigme condorcétien

Le discours des enseignants montre de manière assez marquée que l'impératif de transmission de savoir peut limiter en partie la marge de manœuvre de l'enseignant qui se retrouve contraint à un certain type de pratique au sein de sa classe. Cette transmission ne serait pas possible sans justement une certaine adhésion aux principes défendus par Condorcet: l'apprentissage de contenus rationnels porte en lui-même l'idée qu'en formant la raison et en habituant l'esprit à se discipliner par la méthode scientifique, on arme les élèves pour mieux gérer leur propre vie et s'intégrer dans la société. Cela dépasse la simple logique fonctionnaliste, qui veut que l'apprentissage mène à un diplôme reconnu, permettant ensuite d'accéder à une place convenable au sein de la société. Pour étudier cette dimension supplémentaire, les particularités de l'établissement observé le rendaient très intéressant, car, par rapport aux autres établissements dans lesquels j'ai exercé, ce rapport à la réussite individuelle par l'acquisition de connaissances demeurerait beaucoup moins présent. Néanmoins, on y voit se dessiner en toile de fond le rapport entre individu et société tel qu'il est envisagé par ses enseignants :

Pierre Yves : « Je sais que je devrais le plus possible les faire travailler en autonomie, mais comme j'ai peur de perdre la classe, je préfère fonctionner dans une façon de travailler qui me va très bien. Peut-être que je préfère faire de chaque individu, un individu bien formé que de faire un esprit de classe qui permettrait à des individus dans la classe un peu largués de progresser. C'est peut-être un peu ça. Je ne sais pas ce qui est le mieux car on dit que la société est très individualiste, mais la société, elle demande aussi des réseaux et des liens qui ne peuvent pas disparaître, euh... Alors parfois, j'ai une tendance à individualiser, par peur de faire un truc collectif qui ne tienne pas la route. Et c'est un manque de confiance qui peut mettre en porte-à-faux par rapport ce qui est attendu par rapport à ma fonction de prof. »

146 Dans les différents établissements dans lesquels j'ai enseigné, j'ai toujours été extrêmement surpris du fait que la direction était au courant de choses qui s'étaient passées dans ma classe et, avec l'expérience, j'ai fini par comprendre qu'il y avait toujours des personnes dans un établissement scolaire qui font remonter à la direction ce qui se passe dans les classes. Le problème étant que ce ne sont pas toujours les mêmes, parfois des enseignants, des assistants d'éducation ou même d'autres personnels que l'on voit parfois se promener dans les couloirs.

Damien : _ « Mais c'est toute la beauté du jeu de l'école, c'est de les faire sortir du virtuel pour entrer dans le réel...Ouais, c'est pas mal ça... »

Relance : _ « En même temps, il n'y a rien de plus virtuel que la vie à l'école...Tu apprends des matières qui ne servent à rien en dehors de l'école... »

Damien : _ « Bah si, qui forment l'esprit ! »

Ce dialogue illustre cette croyance extrêmement forte qu'à l'école, on forme l'esprit et que cela donne le sens ultime de l'action pédagogique. Pierre Yves va plus loin que Damien dans la mesure où il en tire la conclusion que ce but ultime ne peut pas être atteint avec une action fondée sur une dynamique collective. Il est important de préciser que ces deux points de vue ont émergé au cours d'une discussion sur le thème de la « coopération » mais qu'ils ne sont pas apparus naturellement dans un discours sur la relation entre utilisation du collectif et transmission des connaissances. C'est-à-dire qu'il est nécessaire, pour obtenir ce type de positionnement, de les pousser à faire des liens entre leur pratiques et une certaine construction de l'élève, ce qu'ils font volontiers, mais après une relative mise en condition autour de ce type de réflexion ; ce qui tend à montrer que ce type de réflexivité n'entre pas directement dans la manière dont l'enseignant considère son action éducative vis-à-vis de l'élève. Quoiqu'il en soit, il apparaît que l'accent mis ainsi sur la nécessité d'une certaine individualisation dans la manière de transmettre le savoir est un élément extrêmement contraignant pour l'utilisation du collectif. En effet, indépendamment des convictions de chaque enseignant, cette manière d'envisager la formation de l'individu renvoie à une vision individualiste qui prête à l'esprit humain une qualité substantielle isolée que l'on pourrait cultiver pour elle-même. En cela, on retrouve de manière complètement admise et intériorisée l'idée portée par Condorcet qu'en formant l'individu par et pour la raison, on ne peut que constituer une société d'individus équilibrés car raisonnables.

Cette vision, si elle est indissociable de la pratique scolaire, ne peut qu'aboutir à une pédagogie individuelle reposant sur l'idée que la raison peut, et même doit, être développée indépendamment de toute interaction sociale. Dans ce modèle, l'école forme la raison en dehors du monde et de la réalité, et l'enfant, en dehors de l'école, est censé apprendre à utiliser cette formation initiale pour comprendre son environnement. Cela s'accorde d'ailleurs parfaitement avec l'idée d'une coupure franche entre l'école, monde isolé, protégé, et la grande société qui pervertit l'homme et le rend égoïste. En ce sens, ce rapport entre pratique scolaire, individu et société s'oppose complètement à la « coopération » telle qu'elle est entendue par les « pédagogues », à savoir comme une remise en continuité de l'individu avec la réalité. Ce modèle se retrouve de manière particulièrement explicite chez les enseignants d'histoire et géographie, qui ont également la charge

d'enseigner l'éducation civique dont le contenu est totalement construit autour de l'idée que c'est par la connaissance abstraite que l'on devient citoyen.

Cette volonté de former l'esprit par la rationalité n'a pas le même impact dans les matières dites "mineures" comme la musique, le dessin ou la technologie, ou encore dans les cours de langue comme cela a déjà été mentionné dans le discours d'Asma sur l'évolution des programmes. Celui-ci montre bien comment, petit à petit, l'école prône une relation différente à l'apprentissage en fonction de la matière enseignée. Mais, même sous une forme atténuée, on retrouve dans des matières plus appliquées comme les arts plastiques, la musique ou la technologie, le spectre d'une vision condorcétienne de l'école qui continue de hanter même ces domaines dans lesquels la pratique demeure finalement l'objectif principal.

Peut-être, aurait-on identifié ce modèle jusque chez les enseignants d'EPS que nous avons décidé de ne pas inclure dans notre enquête, dans la mesure où le cadre même de leur discipline aurait mérité un traitement à part entière du fait du matériel premier sur lequel s'applique leur enseignement, à savoir le corps. Un autre argument qui a poussé à cette décision, a été le fait qu'un traitement particulier aurait dû être envisagé relativement à cet enseignement car les prescriptions institutionnelles ont beaucoup évolué et semblent cristalliser la modernisation de l'école sous un principe éducatif mettant l'accent sur le groupe ; l'action collective étant un élément essentiel des cours d'EPS, la gestion de celle-ci demeure une préoccupation constante de cet enseignement un peu particulier. D'ailleurs, il est fréquent, lors d'un conseil de classe, que le professeur d'EPS soit consulté pour connaître précisément la relation qu'entretient un élève avec sa classe, justement par les conditions privilégiées dans lesquelles l'enseignant peut observer l'élève.

En conclusion, on retiendra que, si le mode de transmission du savoir varie beaucoup selon les disciplines malgré tout, une certaine unanimité se fait autour d'une approche condorcétienne de la société qui fait de l'acquisition des savoirs le facteur premier d'éducation comme en témoigne le retour des professeurs d'histoire/géographie :

Gweltaz : « J'en reviens à ma matière, notamment par le biais de l'éducation civique, et c'est d'ailleurs là que souvent, on se heurte au fait que les élèves se rendent bien compte qu'il y a une grande différence entre ce qu'on dit et la réalité, notamment à Saint Nicolas ou dans des périphéries urbaines où ils ne sont pas toujours conscients d'être l'égal des autres, ce qui rend l'enseignement intéressant car ça le rend beaucoup plus pragmatique. (...) De toute façon, il y a une certaine liberté pédagogique dans le sens où l'on doit appliquer un programme mais après on l'aborde un peu comme on veut. Pour moi la chose essentielle demeure d'éduquer l'élève par la formation d'un esprit critique et après le reste, viendra ou pas, mais en tout cas la mission du prof se cantonne à ça.

Kamel : « Oui, les programmes d'éducation civique ne sont pas trop mal faits mais le problème finalement, c'est qu'on nous demande de leur faire comprendre des notions extrêmement profondes d'un point de vue philosophique et je trouve qu'on ne nous en donne pas vraiment les moyens. Cela dit, ça me va très bien dans la mesure où j'ai toute la liberté de les aborder comme je le souhaite en sortant quelque peu du cadre très institutionnel que parfois on nous demande d'appliquer. En gros, ça devrait être une matière fondamentale mais ce qui la rend percutante c'est la manière dont tu vas la rendre accessible à des élèves de collège qui souvent sont très loin de trouver ça intéressant à priori.

Pierre Yves : « D'un point de vue philosophique, je me place d'un point de vue libéral sur le plan de la démocratie. En gros, faire comprendre que la démocratie n'est pas qu'une histoire de vote, mais que c'est une construction nécessitant une pratique quotidienne. Et je trouve que dans les programmes que l'on a, on essaie de faire participer les élèves, de leur faire construire, de leur donner des démarches de construction, et il est intéressant que les programmes nous donnent ces démarches, enfin les missions à remplir car je ne sais pas si c'est cela qui va faire que les adultes seront de bons citoyens, enfin je ne sais pas, mais en tout cas, on leur donne entre les mains les armes pour l'être. Après, c'est notre rôle du coup qu'ils sachent à quoi ces armes servent et également, qu'ils peuvent s'en servir mais également qu'ils ont le droit de ne pas s'en servir. »

Dans ces témoignages, commence à apparaître un glissement qui permet d'envisager la mise en place au sein de la classe, de pratiques ayant une assise coopérative grâce à la marge de liberté qu'ont les enseignants dans la mise en œuvre du programme. Car, contrairement à ce que l'on pourrait croire, les enseignants n'ont qu'un seul référent pédagogique par rapport à la matière : l'inspecteur, qu'ils ne voient que très rarement ; de ce fait, ils bénéficient d'une grande autonomie dans la manière de transmettre le savoir mais également dans l'application des directives propres au collège. Avant d'analyser ce qui permettrait d'envisager une relation au savoir plus horizontale donnant l'espoir de la généralisation de pratiques coopératives au collège, il est utile de revenir sur les conséquences sur la relation enseignants/élèves, de pratiques centrées sur une transmission quelque peu dogmatique du savoir.

1.4 Un projet commun diffus et ambigu

Gweltaz : « D'une certaine manière, il y a un certain nombre de connaissances que l'on doit leur transmettre sur une année, et dans les phases de discussions, il y a une forme de projet commun qui vise que tous accèdent à cette connaissance, maintenant, je suis d'accord avec toi sur le fait

que l'école individualise. Après ça dépend comment fonctionne la classe, ici, on a des classes où les effectifs changent beaucoup au cours de l'année et quand on a un noyau dur de 10-15 élèves, c'est plus difficile de parler de projet commun. »

Il est intéressant de constater que ce projet commun dans la forme la plus basique consiste pour le professeur à leur transmettre un certain nombre de connaissances ; mais que signifie l'adjectif « commun » ? Le seul fait qui donne à ce projet un caractère « commun » est le quotidien partagé par les élèves et l'enseignant durant lequel ce dernier doit transmettre pour assumer sa fonction et les élèves écouter, pour eux aussi assumer leur fonction intériorisée qui fait d'eux des élèves. Ainsi, il y a bien partage, mais on ne peut pas parler d'intérêts « communs » : les élèves sont directement intéressés par le fait de passer dans la classe supérieure et ne perçoivent souvent pas l'intérêt d'apprendre ; au contraire l'enseignant, lui, n'a pas intérêt à ce que les élèves apprennent mieux ou passent dans la classe supérieure autrement que par conscience professionnelle, intérêt qui, comme nous le verrons, se manifeste plus souvent par le souci de transmettre de « l'humain » ; la plus grande joie pour un enseignant demeurant le retour d'un élève plusieurs années après qui le remercie pour lui avoir transmis le goût de sa matière ou pour lui avoir ouvert l'esprit.

Au final, après une analyse rapide, il ressort que l'intérêt commun entre élève et enseignant s'il existe, sort du cadre de la transmission des connaissances et de ce fait ne peut pas servir d'appui pour mettre en place une relation de « coopération » qui supposerait que le même intérêt direct est perçu par les deux parties. Toutefois, cette signification du terme « coopération » est réductrice même si c'est celle qui semble l'emporter dans le vocabulaire courant traitant de la coopération, notamment appliquée à la coopération internationale avec les pays en développement, ou lorsque l'on parle de coopération avec les forces de police. Dans ces deux cas, la coopération s'organise autour d'une autorité qui régit la nature d'une relation s'organisant autour du fait que le moins puissant a intérêt à partager avec le plus puissant pour ne pas en subir les conséquences.

Dans le cadre de la classe, du fait de la position normalisée sur la place accordée à la transmission du savoir, le schéma est assez voisin : la coopération n'a de sens du côté de l'élève que si en allant dans le sens de l'enseignant, elle lui évite une sanction ; du côté de l'enseignant il faudrait plutôt parler d'une recherche de reconnaissance même si cela est plus diffus, comme en témoigne ce passage de la discussion avec Hélène :

Relance : « Tu es embarquée sur une année avec eux, quels sont tes objectifs, ton projet pour eux et avec eux.

Hélène : _ Bah je ne sais pas, est-ce qu'il n'est pas à deux niveaux ? Tu sais comme quand tu lis un livre, il y a déjà le fait de réussir leur année et ça c'est bien, mais ce qui est sous-jacent, qu'ils aient retenu des choses, que tu les aies amené à réfléchir, à penser par eux même, ça c'est

important, par rapport à leur scolarité l'année d'après, et plus important, par rapport à ce qu'ils sont eux, évidemment ce projet l'est plus.

_ Et du coup, comment tu te positionnes, car toi tu es censée leur transmettre un savoir et dès lors que tu te détaches de cela, finalement, c'est assez personnel comme point de vue, alors comment tu te positionnes dans ce registre-là ?

_ C'est dur parce que d'un côté t'es vachement pris par cette vision, sur leur résultats, et bien sûr que toi tu es embarqué par ça...

_ Oui, mais ça peut être un projet que de les faire passer dans la classe supérieure.

_ Oui, bien sûr ça l'est mais je ne peux pas te dire que c'est que ça non plus... Évidemment que de les faire passer est le premier projet, qu'ils aient appris les méthodes pour réussir les années suivantes, après...

_ Le parti institutionnel nous dit qu'on est là pour ça...

_ Bien sûr, mais est-ce pas parce que c'est le premier projet à réaliser que c'est pour autant qu'ils vont y donner de l'importance...

_ Alors, c'est quoi le plus important ?

_ Le plus important, c'est que ce soit des individus capables de penser par eux-mêmes, qui aient des opinions... Est-ce-que c'est possible qu'ils le comprennent leur âge, ça j'en sais rien.... »

Bien que le cadre même d'une discussion libre puisse rendre le propos un peu incohérent, la tension est nettement palpable, entre le projet théorique institutionnel et la réalité de la relation qui lie les enseignants aux élèves. La franchise du discours d'Hélène nous montre comment les contradictions se manifestent dans la situation de classe dans la mesure où de par son expérience, cette enseignante a intégré l'idée que l'enjeu dépasse largement le simple cadre formel de l'enseignement que chacune des parties est censée respecter. Ainsi, dans cette espace laissé par le décalage entre mission théorique et réalité de terrain, se constitue un cadre de réalisation beaucoup plus proche de la relation naturelle et intuitive qui rassemble les individus. C'est à ce niveau que nous allons analyser l'interpénétration de l'expérience sociale de l'enseignant qui sans rejeter en bloc le paradigme condorcétien sur le rapport entre savoir à l'école et société, va lui associer le référent à la pensée pédagogique pour substituer au savoir dont l'acquisition est le but de l'action normative de l'école, le savoir comme moyen d'action sur les individus.

1.5 Conclusion

Avant cela récapitulons d'ores et déjà les premiers éléments extraits de cette étape de l'analyse. Il est important de préciser que ce sont les entretiens eux-mêmes qui ont révélé l'importance de la transmission du savoir comme élément structurant de la pédagogie y compris dans sa composante éducative ; alors que la grille d'entretien visait au contraire à isoler une

composante proprement éducative, en la détachant de ce rapport à la connaissance nécessairement centrale dans la pratique de l'école. Le premier objectif était de dépasser la vision classique de l'école en montrant toute l'importance des relations au sein de la classe. Mais, les entretiens ont montré très vite que, quelle que soit la manière dont l'enseignant conduit son action en classe, la transmission de savoir demeure la toile de fond sur laquelle l'enseignant imprime l'aspect éducatif de son action. Cette omniprésence a rendu difficile l'extraction d'une vision unifiée de cette toile de fond car elle était partout sans vraiment se révéler totalement ; d'autant plus que la grille d'entretien ainsi que les relances étaient faites pour détacher au maximum les réponses d'une vision centrée sur les connaissances. Quelques éléments de conclusion ont pu néanmoins être tirés :

Premièrement, le savoir n'est pas en soi un facteur d'individualisation qui empêcherait l'apparition de forme coopérative au sein de la classe. En réalité, c'est le savoir posé comme objectif unique enfermé dans un programme qui impose une vérité n'appartenant pas à l'individu, qui oblige l'élève, en tant qu'individu, à l'isolement dans le groupe classe ; l'apprentissage impose à l'élève un point de vue sur le monde qui ne s'accorde guère avec son expérience et qui, de ce fait, ne permet pas une co-construction de la connaissance. De même, ce savoir agissant comme un absolu prédéterminé, empêche l'enseignant de s'adapter d'une part à l'individu directement, et d'autre part au rythme du groupe classe qui nécessite de s'appuyer sur une force collective souvent imperceptible mais qui impose à chaque classe un traitement particulier. Ainsi, le savoir, vérité cristallisée dans un programme, ne s'accommode absolument pas de la pluralité des mondes qui sont obligés de coexister dans l'espace de l'école ; pluralité dont l'enseignant est un des représentants au même titre que les élèves, et probablement le plus important dans la mesure où c'est lui qui donne le ton de l'action en classe. Dans ces conditions, il est évident que ce savoir rationalisé ne peut pas permettre à un principe coopératif de s'affirmer dans la mesure où le pluralisme et la diversité en sont l'essence et l'action commune le moteur.

En second lieu, les prescriptions institutionnelles, réelles ou intériorisées, qui imposent une action uniquement centrée sur la transmission de contenus, sont une contrainte forte pour les enseignants qui ne sont pas libres de choisir un autre mode de relation aux élèves, dans la mesure où ils ne sont évalués que selon cette composante. Dans cet établissement, les enseignants sont ainsi le plus souvent contraints, non par plaisir ni par utilité, d'en revenir à des formes plus magistrales d'enseignement qui laissent peu de place à la vie de groupe et instituent un rapport de soumission entre les élèves, et d'une part le savoir, et d'autre part l'enseignant. En effet, l'élève dans ce mode traditionnel perd sa liberté d'action, et se voit cantonné dans une position de passivité. Cette relation particulière avec la fonction enseignante, prescrite par l'institution, met des freins empêchant l'élève mais également l'enseignant d'agir en accord avec les nécessités contextuelles de la classe : l'élève

est obligé de consacrer beaucoup d'énergie à modérer son envie et sa curiosité naturelle pour "rentre dans le rang", quand l'enseignant doit négliger son expertise des situations de classe pour choisir un traitement « classifié » qui lui permettra de rendre des comptes sur sa capacité à suivre et terminer le programme. Cette double rigidité est un obstacle bien réel au développement d'action coopérative dont l'objectif premier est de permettre une meilleure incorporation des exigences sociales en prenant en compte les particularités contextuelles.

En dernier lieu, il faut noter que malgré ces obstacles, on entend certains enseignants s'exprimer de manière un peu détournée sur leur rapport à l'éducation en avançant l'idée qu'un esprit rationnellement formé constituera le citoyen dont la démocratie a besoin. Ces passages, dans lesquels l'enseignant parle des rapports entre l'école, l'individu et la société, n'ont pas été analysés car, comme nous l'avons déjà mentionné, ils étaient trop divergents. En revanche, ce qui en ressort confirme les conclusions précédentes, même si ce n'est pas à la manière d'un dogme agissant tel un monisme : le rapport des enseignants au modèle de Condorcet est extrêmement présent ; en plus de prétendre former un esprit rationnel, l'idée que l'apprentissage à l'école va assurer aux élèves, leur place dans la société, est un élément que l'on ne peut pas contester ; même si ce constat est affirmé à la manière de Céline, avec un certain dépit :

Céline : « Tu sais comme moi que pour beaucoup de nos élèves, l'école est peut-être la seule chance qu'ils auront de pouvoir s'en sortir. Je sais que c'est triste car ils ne sont pas formatés pour réussir mais au bout d'un certain nombre d'années d'enseignement, on devient lucide. »

Coexistent dans cette phrase à la fois le désenchantement d'une institution incapable de s'occuper des plus démunis et en même temps la croyance que malgré tout c'est la seule issue reconnue par la société. En allant plus loin que ce regard sur l'institution, on voit émerger l'idée que le savoir est émancipateur et cet espèce de cri du cœur tente d'affirmer combien le savoir est important dans la construction de l'individu. N'ayant pas la possibilité de remettre en cause ce pouvoir du savoir sur la formation de l'individu inscrit dans la construction même de l'école, les enseignants doivent faire cohabiter cette exigence et celle provenant du comportement situationnel des élèves. Aussi, le cadre de leurs actions en classe est borné par ces deux exigences à la fois structurelles et situationnelles, délimitant un espace privilégié dans lequel ils vont se réaliser en tant que praticien. Et c'est finalement dans cet espace de liberté que va pouvoir s'affirmer une action enseignante à même de favoriser un fonctionnement coopératif au sein de la classe : obligé de s'adapter à la réalité de jeunes adolescents, particulièrement turbulents dans cet établissement, l'enseignant choisit de laisser libre cours à l'interaction et à l'expression, ce qui permet de faire le lien entre le savoir et l'expérience singulière des élèves.

2 RESSOURCES ou ELEMENTS EN FAVEUR

2.1 Une grande liberté de mise en pratique

Comme nous venons de le voir, la transmission de contenu prescrite par l'institution demeure le référent central de l'enseignant pour donner le sens et la direction à son action. Pour cela, il s'appuie sur des programmes de plus en plus précis et directifs, même si, en dernier ressort, il reste le seul juge de sa pratique et de la manière dont il va appliquer ce programme.

Kamel : « Il y a toujours la contrainte du programme évidemment, mais si ce qui se passe dans la classe est satisfaisant, on l'oublie très rapidement. De toute manière, l'année est longue et je crois que ce n'est jamais du temps de perdu. Ce qu'on perd dans une séance qui ne s'est pas passée comme on l'avait imaginée, on l'utilisera à un autre moment. Et au pire, je serais obligé d'enchaîner quelque cours un peu moins "détendu" pour rattraper le coup, mais honnêtement, c'est à chaque enseignant de gérer en fonction de ça et de faire comment il le sent. »

Ce témoignage montre que les variations dans les méthodes d'apprentissage au sein de la classe rendent difficile le contrôle du fonctionnement de l'enseignant : les programmes peuvent être aussi précis que possible, les enseignants resteront toujours maîtres de leur pédagogie, qu'ils développent selon leur propre expérience du métier et leur personnalité pour s'adapter aux différentes situations rencontrées dans la classe. Certains inspecteurs et formateurs reconnaissent d'ailleurs cette nécessité de laisser l'enseignant développer des méthodes en accord avec sa personnalité, comme l'indique Pierre Yves :

Pierre Yves : « Je pense que, comme on fait beaucoup de frontal, ils se disent qu'avec moi, on ne va pas faire du travail par groupe... Alors je crois que les gamins sentent que je ne suis pas à l'aise avec ça. Je sais que je devrais le plus possible les faire travailler en autonomie, mais comme j'ai peur de perdre la classe, je préfère fonctionner dans une façon de travailler qui me va très bien et, il y a des inspecteurs qui m'ont dit que ce n'était pas l'idéal mais comme je le faisais bien ça pouvait passer. Et en effet, avec certaines classes, et je le mesure depuis deux ans, je ne passe pas. Des classes où on peut faire du magistral ou le meilleur cours dialogué, mais il y a des gamins en face, un jour ils vont être crevés, un autre jour on va faire un chapitre pas intéressant, un jour c'est le professeur qui va être crevé du coup tout ce que tu expliques ça tombe à l'eau, il y aura des événements comme pas possible. Et là je me dis que les jours où je ne suis pas en forme, il aurait fallu que je prévois une activité qui ne repose pas sur moi, mais sur eux. Les jours où je ne suis pas en forme, il faudrait que j'adapte un petit peu pour faire un

cours qui soit plus léger, une mise en activité qui dès le début de l'heure les mettent un peu dans le bain. »

Ce témoignage rend bien compte à la fois de la réalité du métier d'enseignant dans la société actuelle et des changements dans l'état d'esprit de certains formateurs ; même si le discours de Pierre Yves n'est pas représentatif du point de vue de l'ensemble des enseignants vis-à-vis des représentants institutionnels comme me l'ont appris différents contacts que j'ai eus avec des collègues inspectés ou en années de formation. En effet, le point de vue général est que les inspecteurs, au mieux apportent beaucoup sur le plan didactique et rien au point de vue pédagogique, et au pire, justifient leur pouvoir en attaquant frontalement les enseignants sur des détails peu constructifs. Ce bémol issu d'une expérience personnelle en milieu scolaire n'est simplement qu'un éclairage complémentaire qui permet de relativiser le point de vue de Pierre Yves. Par exemple, la discussion suivante traduit plutôt une certaine méfiance vis à vis des formateurs et milite ainsi pour une certaine personnalisation du métier et l'émergence de pratiques plus en accord avec un impératif social, cela avec ou sans le soutien de l'institution :

Hélène : « Oh non, j'ai rien appris, mon référent, mon tuteur, c'était...humainement j'ai rien appris pendant ma formation. C'était même...

_D'accord, mais c'est quand même lui qui est censé te donner le cadre de ton travail à venir...

_Alors là, non, je ne suis peut-être pas tombée sur la bonne personne, il était présent ni pour moi, ni pour ses élèves, mais ce que je te dis, c'est que ce cadre, c'est plutôt à moi d'aller le chercher plutôt que de l'attendre de l'institution.

_D'accord, donc tu estimes que l'institution ne t'as donné aucune ligne de conduite par rapport à cela.

_Certaines, mais pas forcément l'institution, enfin, comment dire... Aujourd'hui, à Saint Nicolas, si, cela m'a donné des bribes. Pendant ma formation, c'était l'IUFM, oui j'avais des formateurs très bien, après dans le lycée dans lequel j'étais, eux, ils ne m'ont rien donné, humainement, pour les gamins, ils ne m'ont rien transmis. »

Ce qui ressort de ces entretiens est que la nature des liens entre enseignants et cadres institutionnels dépend en grande partie de la personnalité de chacun, ce qui montre toute l'importance de l'expérience de chaque acteur dans la conduite de sa pratique. En effet, et cela sera encore plus présent lorsque nous analyserons le discours « éducatif » tel qu'il est interprété par les enseignants, selon la qualité du vécu de l'enseignant au sein de l'institution, va s'installer une plus ou moins grande défiance à l'égard de cette dernière. Pour Pierre Yves, cela va contribuer à ce qu'il s'affirme toujours plus dans une pédagogie qui lui est propre alors que pour Hélène, cela va

contribuer à lui faire prendre conscience de la nécessité de développer son propre cadre par rapport à ses pratiques pour remédier à son manque de confiance en elle.

Finalement, ce décalage entre théorie et pratique, matérialisé d'un côté par la précision du programme à tenir et d'un autre par l'incomplétude du guide des pratiques oblige en permanence l'enseignant à faire appel à ses ressources personnelles pour gérer la complexité humaine qu'il a devant lui. On retrouve cet espace d'indétermination mentionné ci-dessus, qu'il convient de préciser, car c'est là que sont les marges de liberté permettant à une pratique enseignante en rupture de s'exprimer. Et nous allons voir que lorsque l'enseignant est placé dans cette situation de choix, c'est toujours l'élève qui prime, car c'est la perception de l'impact sur l'élève bien plus que le respect de la fonction mythifiée de l'enseignant qui conduira l'action de l'enseignant.

Nous avons ci-dessus privilégié le regard de l'enseignant mais il ne faut pas sous-estimer l'importance de l'établissement dans la mesure où, le fonctionnement propre de chaque collège donne le ressenti vis-à-vis de l'institution, indépendamment des expériences de formation ou des contacts avec les inspecteurs. Cette piste de recherche a, un temps été envisagée : travailler sur les liens qu'entretiennent les enseignants avec l'autorité de la micro institution que représente un collège. Mais pour cela, il aurait fallu identifier la manière dont s'affirment les relations de pouvoirs, comment elles sont perçues par les enseignants et surtout comment elles agissent sur leurs pratiques ; ce qui était difficile à réaliser pour un chercheur lui-même directement engagé dans ces relations de pouvoirs et d'autorité ; sans prendre en compte le caractère diffus de la hiérarchie dans un établissement scolaire, particulièrement fort dans celui faisant l'objet de l'enquête. Les résultats qui auraient pu être obtenus paraissaient devoir être très éloignés de la réalité perçue par les élèves, et n'apporter que très peu d'éléments sur le thème de la coopération en tant que pratique pédagogique.

Il faut toutefois reconnaître que le climat général donné par la direction d'un établissement peut constituer un obstacle ou au contraire une ressource favorisant la liberté pédagogique des enseignants. On ne pouvait donc pas délaisser totalement cet aspect de l'enquête. Aussi, sans étudier en tant que telle la réalité de cette influence sur les enseignants, nous avons choisi de l'aborder d'une manière détournée, plus loin, lorsque nous analyserons la manière dont les enseignants justifient la cohérence de leur cadre éducatif qui dépend, selon eux, essentiellement de la sphère de l'établissement.

2.2 La réalité de l'enfant au cœur des choix pédagogiques

Ce qui ressort de la discussion précédente est que les enseignants, de par le cadre même de leur profession, sont à la fois très tenus par un programme mais en même temps très libres dans la manière de l'appliquer. Par conséquent, c'est individuellement qu'ils vont choisir le sens de leur action en prenant appui non pas sur des cadres prescrits et théoriques mais sur leur propre expérience qui déterminera les principes de départ de la conduite de leur pratique. Ainsi, nous allons voir que dans cette sorte d'expérience « sociale intériorisée », les méthodes plaçant l'élève au centre de l'action pédagogique sont les référentiels principaux de leur action ; car l'exigence première, qui prend une forme différente selon chaque enseignant, est que les élèves soient intéressés pendant l'heure de cours :

Pascale : « Sur le long terme, dans le premier mois de classe, c'est bon, il faut imposer ses règles, etc..., mais il faut qu'il y ait une part de séduction, pour la matière, surtout chez les petits. Tout à l'heure tu me parlais pour les tout-petits, pour moi l'important c'est qu'ils aiment l'espagnol.

_ Et pour aimer l'espagnol, cela doit passer par un lien affectif fort avec leur enseignant ?

_ Un lien affectif c'est peut-être beaucoup dire mais en tout cas, qu'ils passent un bon moment. Qu'ils passent un bon moment euh... Et d'ailleurs c'est plutôt ce qu'il se passe quand ils entendent la cloche et qu'ils prennent leur cahier de texte, c'est "Oh déjà !". Si déjà on arrive à mettre ça en place le premier mois, qu'ils ne s'ennuient pas, qu'ils aient le sentiment de ne pas perdre leur temps, voilà ! »

Sandrine : « J'ai la chance dans ma matière de pouvoir la rendre ludique en choisissant des expériences qui ont des effets directs et un petit peu magiques, et avec les petites classes, si je gère bien les expériences avec la notion à aborder, je peux tout de suite attirer leur attention. Je ne vais pas te raconter comment ça se passe pour chaque chapitre, mais par exemple, lorsque qu'on aborde la lumière et les couleurs, on a la possibilité de faire des choses vraiment sympa pour les élèves. Rien n'est évidemment gagné mais au moins quand on arrive à les intéresser par ce biais-là, je sais que derrière l'apprentissage sera plus facile pour eux »

Asma : « L'important, et surtout avec les petites classes, c'est de trouver des solutions pour que le déroulement du cours ait un sens pour eux. Moi, j'ai mes petits trucs comme chaque enseignant je crois.

_ Et dans ton cours ça consiste en quoi ?

_ Tu le sais un peu non, car tu me l'as déjà fait remarquer...

_ Peut-être ? Mais cela n'empêche, explique moi quand même.

_ Et bien avec les 6ème B que tu as souvent après moi...

_ Exact, c'est ta fameuse histoire des bonbons qui fait que je les récupère dans un état d'excitation à peu près ingérable pour moi...

_ Oui, c'est ça. J'ai un système où quand l'heure se passe bien et que certains ont bien participé, ils ont le droit à des bonbons à la fin de l'heure. Évidemment que je ne fais pas ça à tous les niveaux et dans toutes les classes, mais avec ces 6èmes qui sont souvent ingérables¹⁴⁷, ça permet de les canaliser en leur donnant quelque chose de très concret, une récompense. C'est pour ça que parfois à la fin du cours c'est un petit peu n'importe quoi et je m'en excuse...

_ Et concrètement, comment ça se passe ?

_ Je te l'ai dit ce n'est pas toujours, mais parfois, lorsque j'ai pensé à apporter des bonbons, je leur dis en début de cours pour leur donner envie de participer. Parce qu'en langue, s'ils ne participent pas, cela ne sert pas à grand-chose. Du coup, ils le savent, s'ils répondent bien et ont un comportement exemplaire, ils seront récompensés. Parfois, c'est toute la classe ou sinon quelques élèves qui ont bien travaillé. »

Ainsi, au-delà des particularités propres à chaque enseignant, on constate qu'il est illusoire de partir du principe que les élèves sont là pour apprendre et que leur attitude est naturellement dirigée vers l'apprentissage ; du coup la question centrale devient : comment susciter l'intérêt des élèves ? Les stratégies, pour ne pas dire les stratagèmes comme le montre le témoignage ci-dessus, pour y répondre, sont multiples et fonction des enseignants ; mais le principe, surtout dans les petites classes du collège, est de mettre l'élève dans des dispositions qui lui permette d'accepter la relation d'apprentissage. Sans porter de jugement sur leur efficacité, force est de constater qu'elles mobilisent des ressources pour que les élèves apprécient le moment passé en classe induisant ainsi une relation entre eux qui prend appui sur le fait, qu'aussi bien les enseignants que les élèves sont engagés dans une action commune ; celle-ci nécessite la création d'un cadre qui permet à tous les protagonistes d'adapter leur conduite à cette action commune. On peut voir là l'ébauche d'un processus de « coopération » qui n'est pas forcément idéal mais qui a le mérite d'exister. Celui-ci oblige l'ensemble à composer avec la réalité de l'enfant, celle de l'enseignant, et l'objectif d'apprentissage qui devient secondaire par rapport à l'impératif de passer un « bon moment ». Car, et nous n'aborderons pas pour le moment les retombées de cette attitude plus « ludique » sur le plan éducatif, si les enseignants développent des techniques qui sont d'abord en accord, comme Pierre

147 La 6ème B est une classe composée d'élèves qui ont un projet sportif associé à leur scolarité. Soit ils sont affiliés à une académie de football qui fait partie intégrante de l'établissement, soit ils participent à un projet multisport mis en place par un professeur d'EPS. L'objectif est clairement assumé de la part de l'établissement qui cherche à permettre aux élèves de réussir en associant pratique sportive et scolarité. Sans rentrer dans l'efficacité d'un tel dispositif qui ne s'accorde pas avec un aménagement de la scolarité des élèves, contrairement à une filière sport étude, ces classes sont assez difficiles pour les enseignants dans la mesure où les élèves sont souvent plein d'énergie pour ne pas dire hyperactifs, et plus intéressés par la pratique sportive que par leur scolarité. Par conséquent, le défi pour les enseignants est grand dans la mesure où, plus que pour d'autres élèves, il s'agit de les canaliser en trouvant une manière de les intéresser.

Yves le mentionnait plus haut, avec leur personnalité, il est également très important que celles-ci leur apportent un certain bien-être. Aussi, quand Pascale nous dit que les élèves doivent passer un bon moment, cela doit évidemment être connecté à sa manière d'envisager l'enseignement qui passe par le fait que, elle aussi, passe un bon moment.

Pascale : « Mais j'adore mon métier, j'adore mon métier. Si on était que dans la transmission de savoir, on se ferait... Ou alors peut-être à un niveau universitaire, tu vois quand tu peux aller très très loin dans ta matière, etc... Ok, ouais, mais si on est que dans la matière, en langue étrangère on va quand même pas bien loin, enfin au collège encore plus, enfin c'est super, je m'éclate au quotidien, mais si on devait en rester là, il y aurait une espèce de lassitude. »

Ce témoignage introduit l'idée de comment utiliser l'interaction en classe alors que celle-ci semble, dans cet établissement, être un principe de base du déroulement des cours. En effet, ce que signifie Pascale et qui paraît assez logique, c'est que l'espace de réalisation d'un enseignant au collège ne peut pas au quotidien se réduire à la transmission d'un contenu formel, dans la mesure où celui-ci, du fait de la jeunesse de son public, ne peut pas être placé à un niveau qui réaliserait intellectuellement l'enseignant. Ainsi, l'interaction avec les élèves qui détermine la relation qu'a un enseignant avec sa classe va, de manière secondaire, construire le rapport positif qu'entretient l'enseignant avec sa pratique.

En allant plus loin, comme nous allons maintenant l'analyser, les entretiens révèlent que dans cet espace de liberté laissé à l'enseignant, le mode pédagogique faisant référence reste, dans cet établissement, un mode très interactif basé sur la communication ; ce qui place l'enseignant dans le rôle d'« d'animateur » ou de « modérateur » selon les formules employées ou même de « chef d'orchestre » ou de « capitaine de navire ».

2.3 L'interaction comme manière de réconcilier apprentissage et lien social

Pierre Yves : « Et après, l'idée est que je vais essayer de m'appuyer sur tel élève... Par exemple, mettons que j'ai une classe de 20 élèves, tu as 3 élèves excellents, alors je vais essayer de m'appuyer dessus pour lancer la classe mais pas que sur eux, surtout pas. Là il y aura un peu de favoritisme qui va apparaître, et là d'autres élèves se sentiront largués et ça n'irait pas du tout. Après, dans l'idéal, ce que j'aime bien, c'est quand on fonctionne avec l'humour à base de vanes souvent moisées entre deux questions, j'arrive à les réveiller, à les sortir de leur torpeur et par l'absurde, par l'humour, j'arrive à leur faire comprendre certaines situations. J'explique les lois, et je leur dit :'' Imaginez une loi qui interdit des chaussures blanches, et que cette loi est en application demain. Est-ce que je peux être condamné après-demain pour avoir porté des chaussures blanches aujourd'hui?'' De même, imaginons une loi qui interdirait les crachats.

Pareil, au début ça les fait un peu rire, mais ensuite, en prenant un exemple relativement grossier, on parvient à leur faire comprendre des notions, le fonctionnement d'une institution. Partir des erreurs de l'un pour arriver à une conclusion, je rebondis sans cesse là- dessus. »

Kamel : « Je me ballade beaucoup dans la salle et je fonctionne beaucoup par devinette. Mon meilleur prof au lycée fonctionnait comme ça et du coup, j'essaye de faire émerger la connaissance à travers des questions, des devinettes. Généralement les chapitres commencent par un remue-méninge, qu'est-ce que vous connaissez de la seconde guerre mondiale, après ils balancent tout ce qu'ils savent et j'essaie de les ordonner au tableau, et ensuite en classe on va essayer de faire fonctionner ça. Mettons dans cette situation-là, tel événement, que peut-il se passer ? J'essaie de leur faire se poser des questions pour leur faire émerger, je ne sais pas...faire pousser des choses qu'après je récolte et que j'agrège. »

Les enseignants d'histoire géographie sont un modèle du genre dans la mesure où le cadre même de leur matière permet de faire, sans trop de difficulté, le lien avec le monde qui nous entoure ; de fait, ils travaillent beaucoup à partir d'analyses de documents qui permettent de rentrer dans la matière à partir de discussions. Sans s'arrêter sur le côté un peu formel du procédé, analysons la pertinence de ce type de mode pédagogique par rapport à notre problématique.

Celui-ci paraît intéressant à au moins deux niveaux qui sont en lien direct avec un principe coopératif : d'une part, il permet aux élèves d'être dans une dynamique d'expressivité de leur singularité et d'autre part, il permet à la relation élève/enseignant de s'horizontaliser. En effet, dans cette perspective, l'enseignant devient une ressource pour l'élève et gagne sa légitimité dans sa capacité à ordonner l'expérience des élèves. Ce lien entre un savoir, une expérience personnelle et un rapport social paraît déterminant dans sa capacité à organiser un cadre coopératif ; et dans ce cadre, l'exigence de transmission de la matière devient un moyen d'équilibrer les interactions au sein de la classe car, la communication n'y est plus soumise à une relation verticale au savoir. De même, l'interaction entre les élèves ne prend plus la forme de simples bavardages à l'insu de l'enseignant mais se fait sous la direction de l'enseignant qui adopte alors une posture de guide plutôt que celle plus classique, d'autorité associée à une sanction.

Sur ce point, la discussion qui suit est extrêmement éclairante car elle précise la manière dont les enseignants utilisent et jugent ce type de pratiques. Pour plus de lisibilité, de larges extraits sont présentés ci-dessous car ils synthétisent de manière assez réaliste les différents témoignages ; on notera que cette discussion est survenue après une question à propos de la prise en compte du groupe dans l'équilibre de la classe d'un point de vue social :

Gweltaz : « Oui, bien sûr parce qu'en histoire géo, on travaille beaucoup sur des documents et quand ils sont un peu agités, ça peut arriver qu'on travaille seul, mais quand ça se passe bien, tout le monde est invité à participer et il y a un moment du cours où tout le monde a le droit de participer, mais pas dans tous les sens, c'est en levant la main...

_ Du coup tu alternes un peu ces phases où tout le monde peut parler avec des phases un peu plus magistrales.

_ Oui c'est ça, ce qui les rassure aussi mais il y a toujours un moment où on va tous pouvoir nous exprimer.

_ D'accord et par rapport à ça comment tu utilises la singularité de chaque élève, l'expérience particulière de chaque gamin dans ces discussions ?

_ C'est assez compliqué car ça peut justement faire prendre conscience que chaque élève a un capital culturel différent et quand on va poser des questions, il est évident qu'on ne va pas poser la question difficile à l'élève dont on suppose qu'il ne connaît pas la réponse.

_ C'est à dire que même sur des phases où tu utilises le groupe, tu vas demander spécifiquement à un élève...

_ J'essaie de poser les questions individuellement aux élèves qui sont susceptibles de répondre pour éviter la situation où l'élève rate ce qui est socialement difficile à assumer.

_ Et, du coup, est-ce que tu utilises dans ces discussions de groupe la coopération horizontale, à savoir faire en sorte que celui qui, justement, a un peu plus de bagage culturel puisse expliquer aux autres ou de manière large prenne en charge la discussion ?

_ Tant qu'on parle d'histoire ou de..., c'est en fait une règle que je m'applique à moi-même, tant qu'on parle de concept d'histoire ou de géographie, je ne vois pas pourquoi j'interviendrais ou interromprais l'élève. C'est à dire que s'il parle avec son voisin, et même qu'ils s'engueulent un peu, s'il ne sort pas du cadre scolaire et qu'il continue à parler d'histoire et tout, il n'y a aucune raison que je lui dise d'arrêter. C'est arrivé en 3ème qu'on dérive un peu sur la politique et qu'ils parlent de Sarkozy-Hollande mais pourquoi pas, après tout, si ça leur permet de réfléchir...Le plus dur c'est de les couper.

_ Et dans l'ensemble, cette dynamique de groupe, c'est positif ou négatif ?

_ Ce n'est pas forcément une mauvaise chose mais c'est très dur à arrêter, surtout que ce sont souvent des gamins impulsifs et sur des sujets sensibles, c'est compliqué car, il y a souvent la famille derrière qui a dit des trucs et donc quand un les attaque, ils attaquent aussi sur les parents, la mère etc.

_ Dans ces cas-là, le rôle de l'enseignant est quand même assez fort, non ? Avec tout le problème assez classique de la soi-disant neutralité dans l'exercice de notre fonction.

_ Oui, et c'est souvent là qu'on atteint les limites de l'exercice, on peut venir en tant qu'expert ou en tant que critique mais ce rôle, ils ne s'y intéressent guère car ce qu'ils cherchent, c'est d'avoir raison. Mais c'est vrai que quand on reprend la parole derrière en leur montrant qu'ils ont totalement faux, il y a une forme de sanction sociale...

- _ Ou même de la part des autres élèves qui vont rigoler parce que l'élève dit n'importe quoi et qui s'en rendent bien compte, etc.
- _ Quoiqu'il en soit, ça peut être très positif, mais il ne faut pas que ce soit des sujets sensibles, car ça peut dégénérer des fois, comme quand on parle politique à un repas de famille, ça peut dégénérer. En même temps, pour des gamins de 3ème qui vont voter dans deux ou trois ans, c'est important qu'ils apprennent à défendre leurs idées. »

Ce récit montre bien d'une part comment ce type de pratiques se met en place de manière assez naturelle avec les élèves, et d'autre part, pourquoi elles sont très difficiles à gérer ; car dans les faits, elles se trouvent confrontées à la nature des jeunes adolescents qui, dans une dynamique de groupe, ont tellement un besoin d'exister qu'ils sont toujours emportés par leur affectivité. Malgré cela, on constate que l'enseignant garde son naturel, même si les tensions mises en évidence amènent à « désenchanter » le discours sur des pratiques coopératives qui seraient en substance une recette miracle, comme peuvent le défendre certains écrits sur les pédagogies alternatives. On touche là le propos central de cette thèse, qui ne prétend pas ajouter au débat une pierre déconnectée de la réalité pour légitimer la coopération ; son but étant de regarder également les implications pour le fonctionnement de l'école dans son ensemble.

Les obstacles, à la mise en place d'une coopération, présentés dans cette discussion ainsi que les éléments favorables synthétisent ce qui a été dit plus tôt mais ajoutent à la complexité du processus un élément qui jusqu'ici n'a pas été mis en avant : la réalité des adolescents dont les enseignants de collèges ont la charge. Cet oubli momentané n'était pas le résultat d'une négligence méthodologique mais la conséquence du parti pris de caractériser, dans un premier temps, l'action en classe sous le filtre du discours des enseignants, en laissant le soin à l'observation directe d'ateliers, objet de la deuxième partie, de faire émerger l'impact de telles pratiques sur la réalité de l'enfant.

Toutefois, le témoignage de Gweltaz nous permet dès maintenant de démystifier d'une certaine manière ces pratiques coopératives au sein de la classe pour recadrer l'ensemble du propos, même si, point positif, il montre également combien ces pratiques sont fréquentes et font même partie du quotidien de la majorité des enseignants, comme le révèlent les extraits ci-dessous issus de témoignages émis par des enseignants d'autres matières que l'histoire- géographie :

Hélène : « Après, comme je t'ai dit, il y a certains textes, et ça je le fais, qui permettent d'aborder certains thèmes, et on peut passer la moitié de l'heure, voire toute l'heure à discuter autour du texte. Par exemple, on a parlé de la peine de mort, ou d'autres faits de société, qui permettent d'avoir des débats de fond. »

Cécile : « Bah moi en fait en arts plastiques, y a le moment de la pratique, des fois qui peut être un peu long, puis une fois qu'ils ont fini, on met tout en commun. Donc, quand c'est possible, on met tout au tableau, si c'est des volumes, on se met tous autour d'une table et chacun regarde ce que les autres ont fait. Donc c'est anonyme, ils n'ont pas les noms et en gros ils peuvent situer leur travail par rapport aux autres, ils ont un point de vue global de tous les travaux de la classe, et on essaie à l'oral de tirer euh...ce qui a été fait, quelles réponses au sujet ont été trouvées parce que je leur dis qu'il n'y a pas qu'une réponse, et après, est-ce que y en a qui se sont démarqués des autres, est-ce que vous pouvez trouver quelque chose que les autres n'ont pas trouvé, y en a peut-être un qui est un peu plus original que les autres... »

Damien : « C'est à dire que moi je démontre biologiquement telle ou telle chose et c'est après que eux vont avoir une réflexion. “Mais monsieur, comment c'est possible qu'on ait cela au niveau biologique et qu'après on arrive à telle ou telle chose ?” Effectivement, et là on peut réfléchir sur l'humain, le sens de la responsabilité, le sens de l'engagement etc., etc.

_ Et ça prend quelle forme dans ces cas-là au sein de ta classe ?

_ J'essaye de très peu affirmer les choses et de surtout poser des questions.

_ D'accord, du coup tu rentres dans une interaction verticale avec eux mais j'imagine aussi horizontale en les faisant parler entre eux.

_ Exactement.

_ Donc, sur des questions plus de moral etc., tu laisses quand même les réponses émerger de la discussion du groupe, de trouver des réponses par eux même sans être directif si je comprends bien ce que tu es en train de me dire.

_ Bah de toute manière, et ça se faisait davantage dans mon ancien établissement entre eux, ici on est obligé de récupérer régulièrement le ballon pour le donner à quelqu'un d'autre pour éviter que ce soit l'enfer. Mais globalement c'est un peu ça, les faire réfléchir ensemble sur un sujet qui les touche de près ou de loin...

_ Et tu prends ce temps-là dans ta classe ?

_ Oui, je prends ce temps-là et je considère que mon travail est avant tout celui-là.

Les témoignages de ce type ont été nombreux lors des entretiens menés avec les enseignants alors que, comme nous l'avons souligné, la grille d'analyse avait été construite pour justement dissocier formation sociale et transmission de savoir ; malgré cette précaution, les enseignants en sont souvent venus assez naturellement à s'exprimer sur l'aspect social de leur pratique. Bien sûr, les relances orales dirigeaient la discussion vers le groupe, l'interaction, la coopération, mais sans bloquer l'expression sur la transmission de savoir. De ce point de vue, on peut conclure que la complémentarité entre la grille d'entretien et les relances orales a bien fonctionné.

2.4 Une généralisation des pratiques en petits groupes de la part des enseignants

Nous reviendrons plus loin sur l'utilisation de la dynamique de groupe, pour le moment, abordons le thème plus limité des travaux en binôme ou trinôme pour voir comment ceux-ci s'accommodent d'un principe coopératif. Il est important de préciser tout d'abord que, d'une manière un peu arbitraire, nous avons considéré ce type de pratique comme une ressource en faveur du principe coopératif dans la mesure où dans la réalité, les enseignants sont déjà imprégnés de ces modalités d'action et que tous les utilisent ou du moins, les ont déjà essayées. Par contre, nous verrons que, comme dans le témoignage de Gweltaz, un des obstacles non négligeables à ce type de pratique demeure le formatage de l'élève à un enseignement et une notation centrée sur l'individu. Mais, cette partie privilégiant le point de vue de l'enseignant, nous allons voir que la pratique des travaux en petits groupes constitue une réelle ressource dans la mesure où elle requiert la participation de chacun des acteurs, même si elle est difficile à généraliser dans la forme scolaire actuelle. Il est d'ailleurs intéressant de constater que de la même manière que les enseignants ont recours à des interactions avec l'ensemble de la classe pour rendre le contenu plus abordable aux élèves, la majeure partie d'entre eux pratiquent des exercices en petits groupes de deux ou trois :

Yann : « En fait, j'alterne entre des activités en petit groupe qui me permettent de passer entre chaque binôme ou trinôme, ce qui permet des explications souvent plus adaptées, et des cours plutôt de type magistral, simplement parce que j'ai la chance d'enseigner une matière [la technologie] qui est très adaptée pour des travaux de groupe. Mais ils me cassent tout si je ne suis pas toujours sur leur dos, alors régulièrement j'arrête tout et reprend un cours très classique qui ne les intéresse pas, mais que veux-tu, ils ne savent pas se tenir. »

Pascal : « Pas dans toute les classes. Je ne peux le faire justement que lorsqu'il y a une ambiance de classe favorable, alors pour certaines ça va très très vite et pour d'autres pas du tout. Et puis pour d'autres, ça va dépendre de la température de la classe. Je vais te donner un exemple, en 4^{ème} C, au début de l'année, je pouvais le faire tout le temps, et là je peux plus, enfin je n'ai pas pu le faire pendant un petit moment, parce que, ne se supportant plus les uns les autres, ça devenait très très difficile, donc, du coup j'ai essayé de recréer... Car le but est quand même ça, ne pas les mettre uniquement en interaction avec moi, la situation étant complètement bloquée, j'ai contourné le truc en leur demandant un truc un peu plus... un travail en équipe mais où chacun pouvait travailler dans son coin. C'est-à-dire que c'était la mise en commun du travail de chacun qui allait donner l'activité. Et une fois qu'ils arriveront à faire ça, enfin, je vais bien voir si je pourrai les remettre en activité en binôme, en groupe, du début jusqu'à la fin de l'activité. »

Ces témoignages montrent une réelle volonté de certains enseignants à promouvoir le travail en petit groupe, mais également que celui-ci n'est pas nécessairement une réussite car, les élèves ne sont pas toujours dans de suffisamment bonnes dispositions entre eux, pour pouvoir assumer un travail collectif. On retrouve ici, le point de vue exprimé plus haut consistant à dire que dès que l'enseignant se dégage de son autorité classique en modifiant la forme structurelle de l'activité scolaire, les élèves, libérés d'une certaine contrainte scolaire intériorisée, ne s'approprient pas la nouvelle manière de travailler qui pourtant leur plaît beaucoup. D'un seul coup, ils semblent ne retenir que le fait qu'ils vont pouvoir communiquer, l'objectif d'apprentissage devenant secondaire comparé à l'émulsion que provoque l'interaction libérée. Et finalement, bien loin d'un idéal d'entraide ou de coopération spontanée, ce sont des formes individualisantes qui reprennent le dessus ; soit par la volonté de revenir à un travail individuel qui précèdera la mise en commun au sein du binôme, soit par la pression de la note qui oblige les élèves à se focaliser sur l'activité et non sur l'interaction, par peur d'un mauvais résultat sur le bulletin ; mon expérience m'a d'ailleurs permis de constater que le premier réflexe des élèves lorsqu'on les place dans une activité de groupe consiste à répartir les tâches pour pouvoir terminer le plus vite possible, chacun travaillant sur sa propre feuille sur une partie de l'exercice ; et couramment, des élèves refusent de mettre le nom de leur binôme sur la feuille estimant que l'autre n'a pas contribué au travail demandé. Il arrive également qu'à l'inverse, certains bons élèves, par solidarité avec un ami en grande difficulté, acceptent de constituer des binômes très hétérogènes pour faire bénéficier l'autre d'un bon travail. L'idéal d'entraide mis en avant par le recours à ces formes collectives de travail étant dans ce cas réduit à la réalité d'un élève profitant des compétences d'un autre, même si ce constat sévère n'est pas forcément partagé par les autres enseignants qui gardent confiance dans les capacités des élèves à se métamorphoser dans le cadre de ses activités de groupe :

Sandrine : « C'est constructif pour eux, parce que même quand on forme des binômes un peu pervers, en collant deux gamins qui peuvent pas se blairer par exemple, bah tu vois, la note, c'est quand même quelque chose qui compte pour eux, l'évaluation bon euh... On a beau leur dire que ce qui est important c'est de faire des progrès, "moi ce que je vois c'est la note que je vais ramener chez moi d'accord" ! Donc du coup, ils arrivent à prendre sur eux, à progresser. Ce que j'apprécie dans tout ça, mais ce qui est très fatigant, c'est l'évolution de groupes que t'as pu constituer en novembre qui avaient... Des groupes foireux, et alors en janvier, à force de, ils se font plus confiance, ils s'investissent plus, et la progression est, la réalisation de la tâche est de qualité. »

Il est en effet courant, lorsque cela se passe bien, de voir un binôme évoluer au fur et à mesure de l'année et trouver un bon rythme de travail dans ces activités, chacun arrivant à saisir l'importance de la collaboration ; dans ces cas, on retrouve un vrai élément de coopération consistant à voir se constituer une force collective par rapport à un objectif externe. Néanmoins, il apparaît que l'objectif principal, et le gain poursuivi par ce type de coopération, est de nature individuelle et relègue cette collaboration au rang d'artifice, puisque la contribution de l'autre n'est envisagée que sous l'angle d'un intérêt particulier. Peut-on, dans ces conditions, prêter à ce type de pratique, une réelle valeur collective ? On retrouve ici la difficulté de constituer à l'école, un travail collectif autour d'une action partagée, dans la mesure où le système de notation impose au binôme une existence temporaire dans le but d'un gain individuel, ce qui relègue la perception de la qualité de l'association à un niveau secondaire.

Damien : « Les élèves peuvent apprendre dans la vie du groupe à partir du moment où ils ont peur de la note, car la note intègre ça. Je me souviens très bien en avoir parlé lors d'une réunion de parents à propos d'une élève qui ne voulait pas travailler avec une autre parce que quoiqu'il arrive elle ne voulait pas travailler... "Écoutez madame, c'est simple, il y a un chemin, même s'il est raide, même s'il est dur, il y a un chemin donc sa note ne sera pas sur ce qu'elle me dira, mais sur ce qu'elles me diront, sur ce que les nanas me diront, sur la manière dont elles se parlent etc. Et elles pourront me faire un truc canon mais si elles ne se parlent pas, qu'elles se traitent de salope avant et après, elles n'ont pas la moyenne basta ! Et en l'occurrence c'est ce que j'ai eu. Il y en a une, enfin deux trimestre sur trois ça a été l'enfer, c'était, moi je me mets avec ma copine et je ne fais que de parler d'autres choses que du taf... »

Ce témoignage montre pour le moins que ce type de pratique articulant savoir et relation de coopération atteint très vite sa limite dans la constitution d'un « nous producteur » qui reste, dans l'expérience sociale de l'enfant, soit une manière de passer outre le travail demandé, soit une situation dans laquelle l'utilisation des compétences de l'un peut permettre une amélioration des résultats de l'autre. L'idée portée par Condorcet que mis en présence du savoir, l'individu souhaitera s'en servir pour accéder à l'autonomie et à l'indépendance, est ici complètement mise à mal dans la mesure où l'expérience collective proposée aux élèves par ce type de pratiques débouche sur un calcul de rentabilité dans l'utilisation de la compétence de l'autre plutôt que sur une volonté de partager et d'acquérir cette compétence autre mise à disposition.

Mais creusons un peu plus l'impact du système de notation individuelle sur le comportement des élèves. Le biais premier vient de ce que la pression des résultats scolaires demeure l'unique référentiel pour l'enfant et l'enseignant ; cela induit que malgré les meilleures intentions de la part de l'enseignant, les élèves développent une intelligence sociale visant à un calcul rationnel utilitaire

comme dans la théorie utilitariste anglo-saxonne de Bentham et Mill. Ce constat donnerait du crédit à ce type d'expertise sociale consistant à prétendre que, par nature, l'individu recherche avant tout son intérêt particulier et que cela guide son action collective. Toutefois, une telle interprétation négligerait le cadre particulier de la situation proposée à l'enfant en milieu scolaire ; sa liberté d'action y est fortement conditionnée par l'institution qui impose la recherche d'un bénéfice personnel matérialisé par la note. Cette contrainte est encore renforcée par l'attitude des familles qui surinvestissent dans la réussite de leurs enfants via l'institution scolaire ; dès lors il est quasiment impossible pour l'élève d'envisager ce jeu de coopération sous un autre angle que celui d'un calcul rationnel lui permettant d'espérer l'obtention d'un résultat meilleur que s'il faisait le travail tout seul. D'ailleurs, dans la plupart des cas, ce type d'exercice fonctionne très bien avec des élèves d'un certain niveau qui, habitués à de bons résultats, voient dans la possibilité d'échanger autour du savoir, un espace de réalisation.

On conclura que ce n'est pas nécessairement l'objectif d'acquisition du savoir qui est un facteur d'individualisation s'opposant à la mise en place de principe coopératif, mais plutôt le conditionnement culturel lié à la forme scolaire et le poids de la réussite à l'école reflété par le système de notation. Ces deux éléments rendent très difficile la constitution de situations propices à l'émergence d'un cadre favorable à une expérience sociale positive dans le rapport entre savoir et collectif.

Toutefois, et c'est le mérite de tous ces entretiens de montrer cela, le tableau ne semble pas totalement noir du point de vue des pratiques collectives, dans la mesure où l'on constate que tous les enseignants sans exception utilisent des pratiques groupales au sein de leur classe, dont la forme varie selon les disciplines. De l'interaction avec l'ensemble de la classe au travail plus particulier en binôme ou en trinôme, les enseignants sont séduits par ce type de pratiques même si leur mise en œuvre demeure un exercice complexe ne garantissant pas des résultats toujours positifs pour les élèves. La raison est que ces pratiques mettant en scène le groupe, permettent à l'enseignant de se réaliser dans une dimension collective interactive qui est plus enrichissante d'un point de vue personnel ; ce qui donne un espoir quant à la possibilité de faire apparaître des pratiques coopératives au sein de la classe dans la mesure où les enseignants n'y sont pas réfractaires, bien au contraire. Ainsi, il devient possible d'envisager une action de nature éducative à travers une relation de transmission de savoir, même si les écueils demeurent nombreux ; car, les forces sociales en présence au sein de la classe paraissent d'ores et déjà tournées vers cela :

Cécile : « Alors, j'y ai déjà pensé, de faire un projet de classe, mais le problème c'est que ça demande de l'espace, soit c'est un grand format papier, soit c'est une grande sculpture, enfin voilà. Ce qui me freine ici, c'est que je n'ai pas la place. Après, si j'avais la place, j'aurais un

autre souci, qui vient de l'institution, c'est le problème de la note car comment je les évalue ? Soit je juge leur investissement en les observant et ça c'est envisageable, soit je fais de l'auto évaluation, ce qui peut fonctionner, soit je ne le note pas mais vu que j'ai qu'une note dans l'année, ça réduit considérablement le nombre de travail que je vais avoir à noter, donc quelque part, ils ne peuvent pas se rattraper s'ils ont raté un truc. »

Ce témoignage montre à quel point l'école semble coincée dans une contradiction insoluble, à savoir qu'il y a manifestement une poussée vers plus de collectif dans l'organisation même du cadre de l'apprentissage, poussée qui est freinée par une forme scolaire qui individualise irrémédiablement la pratique sociale au sein de la classe. Dans le cadre de ces activités en petits groupes, il est manifeste que les freins ne sont pas qu'institutionnels mais également liés à la nature même de l'enfant qui a du mal à s'adapter à un nouveau mode d'apprentissage, même si, comme cela a été dit, les élèves sont plutôt demandeurs de ce type de pratique car elles les autorisent à s'exprimer d'une manière plus personnelle. Malheureusement, ces pratiques souffrent encore d'un manque de cohérence dû au fait que les enseignants mettent en place ce type de pratiques sans avoir toujours préalablement bien défini le cadre général dans lequel elles se développent; ce qui gêne les élèves pour trouver leurs marques et jouer le jeu du travail en groupe, car ils doivent s'adapter à des différences plus ou moins grandes selon les enseignants, en terme de mise en application et d'objectif de ces séances.

Ainsi, on voit que c'est la personnalisation de l'enseignant qui génère à la fois des expériences pédagogiques plus riches et plus diversifiées mais qui, en même temps, rend impossible la définition d'un modèle unique de la « coopération ». Le manque de formation des enseignants à ce genre de pratiques n'aide sûrement pas à la convergence de ce type d'exercices à composante coopérative, en revanche, de par mon expérience d'enseignant, j'ai trouvé des points d'appui importants dans les discussions avec mes collègues sur ce qui permettrait d'améliorer ces pratiques. C'est d'ailleurs un autre aspect de la coopération en milieu scolaire qui a trait, celle-là, à la relation entre enseignant.

Pour cette dernière, on constate une volonté forte de l'institution qui essaie de mettre en place, non sans difficulté, des pratiques coopératives en insistant sur la transversalité, notamment dans l'épreuve d'histoire des arts pour le brevet ou dans le livret de compétences qui suit dorénavant l'élève toute sa scolarité et qui est censé être validé collectivement par les enseignants. Ce type de coopération constituerait un autre sujet de thèse que nous avons choisi de laisser de côté. En revanche, ce contact quotidien avec les enseignants de ma matière ou d'autres a permis d'enrichir la réflexion sur la « coopération » au sein de la classe. Le problème consistant à trouver le moyen adapté pour rendre compte de ces échanges quotidiens dans un cadre plus théorique ; de manière

informelle, les échanges en salle des professeurs tendent à montrer que les enseignants partagent beaucoup à propos de leur classe et des élèves mais finalement assez peu sur leur pratique. Alors que les entretiens avec les enseignants révèlent que cette discrétion ne résulte pas d'un manque d'envie car, sans réellement forcer les discours, ils se sentent plutôt très à l'aise lorsqu'ils expliquent ce qu'ils font dans leur classe. Les deux sources d'information sont donc complémentaires et se nourrissent l'une de l'autre.

2.5 Conclusion

Pour conclure sur les ressources coopératives associées à des formes d'actions liées à la transmission de savoir, on peut affirmer que dans cet établissement, les enseignants sont déjà imprégnés de modalités d'enseignements prenant appui sur les interactions au sein du groupe. Celles-ci peuvent se mettre en place tout d'abord grâce au statut de la fonction d'enseignant qui leur laisse énormément de marge dans la manière de conduire leur pratique. Comme cela a été expliqué, le contraste est extrêmement fort entre un cadre institutionnel très rigide et une absence presque totale de directives en termes de mise en pratique et de gestion de groupe. Mais quoiqu'il en soit, ce qui ressort fortement en arrière-plan, c'est que les enseignants trouvent dans cette liberté pédagogique une manière de donner un sens à leur métier dans la mesure où ils ont la possibilité d'y exprimer pleinement leur individualité. Il est probable que le cadre même de la profession a toujours permis une pratique relativement libre de la part des enseignants ; mais sans doute un rapport à l'institution différent et une construction sociale démocratique plus large ont facilité cette forme d'appropriation des pratiques. En effet, le pluralisme et l'individualisation du rapport au monde induits par l'évolution de la société démocratique, a modifié la manière de se positionner, d'une part, vis-à-vis de l'autorité symbolique que représente l'institution, et d'autre part, vis-à-vis de l'expression d'une certaine individualité source de sens pour l'affirmation de soi.

Au-delà, la personnalisation de la manière d'enseigner constatée dans cet établissement, n'est pas perçue comme un changement majeur par rapport à l'évolution de la profession mais comme un fait social propre à la situation particulière de l'établissement. En effet, aucun élément ne permet ici de déceler une évolution générale vis-à-vis de ce positionnement. Simplement, nous constatons que cette personnalisation semble se traduire par un référentiel de pratiques qui s'inscrit plutôt dans la lignée des « pédagogues » qui plaçaient le développement de l'enfant sous le signe de l'interaction et d'une certaine forme d'éducation intégrale ne se contentant pas simplement de former la raison de l'individu. Ainsi, cette évolution des pratiques tend à montrer que la coopération comme mode pédagogique ayant la formation globale de l'élève comme objectif, peut trouver un appui chez les enseignants.

Un autre élément qui, là aussi, semble pouvoir donner du crédit à la généralisation des pratiques coopératives, est la nécessité d'intéresser l'élève dans la situation de classe. En effet, il est manifeste, dans cet établissement, que les élèves ne sont pas disposés à priori à respecter le cadre normatif de la classe en matière d'apprentissage. Aussi, les enseignants sont contraints au quotidien de rendre leur enseignement attractif et cela semble passer très souvent par des interactions et la prise en compte de la réalité des élèves. Cette attitude donne un appui considérable à la coopération dans la mesure où celle-ci s'organise de manière structurelle sur la rencontre entre diverses singularités au travers d'une action commune. C'est d'ailleurs plutôt l'action commune qui tend à avoir du mal à s'affirmer dans la mesure où la forme scolaire ne semble pas permettre à une action collective de se généraliser. En effet, le retour des enseignants sur les pratiques qualifiées de « coopératives » est en demi-teinte car, elle tend à montrer d'une part que les élèves n'y sont pas préparés et d'autre part que les enseignants ont du mal à trouver des modalités notamment dans la pertinence de l'action commune, pour rendre ces pratiques réellement intéressantes.

Comme cela a été mentionné, il ne s'agit pas d'y voir un obstacle insurmontable mais au contraire de regarder cela de manière positive en insistant sur le fait que les enseignants s'essaient, dans cet établissement, à ce type de pratiques. Certes, du fait même du caractère relativement expérimental de ces exercices, il paraît impossible d'en extraire un modèle type qui permettrait une réelle convergence du principe coopératif. En revanche, on peut en déduire que de ces expérimentations pédagogiques pourraient émerger de la part des enseignants, des protocoles d'actions efficaces. Cela nécessiterait certainement un effort plus important au niveau de la formation des enseignants pour permettre de cadrer quelque peu ce type de pratiques afin de leur donner plus de crédit. Dans cet instantané des pratiques de cet établissement, nous avons essayé de trouver dans la description de ces activités de groupe, certes imparfaites, un appui pour la généralisation de principes coopératif dans la conduite de l'action en classe.

Les remarques précédentes nous poussent à analyser plus en avant les logiques d'action initiées par le cadre institutionnelle, qui insiste, sur la transmission de valeurs plutôt que sur la transmission de savoirs ; cela afin d'évaluer comment ce principe coopératif s'accorde avec une formation plus globale de l'individu. Nous verrons ainsi, que cette mission d'éducation auto-proclamée par l'école elle-même, a perdu énormément d'importance à mesure que l'institution s'est recentrée au cours du XX^{ème} siècle, sur la transmission de savoir, laissant un vide conséquent en matière de directives éducatives. En revanche, cette idée de l'école de la République éducative, cristallisée par les lois Ferry, semble avoir marqué l'imaginaire collectif car les enseignants justifient un certain nombre de leurs pratiques par cette nécessité de transmettre des valeurs ; mais il est manifeste que l'existence d'une morale commune, devant être enseignée à tous les enfants de la République n'est plus d'actualité tant les acteurs de l'école développent des stratégies personnelles

pour éduquer et transmettre les règles de base d'une vie en communauté. Bien que, comme nous venons de le voir, le savoir demeure l'élément central de l'action scolaire, il est ainsi possible d'isoler des pratiques purement éducatives au sein de la classe prenant appui sur le cadre institutionnel.

Ainsi dans le chapitre suivant, de la même manière que nous l'avons fait pour les actions issues de la nécessité de transmettre un savoir, nous allons rechercher au travers des discours enseignants, s'il existe spécifiquement des pratiques éducatives au sein de la classe, et si celles-ci s'appuient ou non sur des expériences groupales ; puis, nous conclurons sur la possibilité d'éduquer au sein de l'école en prenant appui sur le collectif.

Chapitre 5 Le discours enseignant, entre contradiction et affirmation (2) : une éducation par la discipline

1 LES OBSTACLES ou ELEMENTS QUI S'OPPOSENT A

1.1 Une absence de cadre éducatif porté par l'institution

Il y a un élément de base qui semble invariant dans le discours des enseignants sur les missions de l'école, c'est le fait que, d'un côté, ils citent le programme qui guide la dimension de transmission du savoir et de l'autre, ils constatent une absence quasi totale de support en ce qui concerne la mission éducative : seul existe quelque part un texte qu'ils n'ont en général pas lu, et qui donne la ligne directrice des valeurs que doit transmettre un enseignant. Ces valeurs, à l'origine incertaines, sont pourtant identifiées, sans nécessiter plus de clarification ; celles-ci sont essentiellement le respect et la capacité à vivre ensemble. Il est intéressant de constater que, malgré la position privilégiée que les enseignants ont dans l'école, ils ne développent pas, dans un premier temps, des points de vue différents de ceux partagés par l'ensemble de la population sur ce que doit être l'éducation républicaine à l'école :

Asma : « Oui t'essaies toujours de faire passer des valeurs de tolérance, de respect, évidemment... »

Hélène : « Dans quel sens les missions éducatives de l'école... Comme moi je les comprends, je l'entends...

_ Non, là je te demande le discours institutionnel tel que l'on te demande de le respecter, d'un point de vue éducatif.

_ Personnellement, j'ai l'impression d'être très libre et d'être encadrée simplement d'un point de vue des connaissances, pas au niveau de l'éducation de l'enfant, d'en faire un citoyen enfin voilà...

_ Donc tu estimes que l'institution ne te donne aucun cadre par rapport à ça ?

_ Non, aucun, en tout cas je n'ai pas l'impression...

_ Même pas au niveau de je ne sais pas... de certaines valeurs...

_ Mais si, mais par rapport à ma matière et c'est moi qui fais le rapport entre ma matière et les élèves. Je le fais par exemple quand je fais les textes sur la deuxième guerre mondiale, c'est important de leur rappeler l'histoire. Par exemple, au dernier brevet on avait travaillé un texte de Romain Gary, qui parlait de la dignité dans les camps de concentration et c'est important, c'est un truc que je soulève à chaque fois, pour moi la mission éducative elle est là, en tant qu'être humain...

Pascal : « L'école n'est pas, ne devrait pas être une bulle sous cloche, car immanquablement, ils arrivent avec leur propre vécu. Mes 6^{ème} sont des petits mignons, mais je pense aux grands... ils ont leur propre culture, leur propre code, enfin, ceux qui viennent des quartiers, on est sans cesse dans le rappel des règles de la société, de la République. »

Kamel : « Elle demande de faire acquérir toute les règles de communauté, c'est-à-dire le respect des autres, le respect du vivre ensemble, l'autonomie aussi, dans l'apprentissage, ce qui est d'ailleurs la mission première du collège normalement dans les statuts par-delà même les apprentissages généraux ; qu'est-ce que ça pourrait être encore, l'élaboration d'une manière de penser, d'un esprit critique, très propre à l'histoire géo finalement, de l'esprit critique, de l'argumentation, de la formation intellectuelle en générale. »

Ces extraits mis bout à bout donnent une bonne image du type de réponses que l'on reçoit quand on interroge les enseignants sur les missions éducatives de l'école prescrites par l'institution ; celles-ci montrent a minima l'hétérogénéité de la perception qu'en ont les acteurs : certains sont incapables de les penser indépendamment de la transmission du savoir, d'autres s'en remettent à l'évidence républicaine sans pour autant y faire référence, et d'autres enfin, assument pleinement le fait qu'ils décident en leur âme et conscience ce qu'ils doivent transmettre. Ces réponses des enseignants nous ont obligés à modifier la manière de mener l'analyse car il devenait très difficile

de faire émerger un positionnement type des enseignants. L'information que l'on peut retenir pour le moment, est que le modèle républicain d'une école éducatrice a perdu beaucoup de sa légitimité dans la mesure où celui-ci ne repose plus que sur une survivance qui voudrait qu'une partie du rôle de l'enseignant soit de transmettre les valeurs de la République ; cela pouvant même être remis en cause, car, comme nous le verrons, les valeurs à transmettre deviennent souvent au quotidien, celles des enseignants eux-mêmes en matière d'éducation. En témoignent ces discours qui montrent bien l'absence de recul et de précision que devrait induire l'idée même de valeurs.

Hélène : « Déjà, on l'entend souvent, faire des citoyens, le savoir-vivre...

Yann : « Leur apprendre la vie en groupe, en société, car à la maison, ils ont les règles de la vie familiale et on ne leur apprend pas ou peu la vie en société, la vie en groupe, donc la vie en classe ; oui, ils ne sont pas avec papa maman, ils sont avec 30 gamins ou un peu moins qui sont dans une salle de classe, il faut respecter les autres, on ne peut pas tout de suite avoir l'attention du professeur, il faut apprendre la patience, le respect, et ça c'est pas inné et surtout pour les nôtres, c'est pas gagné ! »

On est loin des avis tranchés et précis que l'on a pu entendre quand on interrogeait les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques par rapport à leur matière ; ici, on reste dans les lieux communs : il faut apprendre le respect et la vie en communauté. Il est très difficile de les faire aller plus loin dans leur réflexion sur des principes plus précis en matière éducative ; et c'est finalement plus la mise en relation de ces grandes lignes directrices indifférenciées avec des pratiques, qui va permettre de mettre en évidence un cadre éducatif à proprement parler.

D'ores et déjà, nous pouvons dire que dans la constitution d'un socle moral commun, l'école, au travers de ses acteurs, ne fait pas converger les valeurs à transmettre de telle sorte qu'un ensemble structuré et cohérent puisse émerger des pratiques au sein de la classe ; ce qui pousse à nous interroger sur la possible constitution par le biais de l'école, d'un cadre moral partagé entre les élèves. Car, celui-ci, bien loin de reprendre l'idée d'un catéchisme républicain tel qu'il a été développé par Buisson, semble s'appuyer avant tout sur un présupposé postulant qu'en tant qu'enseignant français, on ne peut que transmettre les valeurs de la République. Malgré une certaine absurdité de ce postulat dans la mesure où rien ne garantit la convergence en système d'un ensemble de valeurs intériorisées individuellement, force est de constater qu'une certaine cohérence émerge malgré tout dans les valeurs qui sont mises en évidence au sein de la classe ; même s'il est manifeste au travers du discours des enseignants, que l'institution ne les aide pas à mettre en place un cadre éducatif parallèlement à celui dirigé vers l'apprentissage ; pour les collèges, l'éducation

nationale paraît laisser complètement à l'appréciation des acteurs cette mission éducative. Et d'ailleurs, on ne trouve aucune référence à l'institution dans l'action éducative menée par les enseignants, alors que selon leurs dires, elle demeure pourtant, au cœur de leur pratique et surtout détermine une grande partie du sens de leur métier.

Hélène : « La sphère éducative, tu la définis, car il est illusoire de croire que ce n'est pas ton métier, peut être que dans l'idéal ce pourrait ne pas l'être, mais ils l'ont tellement peu en dehors, ce côté éducatif, que t'es obligé d'en faire ton métier. »

Damien : « Si je fais ce métier c'est plus pour la dimension éducative que pour l'enseignement pur. »

Cécile : « Mon sens de la mission éducative ? C'est prioritaire, en tout cas pour moi en arts plastiques, ça passe avant le travail, car si ces valeurs-là ne sont pas comprises et appliquées, il n'y a aucun travail constructif qui peut être fait. »

Même si l'institution ne propose rien qui puisse servir de support à une action éducative, ces témoignages montrent que, pour chaque enseignant, et sûrement un petit peu plus dans cet établissement, l'éducatif est bien au cœur de leur métier. En réalité, il ressort de la situation d'enseignement que, dès lors que l'on est confronté à un groupe d'enfants, il est impossible de banaliser les relations qui s'y jouent et de fait, quel que soit le paradigme éducatif dans lequel on se place, se pose la question de l'éducation dans toute la profondeur du processus. Si l'on tient cette remarque comme acquise, on doit s'interroger sur la nature des valeurs que chaque enseignant va privilégier. Pour l'instant, retenons qu'en termes de valeurs républicaines à transmettre, le vide paraît être la règle et que c'est plutôt en tant que citoyens français que les enseignants construisent le système de valeurs qu'ils vont transmettre. Et nous verrons que si ces valeurs ne sont pas particulièrement spécifiées, c'est tout simplement parce que la situation de classe dans cet établissement ne permet pas de s'appuyer sur un cadre explicite de valeurs uniformes, tant l'adaptation paraît être la règle.

Dans ce qui a trait aux possibilités coopératives ouvertes par ce type de prise de position, un préalable est qu'un principe cohérent sous-tend les actions à vocation éducative; or si les enseignants reprennent dans leur discours un principe républicain idéalisé, il reste une grande confusion entre une direction portée par l'institution et une responsabilité qui est la leur. La cohérence de ces actions éducatives semble plus venir de la culture démocratique commune qui fait que certaines valeurs sont partagées de manière implicite par les enseignants qui sont aussi des

citoyens français. Cela peut expliquer que, derrière l'acceptation de la part de chaque enseignant du pari éducatif à l'école, apparaît une certaine cohérence globale dans les principes à faire respecter. Nous affinerons cette analyse de manière plus individuelle par la suite ; retenons pour l'instant que l'absence d'un discours institutionnel unique, indique que l'école en tant que telle ne porte plus un certain système uniforme de valeurs, ce qui rend difficile l'émergence d'une action éducative cohérente.

D'un point de vue pratique, l'éducation nationale s'en remet aux "prêtres de la république" que sont les formateurs et les inspecteurs dont le discours peut paraître assez troublant puisqu'il se limite à dire que l'éducation n'est pas le métier de l'enseignant : son rôle est de transmettre le savoir, et non de se disperser dans des considérations qui empiètent sur sa mission première qui est la transmission de contenu. Sur le terrain, ces directives sont perçues d'une manière assez négative car elles se heurtent à la réalité constatée par les acteurs de terrain :

Pascale : « Si je pense à ma dernière inspection... j'ai été inspectée dans une classe plutôt cool, qui m'aimait beaucoup, qui était très dans l'affect. C'était avec une classe de 5^{ème}, donc un petit niveau que j'avais depuis la 6^{ème}, et voilà, donc c'était une classe avec laquelle ça se passait très très bien, donc j'avais pas beaucoup de discipline à faire et tout ce que je proposais, c'était OK . Enfin voilà, il n'y avait pas de soucis. Mais ma collègue a été inspectée le même jour, à une heure d'intervalle, elle est tombée ce jour-là sur des 4^{èmes} un peu costauds, c'était assez musclé et donc, elle a du faire de la discipline, enfin 15 fois moins qu'un cours lambda car ils se sont comportés extrêmement correctement car il y avait l'inspectrice, mais elle a du faire enlever les blousons, les écouteurs, etc., et l'inspectrice l'a vraiment sermonnée sur ça. On est pas là pour ça, on n'est pas là pour éduquer, et l'inspectrice lui a même reproché de casser la communication par ces exigences-là. Ce n'est pas un reproche qu'on m'a fait directement, mais moi ça m'a quand même pas mal scotchée, si tu veux l'inspectrice a vraiment dit : votre but, c'est votre matière. Alors qu'elle-même avait des heures d'enseignement dans un établissement des Mureaux ou par-là, mais pas au collège je tiens à le préciser. C'est ce que je lui ai fait remarquer, que les choses étaient peut-être un peu différentes au lycée, avec des lycéens. Enfin, elle n'en démordait pas et donc j'imagine quand même que sa parole est celle de l'institution. »

Ce récit d'inspection, bien que rapporté de manière indirecte, révèle le fossé qui s'est creusé entre les enseignants et l'institution. Ce n'est pas nécessairement une réalité à laquelle ils sont confrontés au quotidien, mais cet antagonisme perçu de manière plus ou moins diffuse, agit sur leur point de vue dès qu'on leur parle d'éducation. Car, dans leur ressenti, c'est pire que si le message interprété était qu'il n'y avait pas de discours préétabli en matière éducative, et qu'on laissait aux

enseignants la responsabilité de décider la marche à suivre pour gérer la classe. Cependant, il est nécessaire de relativiser cette position exprimée non pas naturellement mais en réponse à des questions volontairement dirigistes ; cela confirme néanmoins, ce qui a été souligné précédemment, à savoir que l'institution aussi bien de manière symbolique que formelle ne diffuse pas une position explicite et cohérente en matière d'éducation : d'une part, les textes qu'ils existent ou non, ne sont pas pris en compte par les enseignants et d'autre part, les inspecteurs qui demeurent leur référents directs n'insistent pas sur la qualité éducative de l'action en classe. On doit donc abandonner l'idée qu'en amont existerait une cohérence en matière éducative qui permettrait à des pratiques homogènes de voir le jour. Dans ces conditions, même s'il existait une volonté de la part du politique de le faire, il est difficile de croire que la généralisation de pratiques coopératives à vocation éducative pourra s'affirmer de manière descendante.

1.2 Une cohérence non affirmée par l'établissement

Au quotidien, les enseignants demeurent avant tout focalisés sur leur pratique, car c'est la seule dimension sur laquelle ils peuvent agir ; mais ils admettent que la cohérence de la politique éducative se construit au niveau de leur établissement. Ce basculement entre dimension nationale et sphère locale s'effectue de la manière suivante :

Damien : « J'ai creusé un peu la chose en préparant des concours, ce qui m'a conforté dans l'idée que c'était vraiment du vent, c'est-à-dire qu'en 5 lignes, ils demandent au prof d'être clairs et précis et ils mettaient 5 lignes avec des mots absurdes. La démonstration par $a+b$: ne faites pas du tout ce qu'on vient de faire tout de suite... Mais je pense que le projet dans lequel tu rentres, n'est pas du tout le projet de l'éducation nationale, c'est le projet d'un établissement. »

Ce témoignage détruit à nouveau l'idéal qui voudrait qu'il y ait une convergence organisée par le politique donnant à toutes les écoles de France une cohérence d'un point de vue éducatif, en insistant sur l'absurdité des textes fédérateurs, mais met en évidence le corollaire : cette situation oblige les enseignants à trouver leur référentiel au niveau de l'établissement. Ce simple constat qui pourrait alimenter une réflexion sur le bien-fondé d'un tel déplacement ne doit pas nous faire perdre l'idée essentielle contenue dans ce propos qui consiste à dire que la sphère de référence de ces enseignants demeure, de manière assez naturelle, l'espace de leur propre expérience. En outre, bien que l'établissement soit identifié comme l'institution qui agit sur leur pratique, ce n'est pas pour autant que celle-ci porte en elle-même ou par le biais de ces agents – ici, la direction – une idée directrice donnant un guide des bonnes pratiques en matière éducative. En dépit du fait qu'ils

affirment tous que le collège demeure le cadre de référence qui leur permet de s'intégrer dans un projet éducatif, le contenu du dit projet demeure imprécis, au même titre que les instructions officielles:

Damien : « Concrètement, le projet éducatif, comment je le vois ici, permettre à chacun quelques soient ses difficultés de s'épanouir, de trouver un lieu où il puisse grandir, avec tout le bagage compliqué derrière, sachant que c'était une des priorités de Lassalle. Permettre une universalisation de l'éducation qui ne soit pas réservée à une élite et je pense qu'ici, on tend à ça. D'ailleurs, j'en parlais encore il y a moins d'une heure, certains profs sont fatigués d'avoir des élèves difficiles à gérer et souhaitent de manière assez classique, faire deux classes, les bons d'un côté et les mauvais de l'autre, et ici c'est systématiquement cassé car ça ne correspond pas à la tradition de l'établissement, ici on avance et on essaye de se tirer les uns les autres vers le haut. Après si tu me demandes où on trouve trace de ce projet ??? Il y a certains écrits. La présentation de l'établissement, la plaquette ou le site internet, mais après effectivement, c'est plutôt dans des échanges que j'ai eu avec des profs ou des cadres éducatifs qui m'ont fait comprendre la volonté de tendre vers ça. En surface c'est un peu...Je pense qu'il y a quand même un axe, un courant qui est donné par l'établissement privé, par certains éducateurs, certains saints qui font partie de la tradition et qui influent sur les enseignants eux même, il n'y a pas l'un sans l'autre. »

Finalement, le cadre de référence pour cet enseignant demeure le partage des pratiques avec ses collègues, qu'il étend par pure conviction à l'ensemble de la direction et même du réseau dans lequel s'intègre celui-ci. Réalité ou non, ce que lui comprend, agit comme une évidence et lui permet de donner un sens à son action qui ainsi s'intègre dans un tout partagé. Globalement, ceci peut effectivement s'étendre à l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement dans la mesure où ce sont les faits qui donnent le ton. Ainsi, la manière dont sont constituées les classes, le déroulement des conseils de classe, les prises de position des enseignants, de la direction, tous parlent d'une même réalité, et même s'il existe un vide institutionnel dans la définition des bonnes pratiques éducatives, c'est bien toute cette population à laquelle tous doivent s'adapter au quotidien, qui dicte la vision que les enseignants ont du projet d'établissement. Ceci tend d'ailleurs à montrer que peu importe les discours, ce sont les situations pratiques qui finalement induisent une cohérence éducative au niveau des acteurs.

Aussitôt que les enseignants sortent des règles structurelles de la vie de l'établissement, ils se trouvent confrontés à un monde de spontanéité les contraignant à chercher les solutions au cœur de leur propre expérience, ce qui relègue l'idée d'un projet commun partagé dans une sphère qui dépasse largement le cadre de leur propre pratique. C'est pourquoi, certains enseignants, quand on

évoque le projet d'établissement, parlent naturellement des éléments du règlement intérieur qui, partagé ou non, détermine selon eux le contenu du projet éducatif. Comme en témoigne l'extrait suivant, il est intéressant de constater que ce règlement intérieur est vécu pour certains comme quelque chose s'appliquant à eux même ; on trouve là, une certaine confusion entre le règlement à faire respecter aux élèves et celui qu'eux doivent respecter, ce qui tend d'ailleurs à montrer qu'il y a une sorte de prolongement entre le rapport à l'autorité institutionnelle vécu par les enseignants et celui subi par les élèves :

Pierre Yves : « Je dirais qu'au niveau du collège, si je peux justifier ma pratique, dire pourquoi j'ai engueulé tel élève, ou pourquoi j'ai mis fin à tel cours parce que les élèves n'étaient pas en mode travail, ou en tout cas pas la majorité, ça je pense que si je parviens à l'expliquer, je n'aurais pas de problème. Je respecte les règles, ils connaissent les difficultés, ou les non difficultés, ça dépend des endroits, et ils peuvent comprendre telle ou telle situation. On ne comprendrait pas qu'à Rambouillet, un professeur arrête son cours, ça n'aurait pas de sens vu ce qui se passe en classe, il n'y a aucune raison d'arrêter un cours. Ici, certains cours ne sont pas faisables. Donc ça, tant que je peux l'expliquer et que je ne le systématise pas, ça peut aller. Après, du point de vue du ministère de l'éducation, par rapport aux formateurs que j'ai eu, c'est un truc qui est inenvisageable mais qui est fait. C'est vraiment la limite entre une doxa et une pratique. C'est vrai que dans l'absolu, on ne devrait jamais arrêter un cours ou virer un élève, mais dans la pratique on ne peut pas faire autrement, et ça c'est un truc que... Quand je suis arrivé à Saint Nicolas et que je me suis rendu compte que parfois je devais virer un élève par heure à chaque journée, ... Je me suis dit que je ne suis pas payé, que je ne suis pas prof pour ça, et en fait, j'ai découvert que de gérer les élèves, de gérer les classes difficiles, j'adorais ça et que du coup, ça me plaisait tout autant de gérer les élèves difficiles, que de les mettre au travail, et ça c'était une nouveauté pour moi, car je pensais être le prof tranquille, gérer des gamins où on met un mot tous les 3 mois, enfin voilà quoi, être tranquille. Et c'est souvent ce que je dis, je crois que si j'avais été à Saint Nicolas pendant mon année de stage, je crois que j'aurais démissionné, j'aurais vraiment été dépassé par les événements. Et ce qui est bien, c'est qu'en faisant mon année à Rambouillet, j'ai pu apprendre à faire un cours, et à Saint Nicolas, j'ai appris à gérer un cours, et ça, c'est pour ça que je n'ai pas envie de partir de saint Nicolas... »

Il est intéressant de constater qu'en matière éducative, les enseignants, du fait même de l'absence de directives précises au niveau de l'institution et notamment du collège, se retrouvent dans une position de défiance vis-à-vis de l'autorité dans la mesure où manifestement, ils ne savent pas bien ce qu'ils peuvent ou ne peuvent pas faire. Ainsi sont-ils placés dans une position peu confortable par rapport à leur pratique éducative qui, contrairement à la transmission de savoir, se confronte à un ensemble de règles plus ou moins diffuses avec lesquelles ils sont obligés de

composer, non pas pour le bien de l'élève mais pour affirmer leur légitimité institutionnelle ; cette absence de prescription claire impose aux enseignants une posture qui donne la primauté à la situation et amène dans un second temps une justification vis-à-vis de l'institution. Lorsque Pierre Yves énonce ce discours, je cherchais plutôt à savoir quelle était la position du collègue en matière de gestion des classes, et j'ai été surpris que celui-ci décrive immédiatement une attitude de soumission : il devait se justifier pour ne pas mettre en péril son statut.

Le manque de direction par rapport la gestion de la classe dans sa dimension la plus sociale ne génère pas, comme dans le cas du rapport entre programme et pratique décrit précédemment, une liberté d'action par laquelle les enseignants se réalisent mais plutôt une inquiétude quant à la légitimité de leur action.

Céline : _ « Tu sais, ça fait un moment que j'enseigne et je commence à fatiguer, c'est pour ça que petit à petit je demande à lâcher mes classes de collège même si c'est quelque chose que j'ai toujours apprécié. Mais ça demande beaucoup d'énergie de gérer des élèves qui n'ont aucun repère en matière de vie en société, d'autant plus que l'on est très peu épaulé ici. Il n'y a pas assez d'adultes et le cadre général de sanctions change chaque année et évolue non pas en fonction des besoins des enfants mais en fonction du travail des adultes qui n'en peuvent plus.

_ Et justement, comment interprètes-tu le cadre général posé par l'établissement en matière d'autorité, de sanction... ?

_ Comme je te l'ai dit, je trouve que tout cela manque de cohérence. On nous demande de tenir nos classes, à savoir ne pas faire de vagues et en même temps on nous donne très peu de choses sur lesquelles s'appuyer pour pouvoir exercer un semblant d'autorité. Par exemple, l'autre jour dans ta 4ème C, j'ai dû renvoyer deux élèves de la classe...

_ Excuse-moi Je te coupe, mais tu sais que soi-disant nous n'avons plus le droit de faire cela...

_ Je le sais bien mais si tu veux, à un moment, quand tu ne peux plus rien faire avec ta classe, tu es obligé de chercher des solutions un peu radicales. Bref, j'envoie ces deux élèves en permanence et ensuite, justement sous couvert que l'on n'a pas le droit, Fabrice [le responsable de la vie scolaire] vient me faire remarquer avec une certaine virulence qu'il en a marre de récupérer des élèves ingérables en permanence et que c'est à moi de me débrouiller pour les garder en classe. Et je fais comment moi ? Je suis d'accord que dans une vision idéale de la classe on ne doit pas avoir à faire ça mais il faut être réaliste, ici parfois c'est impossible. Je crois vraiment que pour certains, il faudrait faire autrement, mais en a-t-on les moyens ? »

On retrouve ici, avec une autre entrée, le problème de la faiblesse du cadre général de l'établissement qui n'apporte que très peu de ressources aux enseignants et pire, introduit entre les personnels des rapports de force sur les limites de leurs responsabilités. Au même titre que Pierre-Yves, Céline ne trouve pas vraiment de soutien moral ou matériel pour maintenir un cadre cohérent

entre le fonctionnement de sa classe et celui plus général de l'établissement. Il y a manifestement une contradiction entre les points de vue car ils n'ont pas à gérer le même type de situation ; ces conflits au sein de l'établissement, obligent les enseignants à se débrouiller seuls et pire, à se justifier et à subir les affres de certains personnels éducatifs.

Si l'on conclut sur le contenu manifeste du rapport au cadre éducatif tel qu'il est perçu par les enseignants dans sa dimension institutionnelle, on peut dire que, d'une part, ils se sentent en accord avec le principe général porté par l'institution qui n'est autre que l'acceptation d'une mission mythifiée : l'école doit éduquer, et que, d'autre part, ils estiment que rien n'est fait pour les guider dans leurs actions éducatives et que même, ils critiquent de manière assez virulente les bribes de directives récupérées ici ou là au niveau de l'établissement. Ces témoignages nous renseignent sur la perception qu'ont les acteurs du système : ils y voient la source, tour à tour, de principes à respecter et de contraintes menaçant leurs pratiques, eux-mêmes se considérant comme seuls juges de la démarche à suivre. L'enseignant jongle ainsi dans sa pratique, entre une posture institutionnelle brute lui permettant en dernière analyse de trancher les problèmes de la classe et une posture individuelle qui lui permet au fil de l'eau de conduire son action.

Par conséquent, faire parler les enseignants de la dimension éducative de leur métier ne les conduit pas à s'exprimer au nom de l'institution mais les amène à parler de leur référentiel propre associé aux difficultés rencontrées dans la transmission du savoir. Et la sphère de l'établissement qui reste le référent institutionnel premier, trouve son sens, non pas comme guide ou comme soutien à leur manière de gérer les classes mais comme censeur de ce qu'ils ont ou n'ont pas le droit de faire en matière de sanctions ou de règles imposées aux élèves.

Une première conclusion peut être tirée de ce rapport à l'institution, qui va à l'encontre de l'idéal porté par l'école de la République. La transmission de valeurs éducatives n'est que rarement le fait de l'institution. Si éducation il y a, elle se fait grâce à l'expérience propre des enseignants dont les ressorts ne convergent que par l'appartenance à une même culture républicaine mais également à une même culture scolaire. Ce constat empêche d'envisager la mise en place de manière simple, de pratiques coopératives ayant valeurs d'éducation, dans la mesure où les structures générales de l'école ne semblent pas, dans la perception qu'en ont les enseignants, prendre en considération la réalité du fait éducatif tel qu'il est vécu au quotidien par les enseignants. A cela s'ajoute le fait que du point de vue institutionnel, rien ne semble garantir la cohérence éducative au sein de l'établissement : absence de discours formels, absence de prises de positions informelles, règlements appliqués simplement pour ne pas avoir de difficultés vis-à-vis de son statut.

Finalement, et par là on retrouve parfaitement l'idée d'expérience sociale décrite par François Dubet, ces logiques d'actions motivées par un souci d'éducation semblent empreintes d'une certaine expérience commune intériorisée qui donne de la cohérence à ce type de pratiques ; les enseignants

dans leur ensemble, sentent qu'ils doivent mettre une composante éducative dans leur pratique et que celle-ci n'est que très symboliquement rattachée à un projet républicain plus large¹⁴⁸. Le mythe d'une école portant un système cohérent de valeurs n'a plus de sens dans la conduite de leurs actions pédagogiques ; ils entretiennent un rapport plus localisé avec l'institution, qui souvent se transforme en un rapport de force entre ce qu'ils sont contraints de faire pour gérer la situation de la classe et ce qu'autorise l'établissement ; ce manque d'entente entre le système et ses acteurs risque de conduire à la destruction du modèle républicain quant à l'action éducative au sein de l'école. En effet, l'application du modèle républicain nécessite une adhésion presque totale de l'enseignant aux principes véhiculés par le système pour être efficient. Le terme de catholicisme républicain utilisé par Buisson et Ferry dénote bien cette analogie entre les enseignants et les prêtres qui au même titre que dans le domaine religieux doivent agir avec une foi aveugle et absolue envers les valeurs défendues par l'institution. Aussi, dès lors que dans la pratique une distance manifeste entre l'acteur et le système s'affirme, il devient inconcevable de s'appuyer sur l'idéal républicain pour justifier et définir l'action éducative au sein de l'école.

Cela même si cet idéal semble toujours autant imprégner l'école ; preuve de cela, le refus de tous les acteurs de se contenter d'instruire, en délaissant totalement l'aspect éducatif, affirmant ainsi qu'à l'école on éduque toujours l'enfant. Le problème est que, contrairement aux actions dirigées par un impératif de transmission du savoir, qui sont cadrées par un programme, référence acceptée par les enseignants, l'action de nature éducative ne peut s'appuyer sur aucune base permettant à celle-ci de s'affirmer de manière cohérente. Ainsi, quelques soient les principes que l'on souhaite transmettre à l'enfant via l'école, coopératif ou autre, il apparaît que cela soit impossible du fait même du manque de convergence institutionnelle.

Pour que le tableau soit complet au regard du modèle républicain, il faudrait aborder de nouveau le cours d'éducation civique qui semble être la traduction de l'idée de morale républicaine. Néanmoins, comme cela a été dit dans le paragraphe sur « les logiques d'actions associées au savoir », nous avons préféré inclure cette réflexion à la partie précédente, car dans la pratique, cette matière relève plutôt d'un principe condorcétien que d'une logique purement républicaine. En effet, les professeurs qui l'enseignent, mettant l'accent sur la réflexion et la discussion, cherchent avant tout à former un esprit critique capable d'évaluer les situations, les informations, et ainsi d'accéder à

148 En dépit de certains enseignants dont les discours semblent contradictoires et basculent d'un discours centré sur le savoir à un discours sur du « tout éducatif », seule une enseignante a vraiment laissé transparaître tout au long de l'entretien l'idée qu'à aucun moment elle ne s'intéressait à de l'éducatif, sa mission consistant simplement à « dispenser ses heures de cours à des élèves qui n'ont aucune éducation ». Il serait malhonnête de ne pas reconnaître que ce type de comportement existe chez les enseignants, mais malgré tout, ils ne sont pas représentatifs d'une attitude courante, ces enseignants étant très souvent peu intégrés dans la vie de l'établissement, aussi bien avec les élèves qu'avec les collègues. Il est possible d'affirmer, au contraire, que dans cet établissement, le pari éducatif demeure le leitmotiv de la très grande majorité des enseignants qui, par rapport à cela, développent tous des stratégies et des pratiques pour essayer de donner aux élèves une certaine capacité à se construire en société.

l'autonomie de pensée, but ultime de la vision condorcétienne ; c'est pour cela que bien qu'indissociable de l'idée républicaine de l'école et d'une certaine façon de la transmission de valeurs, nous n'aborderons pas cet aspect ici. Il paraît d'ailleurs évident qu'entre les trois dimensions du modèle ainsi explicité, les frontières sont largement poreuses et que du fait même de leur coexistence dans les discours enseignants, celles-ci se complètent plus qu'elles ne s'opposent. Ainsi, du point de vue de l'éducation civique, on retrouve de manière plus présente dans la pratique l'héritage condorcétien qui induit l'idée que celui qui connaît la loi sera capable d'en faire bonne usage mais également de manière plus diffuse l'idée qui voudrait que, par l'apprentissage des institutions, s'imprimerait de fait dans le cœur de l'enfant l'amour de sa patrie. Mais cette dimension de la pratique de l'éducation civique semble se retrouver confrontée à la destruction ou du moins l'affaiblissement de cette fibre nationaliste dans la construction même de l'individu. Car, il peut paraître étonnant que dans cet établissement, lorsque l'on amène les enseignants sur le terrain de l'éducatif, aucun n'a mentionné ne serait-ce qu'un seul instant cet objectif premier de développer l'amour de son pays, comme un aveu détourné que ce type de logique aurait atteint une certaine forme d'obsolescence. Le sens des valeurs à transmettre reposant bien plus sur un principe humaniste plus vaste qui vise à détruire dans l'œuf les dérives racistes des élèves et de manière générale, toutes formes de stigmatisation de leur part. Finalement, comme nous allons le voir, la référence à la société française surgit plutôt dans le fait que l'on doit respecter les règles de la culture en présence que dans l'idée que pour être un bon citoyen, il est nécessaire de développer une affection particulière vis-à-vis d'un quelconque sentiment d'appartenance.

Nous allons maintenant centrer l'analyse sur les pratiques qui montrent la coexistence entre une vision durkheimienne de l'éducation axée sur le respect des règles formelles et de la discipline, et une approche plus interactive qui fonde l'éducation de l'élève sur la compréhension des règles de vie en communauté apportée par l'expérience vécue en classe. Dans le premier cas, l'action éducative peut être assimilée à une éducation par l'institution dans le sens où elle vise à discipliner l'individu par l'obéissance à une règle externe provenant soit du règlement interne du collège soit de l'enseignant lui-même qui définit selon ses normes personnelles, une micro société au sein de sa classe qu'il s'agit de faire intégrer aux élèves.

1.3 Une éducation centrée sur la discipline

Un élément unanimement partagé par l'ensemble du corps professoral, dans cet établissement ou dans d'autres¹⁴⁹ est la notion de « cadre ». Mais derrière ces « cadres » se cachent

149 En tant que maître auxiliaire depuis le début de mon doctorat, il est nécessaire de préciser que j'ai enseigné pendant cinq années dans 7 établissements différents participant ainsi à bon nombres de réunions pédagogiques et côtoyant de nombreux enseignants de cultures différentes. Ces conditions particulières d'appréhension de

énormément de diversités qui sont liées à la personnalité de l'enseignant, son expérience dans l'enseignement, ainsi qu'à des paramètres relevant de l'établissement lui-même (élèves, collègues, direction, etc.) , même si la version adoucie par l'enseignant du cadre type « autoritaire » imposé à l'enfant de manière arbitraire, est la plus fréquente ; celle-ci, légitimée par les idées de Durkheim sur le rôle de la discipline dans la socialisation de l'enfant, perd toutefois de sa pertinence, dans la mesure où elle entre de plus en plus en contradiction avec la vie de l'enfant en dehors de l'école. Ainsi, chaque enseignant se trouve obligé de composer avec cette double réalité pour continuer de proposer un cadre cohérent à l'enfant, condition nécessaire à sa construction individuelle. Cette composition plus ou moins flexible et explicite, oscille entre une construction immatérielle dérivée de la manière de fonctionner très personnelle de l'enseignant et des règles plus ou moins dogmatiques qui, à défaut d'être légitimes, doivent permettre à l'enfant d'apprendre la soumission à une règle.

Pascale : « Il faut d'abord leur transmettre des valeurs de tolérance entre eux parce qu'on est dans un établissement avec des élèves qui viennent de milieux très différents, de cultures très différentes et par exemple sur ça, je ne laisse rien passer, vraiment aucun propos discriminant par rapport aux religions, aux races, aux ethnies, à l'homophobie par exemple. Quand même, dans notre établissement où il y a beaucoup de garçons, ça fuse très très vite, les propos sexistes, tout ça je relève. Je relève, je casse, je dis, c'est inadmissible, je fais un rappel à la loi, gentiment, parfois de manière plus virulente si les propos ont été vraiment de l'ordre de l'insulte, ça je ne laisse pas passer, je ne peux pas. (...) Ma référence, c'est le droit français. Les propos homophobes sont punis par la loi, voilà. Partant de là on ne peut pas me tacler de politique ou de quoique ce soit. C'est vrai que pour les gamins, parfois ils me regardent, et me disent... enfin, c'est chacun ses idées... Et je dis non, la loi française pénalise les propos racistes, homophobes. Voilà, c'est la loi. Donc là, ils ne peuvent pas me dire chacun ses opinions, on est en République régie par une loi commune, et à partir du moment où on vit en France, on sait que tenir des propos antisémites, racistes, peut être pénalement attaquant. »

Ces propos peuvent paraître irréels dans une salle de classe et pourtant, la plupart des enseignants ont eu à gérer ce type de situation ; qu'on le veuille ou non, cela constitue une partie du travail de l'enseignant qu'il prend ou non à sa charge, faisant fi de ces remarques pour pouvoir continuer son programme, ou s'arrêtant le temps qu'il faut pour permettre à une situation problématique de s'apaiser. Dans ce cas, l'enseignant se retrouve dans des situations dans lesquelles

microsociétés que sont les collèges, m'ont d'ailleurs poussé à en étudier un en particulier dans la mesure où le cadre de l'établissement semble être l'élément stable et déterminant par rapport à la nature de l'action éducative qui y est dispensée.

son rôle devient purement éducatif, la transmission du programme n'étant plus le critère déterminant de l'action ; d'autant plus que très rarement anticipée, ces situations obligent l'enseignant, malgré lui, à intervenir sans anticipation dans le cœur de la vie des élèves. L'enseignante, dans l'exemple ci-dessus, utilise l'argument du respect de la loi pour structurer le rapport de l'enfant à la vie en société ; indépendamment du cadre général de son cours, elle pose comme élément central de son action éducative : la loi républicaine, qui s'applique en dehors mais également à l'intérieur de sa classe.

A l'inverse, quand on demande aux enseignants le sens du projet commun véhiculé par l'école, la plupart ont une réponse réductrice, estimant que le collège doit se contenter d'apprendre aux élèves les règles de fonctionnement du collège, et qu'ils n'ont pas la charge de leur inculquer celles plus larges de la société dans son ensemble ; pour cela, l'enseignant se contente d'énoncer le règlement de manière brute, pensant que connaître la règle doit nécessairement aboutir à son respect.

Yann : « En début d'année, je leur explique comment ils vont pouvoir utiliser l'ordinateur, dans mon cours mais également dans l'ensemble de l'établissement. Je leur explique également mes exigences sur la ponctualité qui sont d'ailleurs remises en cause chaque année en fonction des changements au niveau de la vie scolaire sur la prise en charge des élèves en retard. Pareil pour les sanctions, chaque année ça change alors il faut être très fins pour leur faire peur sans montrer les incohérences du collège qui malheureusement sont vite intégrées par les élèves. En début d'année je suis très ferme, ils doivent respecter le cadre général du collège sinon ils ne pourront pas s'en sortir et trouver des repères au sein de l'établissement. Et puis, quel que soit leur avenir, ils seront obligés de respecter des règles, alors autant qu'ils s'y habituent tout de suite...

On constate que l'enseignant est contraint de poser un cadre assez ferme pour éviter, d'une part d'être dépassé par le groupe classe mais également pour éviter de rentrer dans une négociation permanente avec les élèves ; cette attitude serait extrêmement usante pour l'enseignant et ne déboucherait jamais sur des situations claires et cohérentes pour les élèves ; en outre, tenter d'expliquer les règles ne permettrait en aucun cas de faire interagir positivement le groupe car c'est bien le rapport à la règle ou à la loi qui est déterminant dans ces cas-là.

Kamel : « Tu sais bien que j'ai une certaine réputation chez les élèves et également chez les collègues et je l'assume complètement. Dans mon cours je ne tolère aucun débordement et en début d'année, quand ils ne me connaissent pas ou qu'ils minimisent ce qu'ils ont entendu sur moi, je suis extrêmement dur avec eux. Tu ne fais pas ton travail, c'est 200 lignes, tu prends la parole alors que je ne t'y ai pas autorisé, c'est au coin. Parfois, je me dis que je suis certainement

un peu dur avec eux mais pour autant, s'ils respectent les règles que j'ai établies en début d'année, ils n'auront pas de problèmes, s'ils font ce que je leur dis, l'année se passera au mieux pour eux et pour moi. Et quand ça se passe bien je peux détendre un peu l'atmosphère et laisser des discussions se développer ou les laisser s'exprimer de manière assez virulente. C'est un peu le cas avec les 3ème C que tu connais, mais il y a des heures où c'est juste impossible, je suis obligé de remettre les choses au point pour qu'on puisse avancer et là ils le sentent passer. Tu me parlais tout à l'heure d'éducation, mais comment veux-tu qu'ils apprennent à vivre ensemble s'ils sont incapables de respecter des règles de base de vie dans une classe. »

Damien : « En fait, il y a la notion du bien, surtout pour les enfants, mais aussi pour les adultes. Ils le savent très bien et ils jouent avec, donc, ce que je dis au début de l'année, c'est pour dans cette classe, et c'est comme ça que ça va se passer. Même si à la maison, on vous dit l'inverse, je prends la responsabilité de dire, dans cette classe, c'est comme ça que ça va se passer. Si vous demandez quelque chose, que ce soit à moi ou à votre voisin, vous demandez s'il te plaît. Votre voisin vous donne un stylo, vous dites merci. A partir du moment où tu apprends la différence entre le bien et le mal, la solidarité vient du fait qu'il y a un bien et un mal car à ce moment-là, on peut lutter ensemble contre un mal. S'il n'y a pas de bien et pas de mal, il n'y a pas de solidarité. Car, s'il y a un bien commun et que l'on tire tous dans ce sens, si un élève part en banane, soit il se rapproche fortement du bord du navire et là ça risque d'être très compliqué pour lui, soit il tire à gauche et à droite et il fait tanguer le navire et le navire change de cap. Et la solidarité, elle n'existe plus. Le bien est le présupposé à toute action de solidarité. »

Dans la suite de la discussion, j'ai essayé de comprendre comment était déterminé le bien et le mal sur lesquels il fondait toute son action éducative ; selon lui, il n'y a pas à tergiverser sur ses question dans la mesure où l'« on a tous en nous au plus profond, la distinction évidente entre le bien et le mal ». Ce point de vue est extrêmement intéressant en matière éducative car il induit un cadre fondé sur l'idée que l'élève a, au fond de lui, la capacité à déterminer la valeur morale des choses et qu'il suffit à l'enseignant de mettre en pratique ces principes pour qu'ils se fixent de manière naturelle dans l'esprit des élèves.

On est là très proche de l'idée de morale religieuse ou républicaine dans la mesure où celles-ci se fondent également sur l'idée qu'un système de valeurs préexiste à l'individu et que le processus éducatif consiste à faire entrer ce système de règles et d'interdits dans la structure même de l'individu. L'élève n'est pas le créateur de son propre système mais se construit en fusion ou en opposition avec un système imposé de l'extérieur introduisant ainsi un rapport individuel aux règles morales universelles. Sans porter de jugement sur la valeur de ce type d'éducation, il convient de noter que celle-ci existe et est utilisée par les enseignants en fonction des situations rencontrées.

Cela pose toutefois la question de la pertinence d'une telle attitude dans une société de plus en plus individualiste, prêtant à l'individu une pensée qui lui est propre et dans laquelle, développer ses propres systèmes de référence fait aujourd'hui office de norme, avec toutes les contradictions que cela génère.

En réalité, le fait important n'est pas tant le respect ou non-respect de la règle mais comment à partir d'un cadre rigide l'enfant construit ses comportements sociaux. Or, on constate que plus la règle imposée par l'enseignant est stricte et les sanctions lourdes, plus les élèves seront isolés les uns des autres et mettront d'énergie pour intégrer ces règles qui, surtout pour des élèves en début de collège, apparaissent comme extrêmement arides ; ce rapport individuel à la discipline perturbant la recherche d'équilibre du groupe classe dont l'enseignant fait partie.

L'enseignant demeure une instance suprême inattaquable qui gouverne l'esprit des élèves par la peur, ce qui est rapporté explicitement par certains élèves. Cela n'empêche pas d'autres élèves d'admirer et d'apprécier ces mêmes enseignants, les remerciant justement de cette rigueur qu'ils leur imposent. On constate ainsi que l'attitude de l'enseignant à l'égard de la discipline n'est pas neutre du point de vue du comportement collectif : la discipline pour la discipline bloque la coopération entre élèves mais également avec l'enseignant dans la mesure où l'autre devient une menace : il risque de détourner l'attention et d'entraîner un non-respect de la règle. Pour illustrer cela, on peut prendre l'exemple de l'interdiction de bavarder avec son voisin pendant le cours. De façon récurrente et surtout avec les plus jeunes, l'élève pris sur le fait prend comme excuse que ce n'est pas lui le responsable mais le voisin qui a commencé la discussion et l'a détourné du "bon comportement" en l'obligeant à transgresser la règle édictée. Ainsi, une des réactions potentielles à une règle imposée à l'enfant de manière externe et non comprise est le repli sur soi et la "délation" qui demeure aux antipodes d'un principe coopératif.

De la même manière, l'enseignant cesse d'être une ressource pour l'élève pour devenir une menace car, identifié à une sanction, il place les élèves dans une position de soumission absolue qui ne donne plus place à l'expression de soi. Le seul élément de solidarité que l'on peut voir naître de la part des élèves face à de telles pratiques, survient quand un élève s'est retrouvé en première ligne vis-à-vis de la colère de l'enseignant et que les autres, conscients de ce qui a pu se passer, viennent consoler l'élève en difficulté. La socialisation par la discipline génère une éducation ne permettant pas à l'élève de rencontrer l'altérité ; elle le contraint à adapter son comportement pour pouvoir garder la maîtrise de sa propre individualité. Ainsi, l'obéissance prônée en tant que telle, déconnectée d'une situation réelle, dont le but est de construire des comportements pro-sociaux, paraît être un leurre, au vu des résultats que celle-ci peut produire ; elle ne libère pas le pouvoir d'action de l'élève en tant qu'individu et de surcroît contraint l'élève à s'isoler du reste du groupe pour éviter la transgression. Bien sûr du tout permissif au tout disciplinaire, il y a un gradient

d'action et un subtil équilibre qui varie en fonction des classes et des situations ; en revanche, il s'agit de bien mesurer les effets de ce type de logique d'action de la part de l'enseignant sur le cadre de socialisation de l'élève.

Quoiqu'il en soit, ce type de logique d'action visant à éduquer via la discipline et la sanction ne sont pas du tout la norme dans l'établissement scolaire observé dans la mesure où, la volonté éducative des acteurs étant assumée, la plupart trouve des compromis bien plus fondés sur l'écoute et la compréhension que sur le simple dressage. Car, même les enseignants comme Damien et Kamel qui peuvent être extrêmement autoritaire et user de sanctions assez lourdes vis-à-vis des élèves, ne sont acceptés par les élèves que parce qu'en même temps ils communiquent énormément avec leur classe et édictent des règles suffisamment claires pour que les élèves sachent quels comportements ils doivent adopter. Cela tend d'ailleurs à montrer qu'il n'y a pas d'opposition entre telles ou telles pratiques éducatives mais plutôt une complémentarité entre différents référentiels que chaque enseignant organise à sa manière en fonction de sa propre personnalité mais également en fonction de ses « humeurs ». Aussi, est-on bien loin d'un modèle unique présidant à chaque action de type éducative, il semble plutôt que le paradigme large de l'action éducative se développe dans un ensemble polymorphe de pratiques qui s'organise pour beaucoup autour d'un principe d'adaptation aux situations et aux individus.

1.4 Les limites de l'analyse

L'analyse de pratiques purement éducatives s'est heurtée à l'incapacité des enseignants à parler librement de ce sujet dans la mesure où la peur d'être jugé dans ce registre est beaucoup plus présente que dans le cas des pratiques associées à la transmission de savoir. L'utilisation de sanctions peut être perçue dans cet établissement, tour à tour comme un aveu de faiblesse car cela peut induire l'idée que l'enseignant ne parvient pas, par sa seule présence, à maintenir le cadre de sa classe, ou au contraire comme la preuve d'une grande compétence dans le sens où celui qui est autoritaire montre ostensiblement que, dans sa classe, c'est lui le chef et qu'il ne laisse rien passer.

Mon expérience de professeur principal, pendant laquelle j'ai eu la chance de pouvoir discuter avec les élèves mais aussi avec les enseignants, m'a révélé un rapport à l'autorité et à son usage que je n'ai pas retrouvé dans ces entretiens ; je dirais que dans cet établissement, la posture autoritaire brute n'ayant pas forcément l'image positive que l'on constate dans d'autres établissements, les enseignants ont plutôt essayé de me montrer qu'ils étaient dans des postures plutôt compréhensives à l'égard des élèves alors que je savais que certains imposaient leur autorité beaucoup plus qu'il n'ont bien voulu le prétendre. On atteint là les limites de l'enquête qui est biaisée par une volonté de maîtrise d'une certaine image de la part de l'interlocuteur. Ce biais a pu

être contenu grâce à une bonne connaissance du milieu étudié qui a permis de lever ce type d'incohérence.

Au final, le cadre éducatif général de cet établissement relève d'un compromis entre le fait de donner des repères structurants pour les élèves et la volonté de ne pas les braquer par un cadre trop rigide pour être accepté. Certes, l'objectif d'amener les enseignants à parler autour du thème de l'éducation croisée avec de possibles pratiques coopératives a conduit à une grille d'entretien et des relances privilégiant les pratiques s'appuyant sur des interactions horizontales, ce qui a pu également conduire certains enseignants à exagérer par réaction leurs pratiques autoritaires. C'est pourquoi, il nous a paru honnête de ne pas forcer l'illustration de ce type de pratiques éducatives par trop de morceaux choisis qui ne correspondent pas toujours, à mon sens, à la réalité vécue. On retiendra néanmoins que la posture autoritaire entre souvent en contradiction avec la personnalité de l'enseignant et que c'est de cette contradiction que souvent émerge la manière la plus assumée de conduire leur pratique de nature éducative :

Hélène : « La position vraiment autoritaire me met mal à l'aise, je n'assume pas cette position autoritaire. Et en même temps ce que j'aimerais bien faire se situe entre une posture d'autorité et une vision un peu plus détournée et j'ai l'impression de ne pas réussir à trouver ce compromis. »

1.5 Conclusion

En conclusion, le paradigme éducatif postulé aux premières heures de la construction de l'école républicaine ne s'exprime plus dans l'école actuelle, ou du moins, n'agit pas avec la même cohérence et la même force, du fait de l'absence totale de prise en compte de cette dimension par l'institution. En effet, au mieux, les enseignants se retrouvent face à des directives se réduisant souvent à des expertises partagées sur les conditions de ce type de pratique et non face à un parti pris clair de la part de la direction de l'établissement ; cela entraîne une position parfois très critique à l'égard d'une institution qui ne reconnaît pas la réalité d'un métier dont une des composantes majeures est l'éducation.

Les logiques d'actions en lien avec une certaine idée de l'école républicaine ne s'expriment que de manière inconsciente dans la mesure où semble intériorisée l'idée que la charge d'éducation fait partie intégrante du métier d'enseignant. Le rapport au cadre républicain théorique renvoie à un regard quelque peu nostalgique sur une institution qui ne donne pas les moyens d'agir dans le domaine de l'éducation et parfois empêche une action efficace de se mettre en place. Dans leurs discours, il apparaît que c'est plus comme citoyens français que comme enseignant qu'ils déterminent les valeurs à transmettre aux élèves ; celles-ci s'expriment d'une manière particulière par la création de cadres de vie au sein de la classe. Ces cadres n'obéissent pas, dans la plupart des

cas, à des systèmes de règles extrêmement rigides par lesquelles l'élève devrait apprendre l'obéissance et la rigueur par rapport à l'autorité, mais se développent souvent dans un compromis entre des situations pratiques et le cadre général de l'établissement ; ce compromis imposant des logiques d'actions plus ou moins cohérentes, la prédominance des injonctions institutionnelles cédant souvent la place à l'arbitraire de l'individu.

Dans ces conditions, le cadre de socialisation de l'enfant au sein de la classe ne découle plus d'un idéal républicain assumé ou même d'un principe qui déterminerait la norme du comportement de l'élève vis-à-vis de l'ensemble des enseignants car les principes mis en avant varient grandement d'un enseignant à un autre. Ainsi, la convergence des valeurs transmises à l'enfant ne s'effectue que partiellement au sein de l'école dans la mesure où il n'existe pas de système cohérent émergeant des pratiques éducatives dans le rapport entre enseignants et élèves ; le cadre institutionnel, quant à lui, ne propose aucun substitut uniformisé, pour promouvoir une action éducative cohérente et de ce fait, laisse le rapport au savoir déterminer la nature de la transmission de valeurs qui, comme cela a été montré, développe des postures à forte composante individualiste.

En effet, si l'enseignant se contentait de suivre à la lettre ce qu'il comprend de son rôle institutionnel – compréhension qui ne peut être qu'imparfaite dans la mesure où les enseignants sont très peu concernés par ce qu'attend d'eux une institution très en retrait vis-à-vis de leurs pratiques éducatives – il laisserait aisément l'autorité naturelle du savoir-faire office d'éducation ; éducation qui consisterait alors en un rapport individuel à la réussite, conditionnant inévitablement le rapport à l'autre et, par extension, le rapport à la société dans sa globalité ; principe en contradiction avec l'idéal d'un individu émancipé qui serait producteur de sa personnalité en devenant un être capable de s'adapter à une pluralité de situations. Bien au contraire, la relation de l'élève au cadre rigide de la matière enseignée, semble avoir un effet écrasant qui empêche son développement dans toute sa profondeur, ce qui incite les enseignants à développer, la plupart du temps, des stratégies pour adoucir quelque peu cette confrontation brutale à la rigueur d'un savoir constitué.

L'institution semble avoir abandonné le paradigme éducatif des « pédagogues » laissant l'idéal condorcétien se développer dans une dimension qui dépasse largement le seul cadre de l'apprentissage du savoir ; ce que Condorcet lui-même, par prudence ou par conservatisme n'avait pas voulu, laissant au cercle familial le soin de « l'éducation ». Devant le vide institutionnel, la prise en charge de la construction personnelle de l'individu s'appuie dorénavant, de manière implicite, sur le seul développement de « l'esprit rationnel », condition nécessaire et suffisante à la constitution de futurs citoyens. Ce paradigme dominant se trouve toutefois bousculé dans l'esprit des enseignants dès les premiers instants passés dans une salle de classe, dans la mesure où le développement de cadres rationnels chez les enfants ne se fait pas sans difficultés et passe

inévitablement par un travail que l'on pourrait qualifier de social, car consistant à réguler des rapports au collectif que ce soit avec l'enseignant ou entre élèves.

Finalement, il apparaît que derrière ce travail sur l'humain se cache malgré tout, de manière plus ou moins assumée, une volonté éducative héritée de la pensée « pédagogique » qui a affirmé l'idée que la formation de l'enfant passait par de la communication, de l'adaptation et de l'interaction. Dès lors, il s'agit d'analyser comment se développent ces logiques d'actions enseignantes qui poursuivent un idéal de développement global de l'enfant et s'appuient sur un principe de mise en relation de la singularité avec la règle générale de vie en société sous le filtre de la personnalité de l'enseignant. Ainsi, nous allons voir que c'est bien sur une confrontation d'expériences que se fonde l'action éducative enseignante, qui, de ce fait, introduit une relation permanente avec la sphère de développement de l'enfant. Bien loin des cadres rigoristes d'une éducation souvent qualifiée de traditionnelle, ces logiques d'actions semblent finalement relever plutôt d'une adaptation des enseignants à des situations concrètes complexes, que d'un choix délibéré des acteurs qui auraient au préalable défini des principes structurants de leurs actions éducatives.

2 RESSOURCES ou ELEMENTS EN FAVEUR

Comme nous venons de le voir, le modèle républicain d'une institution qui permettrait à un ensemble structuré de valeurs de s'imposer au sein de l'école semble avoir perdu de son efficacité. Malgré tout, de manière intégrée, les enseignants prêtent à l'école et à leurs actions en classe une vraie dimension éducative, indépendante de la mission stricte de transmission de savoirs ou du moins, comme condition préalable à l'apprentissage. Avant d'en venir à l'analyse proprement dite, il est important de préciser que notre approche a nettement évolué entre la constitution de la grille d'entretien et le recueil des témoignages, dans la mesure où il est apparu très rapidement que l'absence de directives explicites données par l'éducation nationale aux collègues, entraînait manifestement une grande divergence des réponses sur la manière dont se développe l'action de nature éducative au sein de la classe. L'objectif de départ était, rappelons-le, d'identifier un fonctionnement type dans les pratiques éducatives ce qui s'est révélé impossible du fait de l'inexistence de directives qui auraient pu conduire à une certaine cohérence ou homogénéité dans ces pratiques ; en leur absence ou n'étant pas perçues par les enseignants, chacun en était réduit à développer à sa manière le système sur lequel il fondait sa pratique ; dès lors, les pratiques éducatives variaient selon les différentes personnalités appréhendées au travers de ces entretiens. La nature de l'action éducative de chaque enseignant se retrouvait connectée à une pluralité de mondes et d'expériences qui empêchait d'isoler un socle unique permettant de caractériser ces pratiques avec un minimum de généralités ; bien loin de l'approche classique d'une éducation visant à

transmettre un système cohérent de valeurs à l'enfant, je me trouvais confronté à un système éducatif plutôt issu des relations tissées au sein de la classe entre les élèves et l'enseignant, le cadre général des relations étant sommairement balisé par le règlement intérieur de l'établissement. Dans ces conditions, comment mesurer la qualité éducative d'actions qui ne convergent pas de manière formelle ? En essayant de trouver dans les différents discours quelques éléments de similitudes qui prennent appui sur une dimension pédagogique considérant l'individu de manière plus globale. Ainsi, un premier élément de convergence qui est ressorti, est l'importance que prenait déjà la dimension éducative dans la réflexion qu'avaient les enseignants sur leur propre métier. Ce constat nous pousse à repartir du même point de départ que dans la partie précédente en prenant appui sur l'affirmation que l'éducatif est ce qui donne un sens au métier d'enseignant, en essayant d'expliquer pourquoi cette dimension éducative est si importante pour eux.

2.1 L'action éducative, une nécessité et un espace de réalisation pour les enseignants

Comme cela a été déjà illustré dans la section précédente, d'une manière qui peut paraître paradoxale, éduquer est fondamental pour ces enseignants qui pourtant mettent en avant que c'est le savoir qui préside à leur action. A l'origine de cette affirmation, probablement le fait que la finalité la plus affirmée du métier réside dans cet impératif de transmettre le savoir, qui prend ainsi, la valeur de cahier des charges à respecter ; à côté de cette finalité un peu théorique, on perçoit une réalité vécue au quotidien qui se développe dans une dimension sociale et relationnelle qui donne une autre qualité à l'action enseignante. C'est pourquoi, ces discours ambivalents ne sont pas si incohérents que cela dans la mesure où ils sont le reflet d'une tension entre théorie et pratique : la théorie vient de l'institution et de la nécessité de transmettre le savoir tandis que la pratique trouve sa principale assise dans un cadre sociale, dans lequel le partage d'expérience paraît être la référence.

Relance : _ « Alors ce qui est étonnant là-dedans, c'est que les inspecteurs te disent quand même que ta matière doit être prise sous tel angle, mais qu'ils ne te disent pas...Par exemple, il y a maintenant des compétences sociales à atteindre...

Pierre Yves : _Compétences sociales, qu'est-ce que tu veux dire ?

_ Tu vois, maintenant, on est censé les évaluer en tant que professeurs, dans le livret de compétences.

_ Ah oui! D'accord, le truc qu'on fait à la fin de l'année...En gros comment se comporter en classe, le respect des règles, des choses comme ça. Mais ça en même temps, j'ai envie de dire que c'est un fondamental. On ne peut pas faire cours si on n'apprend pas aux gamins à bien respecter ce genre de règles.

_ Du coup, je vais te poser une question un peu frontale, est-ce que à l'école, il y a un déficit de connaissances ou un déficit de comportement et d'éducation ? Ou les deux sont liés...

_ Je pense que les deux sont liés... Je pense qu'à la base, il y a un problème de comportement qui entraîne l'impossibilité d'apprendre.

_ C'est-à-dire que la première démarche, c'est quand même un problème de comportements.

_ Oui.

_ Et par rapport à toi, et la nature de ton métier, estimes-tu entre ce que tu as à leur transmettre, de l'ordre de ta matière, et tout ce qui est de l'ordre des compétences sociales ou de comportements, as-tu un gradient entre les deux à me donner ? C'est 50/50, 70/30...

_ Je dirais dans l'absolu ça devrait être du 20/80...

_ C'est-à-dire...

_ 20 pour tout ce qui est comportement, gestion de la classe, pour la forme, et 80 pour le fond, pour la matière en elle-même. Mais dans les faits, c'est quasiment du 50/50, en tout cas ici. On va sans cesse perdre 5 minutes en début de chaque cours parce que les affaires ne sont pas sorties, les élèves ne sont pas rangés, et on a beau répéter les mêmes choses à chaque cours, mais à chaque cours, on perdra du temps... Ça va être d'attendre que tout le monde soit bien assis, reprendre les élèves qui au fond font du bavardage, le non-respect des consignes, ça peut facilement monter à 50/50. Mais à la limite, je préfère un cours où je vais faire 80% de comportement et 20% de connaissances que l'inverse. J'ai vu des professeurs, quand j'étais stagiaire qui faisaient cours devant 3 élèves qui suivaient, et ça, c'est impossible pour moi, je préfère faire de la police pendant 80% de mon cours mais qu'au moins la classe soit tenue.

Cet extrait d'un échange avec Pierre Yves, volontairement exhaustif, nous permet de mettre en évidence de nombreux éléments : d'une part cette tension entre théorie et pratique qui s'exprime de manière formelle dans ce discours et d'autre part, l'importance de l'action à caractère éducatif pour les enseignants dans la mesure où il affirme clairement que contrairement à sa vocation de départ, c'est finalement cette dimension humaine qui donne du sens à son action. Enfin, on pressent ici, la défiance des enseignants envers les prescriptions institutionnelles qui sont perçues comme une tentative, un peu vaine, de moderniser le rapport de l'école à l'éducation grâce à la création d'un livret de compétence censé évaluer l'évolution de l'enfant sur le plan des comportements sociaux. Il y aurait beaucoup à dire sur cette validation des compétences tant, dans la pratique, cela ressemble à une farce ; en effet, celles-ci doivent être évaluées collégalement entre enseignants ce qui donne lieu à des scènes assez cocasses en salle des professeurs en fin d'année : les enseignants au dernier moment, prennent chacun la pile de livrets correspondants à leur classe et cochent plus ou moins de manière réfléchie, des cases vides dans une grille complètement inadaptée. Finalement, indépendamment d'illustrer le fossé qui existe entre une volonté institutionnelle et la réalité d'une pratique, cette situation m'a conduit à chercher dans l'école d'autres ressources susceptibles de

promouvoir des actions éducatives tant ce livret de compétences paraissait symboliser à lui seul l'incapacité de l'institution à se réformer. Regardons la bouteille à moitié pleine en retenant que même s'ils sont à la peine, les décideurs semblent conscients qu'il faut transformer l'école pour y intégrer une certaine formation à la vie sociale.

Cécile : « Le fait de transmettre un savoir, des connaissances, ce n'est pas vraiment suffisant, ce qui me fait me lever le matin, c'est que tous les enfants, tous les élèves ne sont pas complètement réfractaires aux valeurs que j'essaie de leur enseigner. Comme je vois que certains sont quand même respectueux et changent au fur et à mesure de l'année, je me dis, je ne me suis pas levée pour rien. »

Yann : « Tu sais, ça fait plus de 30 ans que je fais ce métier dans cet établissement, et vu l'évolution des gamins qu'on a depuis un certain nombre d'années, si l'aspect éducatif ne m'intéressait pas, je serais parti depuis longtemps. Il ne me reste que deux ans à tirer et je t'avoue que je commence à fatiguer mais quand même, je me lève le matin en me disant qu'il faut bien qu'il y en ait qui essayent tant bien que mal de donner un certain nombre de repères à ces gamins. Est-ce qu'on y arrive, c'est autre chose mais quand même, j'ai l'impression que sur quelques années, il y en a qu'on arrive à bonifier. »

Céline : « Comme je te l'ai dit ça fait plus de 20 ans que je fais ce métier dont 10 dans cet établissement et le collège j'en ai marre, pas parce que ça m'ennuie car tout l'aspect éducatif est vraiment très intéressant mais simplement parce que ça demande énormément d'énergie et parfois j'ai l'impression d'en avoir tellement donnée que je suis vidée. L'année dernière, avec ta 4ème C, je me suis bien rendue compte que ça devenait trop difficile pour moi et c'est pour ça que j'ai simplement gardé la 3ème C au niveau du collège. Honnêtement, de leur donner des repères, essayer de les faire grandir dans leur rapport aux autres, m'a portée jusque-là mais là, je n'en peux plus. Je m'en rends bien compte, je suis moins patiente, je comprends de moins en moins leur monde, je suis beaucoup plus dans la sanction pour pouvoir gagner une certaine tranquillité. Et puis, il y a la nouvelle génération dont tu fais partis qui prend le relais et c'est très bien comme ça. »

Damien : « Et au collège, toute une partie humaine très importante, et après essayer d'aller le plus loin possible, enfin, aussi, parce qu'on a des élèves qui nous obligent à marcher dans ce sens-là. Moi, mon boulot, c'est de piloter le navire, de dire toi tu sais faire le pont tu restes là, toi tu sais faire là-haut, tu vas là-haut, et de temps en temps on va apprendre à changer, à essayer de regarder un peu plus loin, de temps en temps...et voilà, on va essayer de bosser ensemble,

d'avancer ensemble. Et s'il y en a un qui tombe à l'eau, essayez de baisser les voiles, de le choper et de repartir. »

Nous avons vu comment l'absence de directives précises en matière d'éducation était un obstacle à l'affirmation d'un principe coopératif dans la mesure où sans un cadre bien défini, aucune convergence des pratiques de nature éducative ne paraissait envisageable. Nous voyons ici poindre un autre versant : l'aspect humain, principalement au collège, est extrêmement important pour les enseignants et au cœur du sens qu'ils donnent à leur métier. Il convient de préciser qu'ici, on touche à un point particulier de cet établissement qui demeure malgré tout assez difficile et dont les enseignants qui y restent, acceptent le défi éducatif. Quoiqu'il en soit, la dimension humaine du métier est ce qui semble porter les enseignants et nourrir le plaisir qu'ils ont à enseigner, aussi bien pour ceux qui ont beaucoup d'expérience que ceux, plus jeunes, qui mettent beaucoup d'énergie dans la gestion de leur groupe classe.

Par exemple, Céline et Yann sont assez touchants car, malgré l'usure qu'ils verbalisent de manière assez naturelle, il a été assez étonnant de les voir en conseil de classe parler des élèves avec énormément d'implication et avec cette volonté indéfectible de trouver les meilleures solutions pour que, même dans d'autres structures, les élèves aient les meilleures chances de bien évoluer. On retrouve chez des enseignants plus jeunes et notamment chez Damien, avec cette métaphore du bateau sur laquelle nous avons échangé longuement durant l'entretien, cette espèce de rôle imaginaire qui donne le ton et la mesure de son action vis-à-vis des élèves. Selon lui, il n'est pas question de baisser les bras, ou de laisser n'importe quel élève à la dérive car cela indiquerait qu'il n'a pas réussi à faire son travail. Le bateau dont il est le capitaine, exprime parfaitement cette idée qu'il ne s'agit pas de faire son cours puis de passer à autre chose : il est embarqué avec eux sur une année et lui, aussi bien que ses élèves, ne peut descendre avant l'arrivée du bateau. C'est certainement là la particularité de cet établissement dans lequel les enseignants jugent, certainement plus qu'ailleurs, les élèves selon des critères beaucoup plus larges que la simple transmission de connaissances. De même, et cela tient aussi à la situation de certaines familles, il paraît impensable, comme dans la métaphore de Damien, qu'on laisse un élève tomber du bateau tant le déficit de repères pour certains rend dangereux une forme de dédouanement de la part de l'école :

Kamel : _ « Le problème aujourd'hui, c'est qu'à dix ans, on a des petits bonshommes qui doivent apprendre ce qu'ils auraient dû apprendre entre 0 et 8 ans et que résultat, on se retrouve à être multi-casquettes, multi tout etc., avec des parents qui vous disent, « non mais c'est comme vous voulez, tout ce que vous voulez, vous faites, moi je ne sais plus faire... » Bon très bien, sauf que, si à un moment on va un peu trop loin, on portera plainte. Ça, c'est autre chose mais, « on sait

plus faire nous donc nous à la maison on a baissé les bras, donc si vous, vous pouvez faire quelque chose, faites-le... », on ne peut pas nous, ou alors oui tu peux, mais dans ce cas-là, on est plus que prof... Si on met une tarte à un élève qui nous a traités de fils de pute et qu'on fait le 20 heures, ce n'est plus cohérent avec le délire... »

Asma : _ « En théorie, il ne faudrait pas faire de l'éducatif car c'est censé être à la maison que ça se passe. Malheureusement, pour certains, il y a un tel déficit de cadre de la part des parents que c'est de notre responsabilité que d'essayer de remettre de l'ordre dans tout cela pour leur permettre ensuite d'aborder l'apprentissage dans de bonnes conditions. Et heureusement d'ailleurs car sinon, dans les petits niveaux, on s'ennuierait un peu même si parfois c'est trop et ça en devient usant. »

Tout cela ne permet pas encore de faire le lien avec un principe « coopératif » mais montre déjà qu'une prise en charge réelle d'un travail purement éducatif de la part de l'institution est nécessaire du fait de la transformation des relations familiales qui entraîne une perte de repères chez certains élèves ; celle-ci étant moins due à la recomposition des familles qu'à l'évolution du rapport au travail des parents qui ne peuvent plus être suffisamment présents auprès de leurs enfants. Les enseignants se sentent investis de cette mission éducative sans pour autant avoir le sentiment qu'on leur donne les moyens d'affirmer une action éducative pertinente ; cette position crédibilise l'idée que l'école ne doit surtout pas abandonner sa mission éducative car de l'aveu même des enseignants, celle-ci est à la fois une nécessité et un espace de réalisation pour eux-mêmes. Pour le moment, il est intéressant d'étudier comment les enseignants développent le cadre de leur action de nature éducative malgré le manque d'implication de l'institution. Nous allons voir que celle-ci est marquée, comme dans le cas de l'action pédagogique, par la personnalité et les convictions propres de l'enseignant qui déterminent en grande partie la nature de son action éducative ; ce lien entre exigence éducative et personnalisation des pratiques, provient du fait que la plupart des enseignants développent cette dimension éducative, non pas à partir de schémas normatifs imposés à l'élève mais plutôt autour de l'idée d'un développement globale de l'individu comme cela est présupposé par la pensée « pédagogique ».

Sandrine : « Mon rôle, en tant que professeur, c'est de les préparer à leur vie d'adulte, à leur future vie d'adulte, et s'ils n'ont pas ces règles de base ça va être un calvaire pour eux, parce que la vie d'adulte est beaucoup plus dure et qu'elle ne fait pas de cadeaux. Donc si dans leur futur emploi, ils se comportent comme ça, ça sera la porte, direct..., donc si ici, ils ont ces règles de base, ils pourront s'en sortir beaucoup mieux dans leur vie... »

Il est manifeste, et c'est ce qui se dégage de la plupart des discours enseignants, que leurs actions éducatives tournent autour d'un compromis entre la mission explicite de l'enseignant qui est de transmettre un cadre assez rigide en vue du formatage d'un individu socialement adaptée aux exigences de la société, et la volonté de donner les moyens aux élèves afin qu'ils puissent eux-mêmes développer leur propre rapport au monde. Le point de vue de Sandrine est une position intermédiaire entre celle d'enseignants plus dans l'autoritarisme et celle d'autres au contraire focalisés sur la libre expression et sur l'adaptation à la singularité. Néanmoins, même dans le cas de Sandrine, on retrouve en toile de fond l'idée qu'une action éducative s'intègre dans une éducation plus globale qui se veut plus qu'un simple formatage par l'apprentissage du respect de la règle : le moyen demeure l'encadrement par le respect de la règle, mais l'objectif poursuivi paraît bien plus général et ambitieux.

Cécile : « Cette année, j'ai eu les 6^{ème} B et je prends cet exemple car ça a été une classe très dure où les élèves sont très violents entre eux, verbalement et physiquement, et je me dis que si je n'arrive pas, on n'arrive pas, l'ensemble des professeurs à leur faire arrêter ces pratiques agressives dès qu'il y en a un qui fait la moindre chose, si c'est tout de suite agressif, comment vont-ils, enfin, quels adultes vont-ils devenir ? Dans leur vie, même non professionnelle, dans leur vie, tout court, est-ce qu'ils vont trouver une place dans la société, ou est-ce qu'ils vont devenir des marginaux ? (...) On est là pour qu'ils soient le plus épanouis possible, on est là pour leur vie de citoyens adultes. »

Ce témoignage montre bien comment la nécessité d'éduquer est importante pour maîtriser les comportements au quotidien dans la classe mais également pour améliorer l'intégration au sein de la société. Globalement, le raisonnement est le suivant, si au collège, on arrive à faire en sorte d'apaiser leur rapport à l'autre, il y a peut-être une chance que plus tard ils deviennent des individus mieux à même de répondre aux exigences démocratiques. C'est à dire que la discipline en tant que telle n'est pas quelque chose qu'il faut voir comme une finalité mais bien comme un processus devant aboutir à un équilibre des rapports entre l'enfant et son environnement social. Et les moyens employés peuvent être assez radicaux ou au contraire passer par de la discussion et de la compréhension. On remarque également comment l'action éducative obéit à des logiques intériorisées qui relèvent à la fois de la pensée durkheimienne d'éducation par la règle, et de l'idée qu'il faut que l'enfant soit épanoui ; ce qui n'est pas forcément contradictoire dans la mesure où selon la plupart des enseignants, il faut qu'il y ait un certain nombre de règles de départ, sur lesquelles il s'agira, dans un deuxième temps, de s'appuyer pour permettre un travail plus approfondi sur l'individu et ses besoins.

Damien : « Oui, mais les axes que je vais tirer ne sont pas des axes qui vont aller très haut mais c'est le minimum pour pouvoir vivre en société. C'est-à-dire que je ne vais pas demander à mes élèves qu'ils citent Kant, Saint Exupéry, Nietzsche à un entretien, en revanche, je vais exiger d'eux... J'ai un exemple très concret, l'autre jour, il y a un élève qui me tend la main pour me dire bonjour, son rêve était de me serrer la main depuis des mois et des mois, et j'ai fini par lui serrer la main, et c'était un gamin de seconde à qui j'ai serré la main, et sa main, c'était de la mousse, et je lui ai dit : "Oh gamin, si tu me dis bonjour, tu me serres la main, et je ne sers pas la main à une lavette !" On en a parlé un peu et le lendemain, il me dit bonjour, et là, il m'a dit bonjour, mais il m'a vraiment serré la main. Et c'est des trucs tout bêtes, mais la première impression quand tu vas aller à un entretien ... Si tu dis bonjour en ne serrant pas la main et si tu dis bonjour en regardant dans les yeux et en serrant bien la main, forcément on ne part pas sur la même chose. »

Kamel : « C'est ciblé, mais moi je crois que pour croire en telle valeur, pour voter pour tel bonhomme, avant, il faut construire le bonhomme et aujourd'hui, je parlais aux 4C, je sais plus pourquoi on en est venu là peu importe, mais les gamins, ils en ont rien à faire de la France, ils n'en ont rien à faire des valeurs, on a parlé de l'Afghanistan et les gars ne comprenaient pas comment des gens pouvaient accepter de prendre des balles pour un pays. Combien m'ont dit, j'en ai rien à faire d'être français, allemand, polonais, dans la mesure où je reste en vie, c'est les 4C... Mais, on est quand même un peu, on se rend compte quand même, qu'il y a plein de bonshommes, enfin je leur jette pas la pierre, on n'est pas dans le maquis et si demain on devait aller tous dans le maquis, je ne sais pas si j'irais dans le maquis... Aujourd'hui, on a des bonshommes, il faut qu'on construise des bonshommes. Il n'y a plus aucun repère. Je parlais il n'y a pas longtemps avec un gamin qui me disait je me rends compte depuis l'année dernière à quel point je n'ai pas été aimé par mes parents et qu'aujourd'hui, si je me défonce au quotidien, c'est quelque part pour oublier... Tous les matins quand je ne suis plus défoncé, ça me fait mal donc je me dis vivement ce soir, et on recommence. Donc c'est une fuite du réel et l'honnêteté, la vérité, etc., c'est leur permettre d'affronter le réel. »

Ces deux exemples permettent de mettre en évidence la nécessité pour les enseignants de s'adapter en permanence à leur public : le cadre même de la discussion impose un traitement adapté au sujet abordé, ce qui détermine le point de vue éducatif. De plus, ils montrent bien comment, la simple mise en avant du respect de la règle ne suffit pas à définir une position éducative dans la mesure où les questions des élèves obligent à aborder leur développement global. Dernier point, on constate la personnalisation des pratiques des enseignants qui réagissent à leur manière, en fonction de leurs convictions propres, à des situations imprévues auxquelles ils sont contraints de s'adapter.

Ainsi, nous allons voir que c'est dans la sphère de leurs propres expériences productrices de leur personnalité, qu'ils puisent l'inspiration de leurs actions éducatives.

2.2 La personnalisation du métier comme source de l'action éducative

Nous avons déjà mentionné qu'il n'y avait pas de consensus chez les enseignants sur la nature de leur rôle éducatif. Ils sont tous d'accord sur le fait qu'il y a un certain nombre de valeurs à transmettre, mais à la question formelle de la nature de ces valeurs, ils répondent de manière très variée en mélangeant des éléments très théoriques et des points de vue pragmatiques, voir triviaux ; cela montre que ce sont les situations qui déterminent la nature des actions éducatives qui, jouant sur la relation, mettent en jeu toute la profondeur de leurs personnalités, en témoignent ces discours à propos de ce que les enseignants pensent transmettre en matière éducative :

Pierre Yves : « La valeur travail, on peut dire ce qu'on veut sur le fait qu'elle serait soi-disant galvaudée mais j'en doute fortement,... On va dire le goût de l'effort, mais on ne va pas dire le goût de l'effort aveugle, mais, ayant été moi-même un gamin ayant eu pas mal de difficultés dans beaucoup de matières, je ne vais pas reprocher à un élève d'être nul en maths, qui pourtant fait tous les efforts, d'être mauvais. Je dis toujours à mes élèves que je préfère un élève qui a 8 sur 20 en faisant tous les efforts qu'un élève qui a 12 en ne foutant rien. Voilà, c'est faire comprendre que c'est ce n'est pas la note qui est important, la note n'est pas une fin, et ça c'est quelque chose qui est assez difficile à leur faire déconstruire..., ça peut être quoi d'autre encore, déjà y a le goût de la découverte, mais j'ai la chance d'avoir une matière qui permet d'avoir des horizons très variés, déjà plus qu'en mathématiques je pense...Mais on a quelque chose qui les intéresse car ça touche à leur vie de tous les jours, que ce soit le discours des médias la façon de se comporter avec les autres en éducation civique. Il y a un premier niveau qui est le milieu dans lequel ils vivent et ensuite y a un autre niveau qui, si ça les intéresse, ils peuvent découvrir autre chose. En éducation civique, quand on va travailler le rôle des institutions, il y en a plein que ça n'intéresse pas car ça les dépasse complètement, comme beaucoup de citoyens, et ceux qui sont intéressés en revanche, sont fascinés. »

Damien : « _ La politesse, l'honnêteté et le courage...

_ Rien que ça...politesse, honnêteté, courage, c'est ça...

_ Et vérité...

_ Et pourquoi ?

_ ...

_ Enfin, d'où ça vient parce que tu aurais pu me donner des grands axes, mais là, on a l'impression que tu as réfléchi à la question...

_ Parce que quand je vois certains élèves qui s'habillent bien quand ils vont passer un entretien et quand ils te parlent de l'entreprise, de la boîte, il y a 5 « putain, bordel de merde de sa race », franchement c'est un peu inquiétant par rapport à l'entretien qu'ils vont avoir et par rapport au minimum de savoir vivre à avoir... »

Gweltaz : « Je sais pas si on peut parler de valeur, mais il y a déjà l'idée qu'il faut qu'il comprenne qu'il est pas tout seul et qu'il sorte de sa propre personne c'est-à-dire que je leur dis souvent ça, si tout le monde faisait comme eux ce serait eux les premiers choqués et la seconde chose, je leur dis que de toute façon, c'est toujours moi qui aurais le dernier mot et que c'est moi qui ai la possibilité de sanctionner. Et justement cette posture un peu autoritaire, je leur dis pour essayer de m'en servir le moins possible car je déteste sanctionner, il y a un côté bureaucratique et je déteste ça et puis surveiller, vérifier, j'aime pas. »

Hélène : « Pour eux, moi déjà, si je peux les amener à penser par eux-mêmes, j'ai déjà gagné quelque chose.

_ D'accord, et au niveau des valeurs que tu pourrais leur transmettre, parce qu'on est d'accord que tu ne vas pas juste le faire grandir, par exemple le pousser à devenir un voleur, etc., donc tu as bien un certain nombre de valeurs que tu vas tenter de leur faire passer au travers de la classe.

_ Oui t'essayes toujours de faire passer des valeurs de tolérance, de respect, évidemment... »

Tous acceptent l'idée que l'école a une mission d'éducation qui est en partie de leur responsabilité et il est étonnant de voir comment celle-ci se retrouve réinterprétée. En effet, il est manifeste qu'avant de rentrer dans une salle de classe, aucun de ses enseignants ne s'est vraiment posé la question de ce qu'il voulait transmettre comme valeurs. Excepté Damien qui paraît avoir réfléchi à la question, chaque enseignant associe immédiatement cette transmission à des situations très concrètes qui n'ont souvent pas grand-chose à voir avec les partis pris de départ. Cela est probablement la conséquence de l'absence de cadre formalisé qui donnerait une ligne directrice à une action de type éducative au sein de la classe, ce qui explique la difficulté à exprimer un réel positionnement dans leurs réponses. On ressent, comme dans le discours de Gweltaz, une confusion entre cette éducation vécue dans la relation au quotidien qui veut que les rapports humains mis en place par l'enseignant sont à la base d'une forme de construction de l'élève, et le mythe qui voudrait que la base de l'éducation soit : l'autorité et la sanction ; de même, Hélène exprime, par son discours, le caractère évident de ce qu'il y a à transmettre.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que, finalement, c'est sur cette sorte d'évidence que tient la cohérence éducative au sein de ce collège : globalement, tous se retrouvent dans ces lieux communs qui assurent une certaine homogénéité dans la manière d'appréhender plus humainement

l'autorité et la formation de l'individu. En témoigne le discours de Pascale à qui je n'ai pas réussi à faire verbaliser un positionnement clair en terme de valeurs, se réfugiant soit dans une relation au savoir, soit dans des situations très normalisées de rapport au règlement et à des éléments très clichés, qui alimentent souvent les débats en matière d'éducation à l'école :

Pascale : « Par exemple, par rapport au vêtement etc... Déjà je l'accepte parce que voilà, mais j'en ai strictement rien à battre, il pourrait arriver avec une coiffure d'Iroquois ou je ne sais pas, je m'en moque éperdument, ça par contre, ça vient de ma propre expérience d'élève. Je pense et je l'ai dit bien souvent au CPE, je n'aurais jamais passée les grilles à 14 ans, jamais. Mais c'est pas pour ça que j'étais une élève particulièrement rebelle, je faisais mon taf d'élève et j'étais une bonne élève, je crois qu'on mélange tout, voilà, on mélange tout, tout ce qui est code vestimentaire, les piercings, je trouve que c'est accessoire, ou en tout cas pour moi la dernière roue du carrosse quand tout le reste va bien. Je ne focalise pas sur ces trucs-là. Et je dois dire que c'est avec un certain agacement que j'écoute les discours des vieux, vraiment je le pense comme je le dis..., tu vois, ironise sur les pantalons des gars, taille basse, et tout ça. Peu importe, moi je ne me sens pas agressée et je ne vois pas d'agression et d'école en danger là-dedans. Par contre la civilité oui, je trouve ça important que les gamins répondent à mon bonjour... »

Un autre élément qui est déterminant dans la conduite de l'action en classe demeure la référence des enseignants à leur propre scolarité. Pascale fait clairement référence à celle-ci lorsque je lui demande de préciser sa vision en matière éducative, plus haut c'était Pierre Yves ; globalement, que ce soit de manière claire ou de manière plus diffuse, il est palpable que la référence à leur propre scolarité demeure un référentiel important pour les enseignants. Mais, il ne semble pas que l'on puisse affirmer que cette référence à sa propre expérience vient combler l'absence de directives institutionnelles comme le fait Cécile :

Cécile : _ « Les valeurs de l'école, il y a le respect..., enfin oui ça tourne plutôt autour de ça. Après oui, ce qu'on dit sur l'école de manière générale, c'est le respect, le goût du travail...
_ D'accord et ça, ça viendrait d'où, c'est toi dans ton expérience en tant qu'élève, en tant que professeur, tu trouves que c'est ça qui représente l'école ou quelque part tu peux te fier à des directives institutionnelles où on nous met noir sur blanc...
_ Non, c'est plus mon expérience d'élève et tout ce qu'on entend sur l'école, pas de la part de l'institution... »

En réalité, il semble que ce soit plutôt le caractère très particulier de ce métier qui veut que l'on passe d'un côté à l'autre au sein de l'école ; tantôt élève, tantôt professeur... Il est, dès lors,

tendant de recourir à sa propre expérience, dans la mesure où chacun a vécu le rôle d'élève et s'est construit une image de ce que devrait être un enseignant : chaque enseignant essaie de gommer les défauts de ce qu'il a vécu et d'appliquer ce qui lui a plu en tant qu'élève. Dans ce contexte, le vide institutionnel agit comme un appel d'air vis-à-vis de référents expérimentiels, car livré à lui-même, l'enseignant n'a d'autre choix que de faire comme on a fait avec lui.

Ce comportement, somme toute naturel, m'a frappé en tant que maître auxiliaire n'ayant reçu aucune formation particulière pour enseigner ; lors de mon premier remplacement, j'ai senti que je n'avais pas d'autre choix que de me raccrocher à ma propre expérience d'élève pour conduire ma pratique. En effet, plongé dans le monde de l'immédiateté, se met en place de manière relativement inconsciente une forme d'adaptation spontanée au cadre sociale particulier de la classe qui trouve son premier ressort dans les enseignants qui nous ont marqués dans notre expérience collégienne. Pierre Yves le disait plus haut, un de ses enseignants faisait comme cela, alors il a repris à sa manière ce qui lui avait plu dans sa jeunesse pour le transférer dans sa pratique quotidienne.

Ainsi, assiste-on, comme dans le cadre de la transmission du savoir, à une personnalisation du métier qui obéit moins à des grammaires d'actions normalisées qu'à des adaptations très personnelles aux situations multiples rencontrées ; dans cet établissement, les enseignants se réfugient peu derrière une position autoritaire et acceptent de rentrer pleinement dans une vision éducative fondée sur le partage d'expérience et la relation. C'est ce que nous allons développer maintenant en explorant les moyens que les enseignants se donnent pour rééquilibrer des situations de classes ou récupérer des élèves en difficulté. Nous ferons ensuite le bilan sur les possibilités coopératives laissées par cette personnalisation des pratiques éducatives qui rend difficile une approche de portée générale. En effet, le fait que les enseignants développent leur propre référentiel en matière éducative ne va pas faire pour autant de cette appropriation du rôle éducatif, un levier intéressant pour y associer un parti pris coopératif ; pour l'instant, nous pouvons simplement affirmer que, dans ce collège, il y a une relative convergence sur la qualité humaine des actions éducatives menées par les enseignants ; mais celle-ci ne suffit pas pour juger du cadre que ce parti pris induit. En effet, quel enseignant pourrait avancer qu'il n'est absolument pas sensible à la relation qu'il entretient avec ces élèves ? Certainement aucun, et c'est pour cela, qu'il est impératif de relier cette vision abstraite à des cas concrets pour analyser la manière dont coïncide ces réponses très personnelles avec des logiques d'actions plus facilement généralisables.

2.3 Les moyens de l'action éducative

Nous arrivons à la fin de cette partie et déjà beaucoup de choses ont été mises en avant sur les comportements enseignants. Aussi, nous n'allons pas briser la continuité qui doit se dégager de l'analyse de ces discours et affirmer encore une fois ce qui a déjà été dit, que le référentiel qui

apparaît comme dominant en ce qui concerne l'action de type éducative semble prendre sa source dans une considération globale de l'élève et dans une adaptation quotidienne au défi relationnel de la classe. Cette manière particulière de conduire l'action en classe semble trouver son assise bien plus dans la pensée des « pédagogues » fondée sur la discussion et l'expression de soi que dans le formatage autoritaire bien que les choses ne soient pas aussi clairement tranchées. En réalité, l'enseignant jongle entre une posture autoritaire et une posture plus compréhensive, mais même dans le cas d'une éducation par la règle, force est de constater que celle-ci ne s'impose pas de manière unilatérale mais nécessite souvent des explications de la part de l'enseignant pour que celle-ci soit respectée. C'est finalement dans un compromis entre une discipline stricte et la prise en compte de l'élève que se développe l'action de type éducative :

Gweltaz : « Il y a certains élèves qui ont du mal à comprendre et on est obligé de les sanctionner de manière assez radicale et de ne pas les lâcher. Avec d'autres, on peut lâcher un peu plus de lest car ils comprennent mieux le dialogue, la diplomatie. Au collège c'est vrai que c'est un peu différent car ils comprennent moins le dialogue. »

_ Et sur les logiques d'action, comment fais-tu ? Tu ne les lâches pas sur la ponctualité, sur les prises de parole, comment fais-tu ?

_ Non, avec le système de petites fiches qu'on nous a imposé cette année, par exemple, je considérais que l'heure après laquelle ils n'avaient plus le droit d'arriver, c'est le moment où j'ai fini de remplir la fiche et ils étaient considérés comme en retard. Sur la cour, j'attends d'eux qu'ils soient complètement en rang mais vu le nombre de surveillants qu'on a ici, c'est un peu compliqué de les avoir au bon endroit, au bon moment. »

Damien : _ « Une fois, le constat c'est que c'est un peu n'importe quoi, deux fois, trois fois, ok les gars, on reprend tout, quand je rentre, je veux que ce soit comme ça, comme ça il n'y a pas de surprise, Monsieur, on savait pas etc... Votre manteau il doit être là et pas sur vos épaules car on est à l'intérieur, car en gardant votre manteau à l'intérieur, ça fait vivement que je me barre. Donc les manteaux c'est sur les chaises, c'est pas en boule, c'est pas par terre parce que ce n'est pas vous qui nettoyez, c'est votre mère...

_ Et comment réponds-tu à la question : mais pourquoi ? Parce qu'on a tous eu l'élève qui garde son manteau en classe qui dit : j'ai froid, à qui on dit qu'on a l'impression qu'il va partir, enfin voilà... Donc comment réponds-tu à ça ?

_ ... Ich sage deutsch !!!

_ Tu tapes du poing...

_ En fait, y a un moment... je ne sais pas trop comment dire ça. L'élève de première, d'ailleurs l'élève de première il ne demande généralement pas trop pourquoi, s'il a froid, il va dire monsieur je suis malade j'ai un peu froid mais les plus jeunes, ils taclent avec le pourquoi. Y a

un paquet de loulous, mais je vois même en réunion de parents, c'est lunaire, la mère dit quelque chose et le gamin, pourquoi, pourquoi tu dis ça ? Déjà tu restes à ta place, t'apprends à rester à ta place qui est la place d'un élève avec nous en l'occurrence, d'un enfant par rapport à ses parents, et que quand papa, maman demandent quelque chose, on n'a pas à tout expliquer, à tout justifier. On peut dire oui, c'est autoritaire, non ce n'est pas autoritaire, c'est juste que papa, maman, ils ont été éduqués, je pars du principe qu'ils l'ont été...Ce n'est pas si évident, mais aujourd'hui, de manière archi basique, quand je rentre en classe, ils savent très bien où ils doivent être, ils savent très bien quelle tenue ils doivent avoir, ils savent très bien qu'ils sont debout, ils savent très bien que leurs affaires doivent être sorties, etc. »

Voilà le type de discours que l'on obtient lorsque l'on essaie de faire parler les enseignants autour de pratiques typiquement éducatives. Il est nécessaire de préciser que ces réponses sont extrêmement difficiles à obtenir dans les entretiens car tout semble indiquer que ces scènes particulières font tellement partie de leur quotidien qu'ils ne les concèdent que lorsqu'on les pousse dans leurs retranchements ; de manière assez contradictoire dans la mesure où quand ils se retrouvent dans ce registre-là, ils sont finalement très à l'aise et y trouvent une certaine légitimité à leur action ; cela est perceptible dans le fait que je n'ai pas besoin de porter leur discours par des relances très directives, me contentant généralement de réorienter leur propos.

De manière très formelle, ces deux discours sont à mon sens très représentatifs de la manière dont ces enseignants gèrent leur groupe classe en trouvant un juste équilibre qui s'affirme dans une temporalité variable selon les classes et qui prend appui sur un compromis entre des repères nécessaires à donner aux élèves associés à une certaine volonté de ne pas trop imposer pour ne pas les braquer. De même, ce compromis se construit autour de la personnalité de l'enseignant qui selon les cas assume une posture plus autoritaire ou au contraire une posture plus conciliante. Il apparaît que c'est finalement dans un équilibre trouvé entre deux expériences sociales intériorisées que se définit « l'éducation » : l'une qui voudrait que seule la discipline stricte est vecteur d'éducation et l'autre qui tend à prendre appui sur le fait que c'est dans la prise en compte des besoins de l'individu que se joue l'éducation. En témoigne le discours de Kamel qui montre bien comment les enseignants utilisent la règle externe imposée mais qu'ils tempèrent avec des explications sur celle-ci.

Kamel : _ « Non, bien sûr, je suis très individualiste au cours de l'année. Au début de l'année, je fais au tableau, je fais ce petit schéma sympathique.

_ C'est quoi ce schéma sympathique, tu peux m'expliquer ?

_ Au tableau, je fais un grand carré et je leur dis, ça ce sont les règles du vivre ensemble dans la classe, tant que vous êtes dedans, vous êtes très libre, me dites pas, monsieur, ça on ne peut pas,

ça on ne peut pas... Tout ça, vous pouvez là-dedans, par contre ça c'est la limite infranchissable. Je sais qu'elle va être franchie, mais si on ne met pas de limites elle ne peut pas être franchie. Un gamin, il grandit en testant, ça claque ou ça ne claque pas, on va voir et puis... Moi je mets la limite, si vous êtes dedans, c'est très sympa, si vous êtes dehors, ce n'est pas du tout sympa et il n'y a pas de juste milieu. Alors, après individuellement, on va gérer le tampon, mais ça c'est pour qu'ensemble, que l'année se passe bien, et ils ne sont pas obligés d'être tous au même point, le cadre, il est large et ils peuvent se mouvoir à l'intérieur. Par contre quand il y en a un qui met le pied dehors, là c'est bim !!! »

C'est finalement d'une manière peu hiérarchique, que se jouent les rapports entre élèves et enseignants dans la mesure où l'instance supérieure que représente l'enseignant ne semble pouvoir affirmer son autorité que dans le cas où celle-ci est comprise et acceptée par les élèves. Ici, nous touchons probablement à la particularité de cet établissement, car les élèves y ont peu de repères et ont besoin que l'enseignant leur en apporte, ce qui les bouscule et contrarie leur manière habituelle de se construire. Kamel nous donne sa manière personnelle de gérer cet aspect contradictoire qui émane de la classe ; celle-ci ne conviendrait certainement pas à d'autres enseignants du fait que la personnalité de l'enseignant est engagée dans ce pari éducatif dans lequel il trouve lui aussi un espace de réalisation. Par exemple, Asma, elle, donne l'impression d'avoir besoin de faire comprendre les choses plus que de les imposer car cela correspond à sa propre vision du collège; et celle-ci aura probablement une influence forte sur la suite de la vie de ses élèves:

Asma : « Je leur fais comprendre, notamment en début d'année, donc au 6^{ème} qu'ils sont dans un lieu qui s'appelle un collège, qu'ils sont là pour travailler, qu'il y a des récréations et des temps de travail, et que si les gens ne respectent pas ces temps, personne ne pourra avancer, personne ne pourra apprendre, ils ne sont pas là pour régresser ou pour stagner, ils sont là pour apprendre des choses et pour avancer petit à petit dans leurs études donc, si eux ne respectent pas ça, ils n'iront pas loin de toute façon. »

On retrouve ici l'influence des actions éducatives dans la sphère d'expérience des élèves, qui demeurent le moyen privilégié de leur donner des repères ; on est bien loin du modèle de l'assimilation républicaine qui voudrait éduquer par l'adhésion à un ordre établi prenant appui sur des valeurs déconnectées et symboliques comme l'amour de la patrie ou le respect aveugle de l'autorité statutaire du maître d'école. D'un point de vue plus philosophique, il est intéressant de constater l'affaiblissement du symbole comme vecteur d'éducation, auquel est substituée la qualité du cadre d'expérience comme élément déterminant dans la construction de l'élève. Il n'y aurait d'ailleurs pas de jugement de valeurs à porter a priori, il s'agirait plutôt de prendre en compte ce

point de vue pour y adapter le cadre de l'action scolaire en donnant les moyens aux enseignants, et de manière générale à la communauté éducative, pour s'adapter à cette tendance mise en exergue par cette étude.

Ce constat est un élément extrêmement favorable pour la mise en place de situations coopératives ayant valeur éducative car celles-ci s'appuient d'un point de vue théorique sur l'idée que c'est bien dans l'expérience directe de l'action commune que se construit le rapport aux autres et par extension l'individu. Ainsi, le fait que le collège soit la sphère de référence qui porte le discours éducatif, ou encore que la règle doive toujours être légitimée pour être acceptée, participe à cette idée que c'est dans sa réalité vécue que l'enfant trouve les ressources pour se canaliser. Un autre élément qui va encore plus loin dans cette prise en compte des situations réelles ayant valeur d'éducation, se retrouve dans des matières dites « mineures » qui mettent en scène des situations plus favorables à l'application de ces principes :

Cécile : « _ Et ensuite, dès qu'il y a le silence on peut commencer, ça prend plus ou moins de temps, suivant leur état du jour et puis après c'est leur apprendre, c'est assez parlant en arts plastiques parce que notamment, on travaille souvent avec du matériel, notamment quand on fait de la peinture, et la peinture, chacun doit aller chercher son matériel et chacun doit aller le laver et ça ils ont du mal avec ça. C'est-à-dire qu'ils vont très facilement aller le chercher, ça il n'y a pas de soucis, par contre, quand il faut ranger, je dis chacun range sa palette, son pinceaux son gobelet d'eau, et je me retrouve obligatoirement avec des trucs au fond de l'évier pas lavés. Donc personne ne sort tant que ce n'est pas lavé, et le responsable va aller laver ça. Sinon, je veux bien m'en servir mais par contre je ne veux pas aller le laver. Du coup ça ne peut pas fonctionner parce que dans ce cas-là, moi je vais tout laisser comme ça, la peinture va sécher et là, on ne pourra plus faire de peinture. Je leur dis vous n'êtes pas les seuls à utiliser ce matériel, il y a toutes les classes, donc par respect pour les autres, vous aimez bien retrouver un matériel propre et en bon état, la moindre des choses c'est que vous laissiez un matériel propre et en bon état. Sinon la prochaine fois je te donne un matériel sale. »

Il est évident que la matière dans ces cas-là détermine en grande partie les situations sur lesquelles s'appuyer pour discipliner le groupe ; en revanche, on retrouve là tout ce qui permet de mettre en place des situations de coopération au sens le plus éducatif du terme. En effet, ce récit de pratiques ressemble étonnamment et presque parfaitement aux principes pédagogiques que l'on retrouve dans les écoles expérimentales qui prennent appui sur le fait que l'école doit être avant tout un lieu de vie et que c'est l'expérience collective qui permet à l'enfant de trouver des repères d'un point de vue social. En effet, la morale en tant que principe déconnecté n'a plus rien à faire dans la

manière de discipliner l'enfant et c'est l'environnement à la fois physique et social qui contient en tant que tel, les ressources de l'éducation.

Yann : _ « Par exemple, en 5ème, je leur ai demandé de réaliser des maquettes pour illustrer un chapitre sur les énergies renouvelables, je te passe les détails mais en gros, ils devaient illustrer cela à l'aide d'une maquette de leur choix à faire en petit groupe, qu'ils devaient ensuite présenter à la classe. Je trouve ça important qu'ils n'aient pas le nez toujours sur leur travail, qu'ils soient ouverts un peu à ce que les autres ont fait, ils n'ont pas forcément eu cette idée, ils ne sont pas forcément d'accord avec ce que les autres ont fait...Parfois ils disent ça c'est nul, alors forcément tout le monde se marre...Je leur dit, on a le droit de penser que c'est nul mais en revanche, dis-moi pourquoi, pourquoi tu trouves ça nul, pourquoi tu trouves qu'il a mal répondu au sujet, et généralement ils réfléchissent...ça leur permet de ne pas faire des réflexions qui ne mènent à rien en leur disant, toi tu penses ça alors dis-moi pourquoi ? »

De la même manière, il est manifeste que le cadre proposé par certaines matières permet à des actions éducatives fondées sur la relation au groupe de se mettre en place. Ici, le travail concret à réaliser devient un prétexte pour apprendre à se comporter en groupe, en faisant l'expérience de la divergence de point de vue et de la pluralité des manières d'envisager la réponse à un problème ; situation favorable d'un point de vue éducatif dans la mesure où cela contribue à transmettre l'idée qu'il n'y a pas une vérité à laquelle chacun doit se plier mais une pluralité de points de vue qu'il s'agit d'unifier en fonction d'une contrainte sociale. En effet, les différentes réponses ne sont pas d'une qualité équivalente, mais ce n'est pas sur une base arbitraire que s'effectue leur hiérarchisation ; c'est à l'issue d'une discussion dont l'enseignant demeure le garant que va s'affirmer un consensus et être déterminée la valeur du travail.

C'est pourquoi, ce type de situation paraît contenir en elle-même une vraie valeur coopérative dans la mesure où c'est bien l'interaction sociale et la contribution de chacun qui permet d'évaluer d'une part la qualité du travail et d'autre part le bon comportement à adapter. Finalement, on touche à un principe central de la coopération qui prend sens dans l'expression de la singularité au sein d'un collectif, qui doit permettre à l'élève, par les échanges et la communication entre individus, de trouver sa place en expérimentant directement le social. Nous avons donné deux exemples extraits de deux disciplines favorables dans le fait qu'une réalisation concrète permet d'y introduire l'interaction et l'utilisation du groupe comme facteur éducatif ; mais nous allons voir que dans d'autres cadres également, le groupe recèle en lui-même des ressources extrêmement positives dans ce qui a trait à l'éducatif :

Céline : _ « Je pense à un exemple très concret dans la classe de 3^{ème}, un gamin qui est arrivé dans la classe alors que la classe était déjà constituée de gamins qui se connaissaient depuis longtemps, depuis la 6^{ème}, et en plus lui, il arrive avec un passif un peu lourd de phobie scolaire, de mésentente dans son ancien établissement etc..., un gamin qui n'allait pas bien. Alors c'était très compliqué pour lui quand je leur ai dit, voilà, vous allez préparer des petits dialogues... "Mais je n'y arriverais jamais, de parler face au groupe..." C'est super violent et il refusait systématiquement. Je lui ai dit non, il n'y a pas à refuser, tu vas le faire, tu verras ça va bien se passer, et il a réussi comme ça à prendre sa place dans la classe.

_ Il a pris sa place ???

_ Alors là, actuellement, il ne va pas bien...

_ C'est intéressant la manière dont tu verbalises ça, c'est qu'il prend sa place, comme si le groupe ne lui avait pas laissé.

_ Bien sûr que non, tu sais les ados, ils n'aiment pas les changements.

_ C'est quel niveau déjà ?

_ 3^{ème}, et il y a un effet négatif quand même car le gamin a été blessé, hospitalisé, etc..., et cette espèce de solidarité, elle a fonctionné quand même bien puisque ça l'a beaucoup aidé à revenir à l'école, et les gamins ont écrit des mots, on lui a envoyé une carte, une petite lettre d'encouragement pendant son hospitalisation, ça l'a beaucoup, beaucoup aidé, et là, actuellement, il va pas bien du tout, il veut plus revenir, et je suis persuadée que c'est le fait que le groupe soit parti à Mont Genèvre sans lui et ça il ne l'a pas accepté. Et j'ai beau tortiller le truc dans tous les sens, au retour de stage, il ne s'est plus senti dans la classe. Parce que les autres ont développé une espèce de connivence mais ça vient de lui aussi, il est dépressif, il n'est pas bien, etc. »

Cet exemple montre d'une part la richesse des expériences éducatives tentées par certains enseignants sans sortir du cadre défini par l'institution et en même temps les limites qu'il convient d'accepter quant à un traitement efficace sur les élèves. En effet, ce que met en place Céline n'entre pas en contradiction avec le cadre normatif de sa classe bien qu'il faille préciser que dans ce cas, elle agit plus en tant que professeur principal qu'en tant qu'enseignante à proprement parler. En effet, c'est le statut particulier du professeur principal qui en fait l'interlocuteur privilégié des élèves pour tout ce qui touche à la vie de classe et au bien-être des élèves au sein du collège. Néanmoins, on constate souvent qu'il n'y a pas de frontière étanche entre ces rôles qui finalement se confondent très rapidement dans le cadre d'une relation d'enseignement. Simplement, le statut de professeur principal permet de s'attarder un peu plus sur une dimension plus globale de l'action vis-à-vis des élèves en la détachant de la partie concernant la simple transmission de contenu. Cette partie de la charge du professeur principal est très peu définie et de ce fait donne lieu à des traitements extrêmement variés de la part des enseignants.

Quoiqu'il en soit, ce témoignage montre qu'il est possible de créer des conditions de coopération au sein de la classe en milieu scolaire en permettant au groupe classe de s'investir collectivement face à un problème donné. Le gain de ce type de pratique est très difficile à évaluer et le propos de Céline qui dénote une confiance mesurée, est assez clair : elle sait le but poursuivi, et en même temps paraît consciente de ses limites. On peut, à minima, en déduire que ce type de pratique existe et ne contrarie pas le fonctionnement normal de la classe; cela permet de croire au fait qu'un mouvement vers plus de coopération au collège reste envisageable sans remettre en cause tout l'édifice institutionnel.

Dans la gestion quotidienne de la classe, certains enseignants comme Céline, n'hésitent pas à agir directement sur le groupe, indépendamment de toute relation d'apprentissage en considérant que le bon fonctionnement de la classe est une condition nécessaire à toute action pédagogique. Dans ces cas-là, l'enseignant prend ses responsabilités par rapport à ce qu'il s'autorise à faire en ayant en toile de fond l'idée que lui seul est à même de faire une expertise de ce qu'il faut faire pour discipliner ces élèves. Dans ces situations, on retrouve une vision très expérimentale du processus éducatif dans la mesure où les résultats escomptés ne sont pas nécessairement atteints ; bien souvent, de nombreux éléments imprévisibles surgissent à tel point que ces enseignants sont obligés de recalculer sans cesse la pertinence de leurs actions en évaluant les conséquences positives et négatives de ce type de pratique. Pierre Yves, enseignant n'ayant que quelques années d'expérience du métier est un modèle de cette nouvelle génération qui expérimente sans cesse avec leur classe pour trouver des compromis favorables à l'exercice de leur métier :

Pierre Yves : _ « Ça m'est arrivé l'année dernière, ou même cette année, une fois ou deux, disons que oui, je n'ai que 7 gamins qui ont leur manuel, à savoir, même pas un pour deux, et je leur dis, écoutez les gamins, c'est simple, il n'y en a que 7 qui ont leur manuel donc que 7 qui ont envie de bosser, donc, avec un peu d'ironie, je vais me plier à la majorité, vous ramassez vos affaires et on ne fait pas cours, et on attend la fin de l'heure. Soit je corrige un paquet de copies, soit je sors le journal ou autre. Et l'année dernière, j'ai fait ça un certain nombre de fois avec les même classes qui étaient abominables, et je préfère leur faire regarder le plafond que de faire cours et ça, l'année dernière, il y a un élève qui me l'a reproché en me disant que c'était la solution de facilité. Je lui ai dit oui, mais ça marche parce que généralement, les cours qui suivaient, étaient très bien. Un autre exemple en 5^{ème}, mettons que j'ai 2 ou 3 élèves qui mettent le souk, déjà si j'ai une remarque à faire à un des trois, vous êtes collés, responsabilité collective de l'élève, et si il y a une contagion au reste de la classe, c'est toute la classe qui va rester dans la salle pendant la récréation. »

Kamel : _ « C'est ce que je dis souvent à mes gamins, une fois c'est un accident, deux fois c'est une coïncidence, trois fois, c'est une loi. On peut comprendre qu'à situation exceptionnelle mesure exceptionnelle mais ça ne peut pas devenir systématique. Par exemple l'année dernière, je me suis dit que plutôt que de virer les élèves, j'allais faire comme au rugby et les faire sortir dix minutes et que s'ils avaient vraiment envie de rentrer en classe, c'est eux-mêmes qui toqueraient à la porte. Mais le problème c'est que si on fait tous cela, il va y avoir 25 élèves dans le couloir et que la plupart n'ont pas envie de revenir donc je vais rentrer dans leur jeu. Et ça apportait sûrement un peu de facilité pour gérer ma classe, mais ça ne servait pas les apprentissages et du coup je ne le fais plus. Je peux encore le faire de temps en temps quand je vois un élève en train de pleurer, parce qu'il a un souci je ne sais pas... S'il pleure c'est qu'il y a un problème mais il aura sûrement envie de revenir, mais en tout cas, ce n'est plus une punition... »

Devant leur incapacité à trouver des ressources pour discipliner leur cours, ces enseignants sont contraints de chercher dans leur propre personnalité des ressorts pour composer avec l'impératif de savoir, leur propre réalité ainsi que celle des élèves. Les enseignants ayant plus d'expérience n'arrivent pas à ces extrémités car ils ont déjà éprouvé ces situations de classe, de telle sorte qu'ils ont plus de recul sur les conséquences de leurs actions. Cependant, tous semblent conscients qu'il n'y a pas de recette miracle et qu'il y a toujours des éléments imperceptibles dans l'équilibre des groupes classes qui ne peuvent être appréhendés que dans l'expérience relationnelle qui s'affirme au cours de l'année.

Le métier d'enseignant se transforme ainsi en une pratique qui s'appuie avant tout sur l'adaptation avec tout ce que cela implique, à savoir la mobilisation des expériences passées, une grande attention portée sur l'évolution des rapports entre les élèves et une importante prise en compte de la singularité de chaque élève. Dans ces conditions, l'enseignant peut réussir à obtenir un apaisement de la classe en créant un espace de confiance dans lequel les élèves mais également les enseignants peuvent interagir de manière positive. Cette attitude expérimentale et adaptative par rapport à la situation de classe demeure un élément caractéristique de cet établissement et il est intéressant de constater que cette attitude fait émerger une relation au collectif de type coopératif dans la mesure où les enseignants semblent trouver des solutions par la responsabilisation du groupe. Responsabilisation qui prend appui sur le fait que tous participent à un même projet qui procède certainement plus de l'idée de grandir ensemble que de simplement acquérir des connaissances.

Pierre Yves : _ « Je me garde toujours une marge, s'il y a une situation dans laquelle je ne peux pas faire cours, je ne vais pas faire cours, je suis seul juge de ce qui peut se faire dans la classe

ou pas. Si j'ai une situation où vraiment je ne peux pas, je peux partir de la classe. L'année dernière, j'avais une élève qui... enfin il y avait une grosse histoire entre elle et moi et elle n'avait pas été punie par le collège, et du coup, elle se sentait un peu libre de faire ce qu'elle voulait dans mon cours, et comme personne ne réagissait dans la classe,... responsabilité collective, vous êtes comme une équipe de foot dans la classe, si il y en a trois qui choisissent une option défensive et 3 qui choisissent une option offensive, vous n'allez pas y arriver, tout le monde doit ramer dans le même sens pour avancer... là j'ai quitté la classe, si personne ne semble gêné par ce qui se passe, et bien moi je mets fin au cours et je me casse... »

3 Conclusion

De manière générale, on peut conclure de ces entretiens que le rapport de l'enseignant à sa classe se développe surtout dans une dimension pragmatique car ce sont les conditions imposées par la situation en classe qui président à leur action. L'exigence de savoir donne le cadre théorique de leur pratique et agit comme un guide de leur action envers les élèves, mais la mise en application de ses principes demeurent aléatoire et semble trouver une cohérence dans la personnalité de chaque enseignant. Si le paradigme condorcétien continue de dominer la vision qu'ont les enseignants de leur pratique – notamment dans leur difficulté à parler d'une action en classe déconnectée d'un quelconque rapport au savoir –, dans le récit de ces pratiques, s'affirme un décalage assez net dans la mesure où, les moyens mis en œuvre vis-à-vis de cet impératif d'instruction font plutôt appel à une dynamique d'interaction groupale. Ainsi, parallèlement à la vision condorcétienne du rapport de l'individu à l'école, semble s'affirmer une vision plus « pédagogique » qui place l'expérience de l'enfant au cœur de l'ambition éducative. En cela, l'exigence de transmission de savoir demeure à la fois une ressource et un obstacle à l'émergence de pratiques coopératives au sein de la classe : obstacle lorsque le programme impose un rythme d'apprentissage qui ne prend pas en compte le besoin des élèves ou quand les injonctions institutionnelles obligent à ne s'intéresser qu'à la matière enseignée, ressource quand le programme se contente d'être un guide de l'action et un moyen par lequel les enseignants vont construire des relations dans le groupe ; obstacle quand le savoir devient un facteur d'individualisation du fait du recours à des formes magistrales d'enseignement et ressource quand, au contraire, celui-ci favorise une émulation collective.

Par conséquent, cela tend à montrer que la transmission de savoir peut être un cadre très favorable à une organisation coopérative à la condition que celle-ci soit reliée à l'expérience des élèves et mise en scène de telle sorte qu'elle soit connectée à une formation plus globale de l'individu : le savoir lorsqu'il n'est pas considéré comme l'unique but à atteindre mais également comme un moyen de mettre en relation les individus, peut servir la construction démocratique. C'est manifestement ce qui ressort du discours des enseignants, à savoir que pour obtenir une

transmission de savoir satisfaisante, ils sont dans leur majeure partie, obligés de prendre appui sur le groupe pour poser un cadre dans la classe donnant d'une part, un sens à leur métier, et d'autre part, permettant à l'élève d'accepter un apprentissage qui trouve son point d'accroche dans la relation. Cela introduit un autre élément favorable à la coopération : au collège, les enseignants semblent se réaliser bien plus dans la relation d'apprentissage que dans une position de toute puissance vis-à-vis des élèves. C'est pourquoi, la personnalisation des méthodes d'enseignement paraît être la règle tant les enseignants ont à cœur d'exprimer, eux aussi, leur propre singularité dans la forme de l'action qu'ils proposent aux élèves. Et par rapport à cette volonté, il apparaît que l'interaction groupale qu'ils favorisent, se considérant comme un guide ou une ressource pour les élèves, semble être la réponse pour naviguer entre à la fois les exigences institutionnelles, les contraintes situationnelles induites par la nature de chaque classe, tout en ménageant leur volonté de se réaliser au travers de leurs pratiques.

On constate donc, que ce ne sont pas les enseignants qui s'opposent à un recours plus large à des pratiques coopératives, mais plutôt le cadre institutionnel lui-même qui impose une certaine forme à la relation d'apprentissage dont les enseignants se détachent dès qu'ils en ont l'occasion. Ce comportement devient source de tensions au sein de la classe dès qu'un corpus de connaissances à transmettre doit être imprimé tel quel à l'élève. On retrouve les conséquences des paradigmes ferryste ou durkheimien, qui posent comme conditions de l'éducation que l'ordre et l'intérêt général sont plus importants que l'individu lui-même ; ce qui sous-entend que les structures rigides qui constituent la société, doivent être imposées aux jeunes générations pour faire perdurer la démocratie. Le savoir devient alors l'élément central de la transmission culturelle et se retrouve à la base de la quasi-totalité de l'action éducative ; même si le fait que la construction des élèves se fait en bonne partie en dehors de l'école, cela contraint les enseignants à composer avec un ordre qui existe au dehors en connectant transmission de savoir et expérience sociale.

L'action purement éducative semble obéir aux mêmes contraintes que la transmission de savoir, dans la mesure où là encore, les enseignants paraissent jongler au quotidien entre le respect de la discipline – règle imposée de manière unilatérale – et une position plus consensuelle visant à faire comprendre aux élèves la légitimité d'un cadre structuré pour permettre le vivre ensemble. Ce faisant, les enseignants entretiennent un rapport très ambigu à l'institution et à leurs pratiques ; celles-ci intériorisent une posture républicaine qui peut être en contradiction avec leurs expertises pédagogiques, contradiction qu'ils résolvent la plupart du temps à leur façon en privilégiant la dynamique groupale. On retrouve ainsi, de nouveau, cette tension entre un système visant l'universalité et les expériences individuelles correspondant à la pluralité des situations à gérer au quotidien ; tension d'autant plus forte que les directives de l'institution sont faibles, laissant aux

enseignants le soin de développer seuls des actions éducatives s'appuyant sur la singularité des élèves en relation avec une interaction groupale qu'il s'agit de canaliser.

Ainsi, l'action éducative vis-à-vis des élèves en classe, prend des formes variées qui dépendent très fortement de la personnalité de chaque enseignant mais converge dans un gradient borné d'un côté par le cadre institutionnel à imposer au sein de la classe et d'un autre côté par la nécessité de prendre en compte les besoins de l'enfant : l'enseignant doit donner des repères pour que l'élève puisse se construire mais ces repères doivent être adaptés à chaque singularité. Finalement, ce qui se joue dans ces pratiques est la coexistence de deux visions éducatives qui ont souvent été opposées dans la théorie mais qui dans l'expérience enseignante semble obligées de se compléter.

C'est certainement dans ce gradient d'actions que l'on peut trouver une potentielle assise à la généralisation de pratiques coopératives dans la mesure où les témoignages précédents mettent en avant de nombreux exemples dans lesquels cet équilibre entre contraintes et expressions de soi, se construit autour d'une vie de groupe qui contient en son sein les ressources de l'éducation adaptée aux élèves actuels : l'interaction sociale proposée par le cadre de la classe donne, d'une part, le matériel premier à l'action de type éducative, issu des problèmes générés par la vie en collectivité et génère, d'autre part, également les solutions grâce à un rapport de plus en plus horizontalisé entre élèves et enseignants qui permet l'apparition de postures plus expérimentales. Ces postures sont extrêmement favorables à la coopération dans la mesure où elles portent en elles l'idée que l'éducation est avant tout une expérience qu'il s'agit de faire converger à mesure de la richesse des situations proposées par les interactions entre individus. On retrouve ici de manière latente et détournée tous les éléments fondateurs d'une pratique coopérative à visée éducative qui ne dissocie pas l'individu de ses relations, la transmission de savoir de l'expérience collective.

L'état des lieux des actions au sein de la classe ayant valeur éducative ayant été réalisé, il s'agit maintenant de prolonger les conclusions, pour voir comment il est possible d'introduire des principes coopératifs au collège, en revenant à John Dewey pour affiner l'idée même de coopération. Nous verrons justement que celle-ci présuppose une certaine conception de la démocratie qui nécessite plus que jamais une éducation prenant appui sur une exigence sociale. Dans un second temps nous testerons directement cette hypothèse coopérative dans deux ateliers périscolaires dont la forme même, permet de s'émanciper des contraintes institutionnelles rencontrées dans les entretiens. Nous verrons ainsi que lorsque ces modes éducatifs sont retenus de manière explicite, les élèves paraissent bien plus aptes, par l'expérience sociale proposée, à jouer le jeu de la coopération et de la formation par l'expérience de la relation, sans pour autant que le savoir en soit totalement exclu.

Chapitre 6 **Dewey et la coopération, la fin des oppositions ?**

Introduction : de la coopération à la prise en compte de l'expérience

Après avoir fait un état des lieux des pratiques éducatives dans un établissement scolaire, il s'agit maintenant de regarder de manière directe les comportements des élèves dans un type de situations émancipées du cadre rigide imposé à la forme scolaire par une construction institutionnelle. Le principal obstacle à l'émergence de situations coopératives mises en avant par les discours enseignants est la pression symbolique ou réelle liée à la situation de classe elle-même qui impose une transmission d'un savoir préalablement établi. Celui-ci se matérialise concrètement par un programme à suivre mais également par une logique sociale intégrée par les enseignants qui veut que leur rôle éducatif soit de former un esprit critique avec en toile de fond la raison comme faculté à traiter de manière individuelle.

Comme nous l'avons vu, dans la pratique, les enseignants utilisent très souvent le collectif car c'est un levier satisfaisant pour atteindre cet objectif de transmission. En outre, d'un point de vue purement éducatif, la nature de l'action obéit au même principe. A savoir qu'une certaine vision de leur rôle s'affirme dans des pratiques polymorphes qui mettent également en scène le collectif. De la même manière que dans une logique de savoir, il apparaît que c'est bien dans un compromis entre un cadre rigide établi et une volonté d'adaptation, que se situe le sens des pratiques en classe. Enfin, il semble que dans cet entre-deux, l'enseignant réussisse à donner du sens à son action en utilisant

cet espace de liberté d'une manière qui s'affirme sous le filtre de sa propre personnalité. C'est pourquoi, l'observation de ces ateliers va permettre de mesurer l'impact de pratiques émancipées de toutes contraintes externes agissant de manière négative sur de potentielles situations de coopération pour les élèves.

Avant d'en venir au descriptif et à l'analyse de ces observations, il convient de s'arrêter un moment pour clarifier ce que l'on entend par coopération. Comme cela avait été mis en avant dès le départ, une forme de coopération idéalisée ne peut s'exprimer dans le cadre de la classe de par l'effet même de la normativité scolaire. Aussi, cela pousse à traiter de la coopération comme une pratique et de clarifier son articulation avec un cadre théorique. Nous avons annoncé par petites touches, dans l'analyse des entretiens, certains éléments qui ont trait à des situations mettant en scène une forme coopérative embryonnaire et qui paraît pouvoir générer des résultats positifs au niveau de l'équilibre du groupe classe ; mais également vis-à-vis du métier enseignant. De manière synthétique, la coopération en tant que formation à la vie sociale se fonde sur un rapport direct entre l'individu et l'action collective. Pour cela, les individus doivent être placés dans des situations par lesquelles les conséquences de l'action commune doivent être perceptibles. C'est pourquoi, les situations d'interactions, de manière générale, sont une condition nécessaire à un principe coopératif ; dans la mesure où les élèves sont placés dans des postures par lesquelles l'expérience propre de chaque individu se confronte mécaniquement à celle des autres. Le problème consistant alors à mettre en avant un cadre d'action qui facilite la reconnaissance des bienfaits de cette forme d'association. En l'occurrence, le savoir paraît être une manière de circonscrire l'action car c'est l'élément central qui légitime la pratique scolaire elle-même. Néanmoins, dans ce qui a trait à un pré-supposé coopératif, c'est bien la relation entre cette dimension structurante de la transmission de connaissances et la forme d'action associée qui va être déterminante.

En cela, nous marchons dans les traces de la pensée deweyenne qui insiste sur le fait que la coopération n'est pas un concept à créer de toute pièce mais bien un trait caractéristique de l'association humaine, qu'il s'agit de rendre perceptible par les situations proposées aux individus. Aussi, selon lui, si la société en présence exige que les individus soient formés de telle sorte qu'ils soient aptes à coopérer, il paraît inconcevable que leur formation, par le biais de l'école, s'organise sur un principe individualiste. Et c'est manifestement cette tension entre collectif et individuel qui est en jeu dans les pratiques enseignantes. Par conséquent, le problème ne réside pas selon lui au niveau de ce dualisme indépassable qui précède à celui qui oppose classiquement individu et société, mais dans le fait de construire des situations telles que l'enfant soit mis en position de développer son individualité dans l'expérience de la coopération. Par conséquent, le problème de la coopération à l'école doit se comprendre en terme de conditions et d'environnements plus qu'en terme d'objectifs et de théorisation.

Sous ce filtre, l'éducation devient une expérience dans le sens d'un processus inachevé qui s'affirme dans la relation de l'individu avec un contexte physique et social. Aussi, le cadre proposé à l'expérience de l'enfant devient le matériel de l'éducation dont la direction et l'organisation sont données par l'enseignant. Par cela, l'élément déterminant en terme éducatif prend sens justement dans cette direction qui chez Dewey doit toujours être définie ; d'une part par un critère très concret qui relève de la croissance de l'expérience de l'enfant, et d'autre part par un critère éminemment social qui veut que l'acte éducatif ait toujours pour ambition de révéler la nature collective de toute production humaine.

Selon Dewey, l'éducation est avant tout le moyen d'assurer la continuité des sociétés humaines. Derrière cela, se cache une vision non dogmatique qui veut qu'un mode d'éducation soit toujours en accord avec la société en présence. Et c'est pourquoi, dans une société d'ordre construite sur un principe hiérarchique, la coopération comme moyen d'éducation n'est pas nécessairement prescrite. En revanche, dans un système démocratique toujours plus ouvert dans lequel les échanges continus entre individus constituent la norme, il devient nécessaire d'y adapter des pratiques éducatives en accord avec cette réalité. Aussi, se dessine une science de l'éducation qui ne consiste pas à choisir entre telle ou telle théorie mais bien à chercher dans l'expérience éducative, en tant qu'expérience sociale, les moyens de la croissance des individus vers un idéal démocratique.

C'est ce que nous proposons ici dans le cadre de cette recherche, à savoir qu'à partir d'un état des lieux sur les pratiques au sein de la classe, essayer de mettre en évidence les points d'accroches qui permettraient de transformer les pratiques éducatives en faveur d'un idéal coopératif. De manière simpliste, la démocratie est caractérisée par de la communication constante et une mise en relation continue des activités humaines à l'échelle mondiale. C'est pour cela que l'acte éducatif doit être une œuvre de remise en continuité de cette réalité sociale avec la construction de l'enfant. En cela, Dewey brise une vision classique de la démocratie qui la circonscrit à une simple organisation politique symbolisée par des représentants élus aux suffrages universels. Aussi s'agit-il de considérer que la démocratie, plus qu'un système politique particulier, est avant tout un mode de vie spécifique qui détermine le cadre des relations humaines dans lequel chaque individu doit s'intégrer et se former par ce que l'on appelle généralement l'éducation. Il paraît évident que l'école ne représente pas le seul lieu d'éducation et de transmission d'un certain référentiel social et même, tend à ne plus prendre en charge cette formation comme le montre la sociologie actuelle. Néanmoins, l'école française demeurant un organe vital par lequel chaque individu est contraint de se transformer, l'œuvre deweyenne nous incite à remettre cette formation sociale au cœur de la pratique scolaire. C'est pourquoi, nous allons préciser maintenant la manière dont sa vision sociale de l'éducation s'accorde avec la réalité exhumée de la pratique de la classe.

S'il on en revient à la triade proposée au premier chapitre pour caractériser l'action en classe, il paraît intéressant de positionner Dewey par rapport à celle-ci pour mieux comprendre les contours d'un principe coopératif. Au premier abord et de manière assez fréquente, Dewey est placé systématiquement du côté des pédagogues mais nous allons voir qu'il s'intègre dans une pensée plus vaste qui trouve des points d'accroches avec les trois paradigmes mis en exergue. En réalité, il s'efforce dans toute sa philosophie¹⁵⁰ de réconcilier les dualismes qui empêchent selon lui une amélioration des pratiques et contraignent le progrès social. En cela, il paraît se détacher quelque peu d'une certaine pensée pédagogique en s'efforçant de réconcilier pratique et cadre théorique. Il est vrai que Dewey peut très bien être considéré sous un aspect purement pédagogique mais, dans ce cas, il ne revêt que peu d'intérêt vis à vis d'autres pédagogues dans la mesure où il a certainement moins expérimenté la relation pédagogique que d'autres praticiens. Finalement, ce qui nous paraît particulièrement pertinent chez Dewey est cette volonté de mettre en relation pratiques pédagogiques et nécessités démocratiques. Car, sous ce filtre, il ne s'agit plus de se demander d'une manière didactique, comment peut-on améliorer la transmission des savoirs, ou même la transmission culturelle de manière large. Il s'agit au contraire de penser conjointement pratiques éducatives et croissance démocratique, non en prétendant que l'une précède l'autre ou vice versa, mais simplement que les formes éducatives doivent sans cesse être recalculées à mesure de l'évolution démocratique. Nous essayerons donc de toujours privilégier l'aspect éducatif dans le développement deweyen de la coopération même s'il est très difficile de distinguer dans ces écrits, l'éducation de l'ensemble de sa pensée sociale.

1 Une réactualisation du paradigme condorcetien

1.1 Critique de la raison universelle

Dewey est foncièrement en accord avec Condorcet sur le fait que les sciences sont dorénavant ce qui porte et doit porter les sociétés humaines en présidant à l'organisation sociale. De ce fait, il est évident pour lui qu'elles doivent donner le cadre général de la démarche éducative. En revanche, il reproche à la pensée rationaliste des Lumières d'avoir isolé la raison comme faculté transcendante, responsable selon lui d'une atomisation de l'édifice social et d'une séparation fictive entre théorie et pratique. Sans rentrer trop profondément dans la philosophie deweyenne

150 Dans un chapitre intitulé « la philosophie de l'éducation » dans l'ouvrage *Démocratie et Education*, après avoir mis en avant ce qui selon lui est le propre de la philosophie, Dewey en vient à la conclusion que la philosophie est la théorie de l'éducation, ce qui est un élément à interpréter pour bien situer sa pensée en matière éducative : « Puisque l'éducation est le processus qui permet à la transformation nécessaire de s'accomplir et de ne pas rester une simple hypothèse ayant pour objet ce qui est désirable, nous sommes fondés à dire que la philosophie est la théorie de l'éducation considérée comme une méthode suivie d'une manière délibérée », John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., p. 426.

extrêmement dense et complexe, il reproche à la forme classique de l'école démocratique d'avoir déconnecté le savoir de sa qualité sociale.

Par une anthropologie historique, il montre comment la connaissance procède de l'association dans le sens où c'est sous une nécessité adaptative que celle-ci devient un bien qui permet à la communauté de perdurer. Par conséquent, les connaissances sont le résultat d'une adaptation continue d'un groupe humain à un environnement et c'est pourquoi, il paraît absurde de les considérer comme un ensemble statique à transmettre individuellement. Les savoirs sont une production collective qu'il est aberrant de transmettre par des moyens individuels car cela correspond à une discontinuité arbitraire entre le processus qui constitue les savoirs et les méthodes qui permettent cette transmission. Selon lui, les méthodes scientifiques et les domaines de savoir qu'elles génèrent dérivent des mêmes lois qui gouvernent l'adaptation continue d'un individu avec son environnement. Aussi, toujours dans une volonté de réconcilier les oppositions, il estime que le sens commun et le sens scientifique ne sont pas deux manières d'expliquer le monde totalement différentes ; l'enquête scientifique n'étant que la généralisation des procédés de l'enquête de sens commun :

« Les enquêtes de sens commun impliquent nécessairement la connaissance de certaines choses, mais dans le but de résoudre des problèmes d'usage et de jouissance, et non comme dans l'enquête scientifique dans le seul but de connaître. Dans cette dernière, il n'y a pas implication directe des êtres humains dans l'environnement immédiat. C'est ce fait qui permet de justifier la distinction classique du théorique et du pratique. »¹⁵¹

Il convient de préciser que ce que Dewey nomme le sens commun est la manière naturelle avec laquelle l'individu donne du sens à son environnement direct. Nous avons abordé cette distinction lorsque, dans le chapitre 2, nous avons mis en avant la différence de significations que produit l'enseignant confronté à la meilleure réussite des filles au collège par rapport aux études sociologiques. En effet, l'enquête, à savoir la manière dont l'enseignant va ordonner son expérience pour en tirer une explication, procède du même ordre que l'enquête sociologique. En revanche, la portée de l'enquête de l'enseignant n'engage pas plus que la sphère même vis à vis de laquelle il effectue son enquête tandis que l'analyse sociologique, qui vise à produire un ensemble de réponses structurées et universelles s'appliquant partout, est obligée de s'appuyer sur des moyens méthodologiques beaucoup plus aboutis. En contrepartie, comme cela avait été mis en avant, le savoir produit par l'enquête scientifique s'applique peut être partout mais demeure très peu efficace pour aider le praticien dans la conduite de son action particulière. Ce qu'en déduit Dewey, c'est qu'il

151 John Dewey, *Logique, la théorie de l'enquête*, op. cit., p. 122.

est nécessaire de réconcilier ces deux points de vue qui parlent d'une même réalité dans la mesure où dans l'exemple qui nous intéresse ici, aussi bien l'enseignant que le sociologue, posent des hypothèses qu'il s'agit d'éprouver par les situations concrètes où elles sont mises en jeu. Il est évident selon lui que les hypothèses proposées par les sciences sont d'un niveau plus élaboré car les méthodes et les résultats qui les génèrent bénéficient d'enquêtes préalables plus abouties. Cependant, elles obéissent à la même impulsion qui vise à donner du sens à une situation problématique. Par conséquent, l'universalité chez Dewey ne s'exprime pas au niveau d'une capacité de raison déconnectée qui permet d'évaluer les faits par la pensée, mais plutôt dans les conceptions du sens commun, considérées dans leur connexion avec le sens des choses « qui sont communes en ce sens qu'elles sont largement, sinon universellement acceptées. »¹⁵²

Selon ce point de vue, la raison ne devient pas une qualité universelle de l'être humain mais correspond à une manière particulière de mettre à jour des relations entre des moyens et des fins en vue de la résolution d'une situation problématique. La raison est la capacité qui permet de mettre en évidence certains liens de causalité, faculté qui ne peut être déconnectée d'une existence propre. Ainsi, la théorie n'existe que dans ses relations avec la pratique, et c'est une fausse conception que de traiter le savoir de manière isolée. Par exemple, les mathématiques n'ont de sens que dans la mesure où elles expliquent le réel et permettent une meilleure conduite de l'action ; les règles de grammaire parce qu'elles permettent une communication plus précise et plus aboutie ; l'histoire n'a de sens que parce qu'elle nous permet de comprendre le présent et d'en déduire un traitement social mieux adapté ; et ainsi de suite pour tous les domaines de connaissances. Ainsi, glisse-t-on chez Dewey de la raison universelle à une philosophie de l'expérience qui ne se construit pas en opposition avec l'idée de raison mais qui, simplement, change le point de vue avec lequel il va analyser l'homme en société. Car, et nous l'avons analysé chez Condorcet, l'idée de raison universelle se transforme dans le corps social sous une idée atomistique dans laquelle chaque individu existe indépendamment de ses relations dans la mesure où chaque esprit ayant une qualité intrinsèque, il devient possible de comprendre l'individu indépendamment de son expérience propre. Ce qui rassemble les hommes devient ainsi une abstraction, car totalement déconnectée de la réalité expérimentée par chaque individu. Le suffrage universel, les sondages d'opinions, les études quantitatives de manières larges, prennent appui sur une telle conception. Dewey s'oppose fortement à cette idée considérant que l'individu est une abstraction qui génère une analyse fallacieuse du corps social dans la mesure où cela aboutit nécessairement à l'antithèse classique entre individu et société :

« L'affirmation qu' « hier et depuis que l'histoire a commencé, les hommes étaient liés l'un à

152 *Ibid.*, p. 123.

l'autre en tant qu'individus", n'est pas vraie. Les hommes ont toujours été liés les uns aux autres dans la vie, et l'association dans le comportement collectif a affecté leur relation réciproque en tant qu'ils sont des individus. »¹⁵³

On retrouve cette idée transportée presque telle quelle dans la construction de l'école qui est isolée du reste de la société et forme la raison par des moyens théoriques déconnectés de leur utilisation et de l'environnement qui leur donne du sens. Au contraire, l'action éducative doit être une œuvre de mise en continuité de ces savoirs théoriques avec les conditions qui ont généré leur élaboration. Ainsi, de manière générale, Dewey s'oppose à tout ce qui pourrait extraire l'individu de ses conditions naturelles de développement, idée que l'on retrouve chez les pères fondateurs de la coopération. Encore une fois, la théorie, et par là le savoir scientifique, n'a de sens que dans la mesure où elle permet une meilleure conduite de l'expérience directe des choses. Aussi, le savoir doit être central dans le processus éducatif mais en tant qu'instrument de l'action. Sous ce filtre, le savoir à transmettre devient un moyen et non une fin en soi. On retrouve d'ailleurs cela dans les pratiques des enseignants qui sont manifestement contraints de composer avec cet écueil majeur dans la mesure où lorsque l'impératif d'acquisition est posé comme finalité de l'action, la relation d'enseignement atteint ses limites. Par extension, les formes magistrales d'enseignement, utilisées par tous les enseignants de manière sporadiques, ne vont pas à l'encontre de cela si l'on considère que celui-ci prolonge un conditionnement culturel de l'enfant dans son statut d'élève. En effet, comme cela a déjà été dit, le savoir posé comme un système externe qu'il faut imposer à l'élève induit des méthodes d'enseignement qui contraignent l'action de l'élève à s'affirmer individuellement. Comme le disait Pascale, les cours magistraux fonctionnent très bien avec les classes difficiles mais cela dépend du critère de réussite que l'on applique à cette situation. En reprenant la logique deweyenne sous un prisme critique de l'atomistique de Condorcet, on retrouve l'idée que plus le savoir est un tiers éloigné de l'expérience de l'élève et plus celui-ci l'isole dans le collectif, l'enseignant gagnant ainsi « la paix sociale ».

Par conséquent, dans ce qui a trait à la coopération, la théorie deweyenne est sans appel et confirme l'analyse du discours, c'est à dire que le savoir imposé comme une finalité empêche l'émergence de formes coopératives. Pour briser cet individualisme imposé par une certaine conception de l'individu en société, Dewey en appelle à l'expérience comme étant le point de départ adapté pour comprendre l'association humaine et donner du sens au processus éducatif. En effet, si l'individu donne du sens aux choses par des enquêtes de sens commun dont les moyens sont déterminés par la situation éprouvée, avec une certaine évidence, s'impose le fait que le processus éducatif doit s'appuyer sur cette manière particulière qu'a l'être humain de discriminer son

153 John Dewey, *Le public et ses problèmes*, Pau, publication de l'université de Pau, 2003, p. 119.

environnement, à savoir s'appuyer sur l'expérience propre des individus. Élément que l'on retrouve à la base de la pensée rousseauiste et de manière générale chez tous les pédagogues.

1.2 L'expérience comme moyen de production de sens

Si la raison n'est pas une faculté à cultiver pour elle-même, il faut la considérer comme un processus, comme une méthode permettant d'ordonner les situations dont l'individu fait l'expérience. Aussi, il ne demeure pas en opposition totale avec le paradigme condorcetien mais semble plutôt le compléter en gardant une confiance totale dans la valeur de la méthode expérimentale. En revanche, celle-ci ne doit pas être considérée comme un moyen de mettre à jour des vérités mais plutôt comme un moyen de donner du sens en évaluant les relations de causalité qui sont à l'œuvre dans une situation donnée. Les connaissances existantes deviennent alors une ressource pour chaque individu pour conduire son action et mieux s'adapter à un environnement donné. Par conséquent, l'expérience qui est chez Dewey la manière dont tout individu entre en relation avec son environnement physique est social, contient en elle-même tous les éléments nécessaires à la construction de l'individu, à condition que le matériel et la direction de l'expérience soit convenablement définis. Selon Dewey, l'individu ne peut vivre hors d'une quelconque expérience. En revanche, toute expérience n'est pas vecteur de croissance.¹⁵⁴ C'est en cela que constitue le processus éducatif : fournir un cadre d'expérience aux enfants qui garantit leur croissance et en même temps permet un progrès démocratique. Comme il le mentionne, on pourrait débattre de la raison de croire dans la démocratie comme critère déterminant de l'éducation, à quoi il répond par une simple question :

« Peut-on trouver une quelconque raison qui, finalement, n'aboutisse pas à cette certitude que les arrangements sociaux de type démocratique suscitent une expérience humaine de qualité plus haute, une expérience plus largement accessible et profitable que les modes de vie non démocratiques ou antidémocratiques? »¹⁵⁵

Cette citation, en plus de légitimer son hypothèse démocratique, permet de rendre compte de la manière dont il analyse les sociétés humaines en ayant toujours comme critère la qualité de l'expérience proposée aux individus. Selon lui, la démocratie est une organisation sociale beaucoup plus aboutie car elle permet à l'expérience de se libérer et de se diversifier presque à l'infini. En

154 « Proclamer que toute éducation authentique provient de l'expérience ne signifie pas que toutes les expériences sont immédiatement ou également éducatives. Expérience et éducation ne sont une seule et même chose. Il est des expériences qui fourvoient. Toute expérience fourvoie qui arrête ou fausse le développement de l'expérience ultérieure. » John Dewey, *Expérience et Education*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 465.

155 *Ibid.*, p. 473.

outre, le point central n'est pas la libération de l'expérience en tant que telle mais plutôt la direction que l'on donne à cette expérience. Et, comme nous l'avons vu, il est manifeste que l'expérience proposée aux élèves est guidée par une seule direction qui est l'acquisition d'un savoir prescrit qui n'interagit pas, ou très peu, avec l'expérience de l'élève. On retrouve également cette tension dans l'action enseignante dans la mesure où elle consiste manifestement en une remise en continuité de l'expérience de l'enfant et du corpus à transmettre, notamment par l'utilisation des interactions collectives comme moyen de placer les élèves dans une position d'apprentissage. Le dernier élément qui donne à la pensée deweyenne une réelle pertinence pour analyser les pratiques éducatives actuelles tient dans la connexion d'une certaine formation à la vie sociale et de l'expérience collective qui prolonge ainsi sa philosophie de l'expérience.

Selon Dewey, une réalisation humaine est toujours le produit de l'association et le savoir particulièrement. Aussi, l'avènement scientifique est le fruit d'une part, d'une action directe sur les choses permettant ainsi l'émergence de la méthode scientifique qui a découpé le monde de telle sorte que ces catégorisations ont permis une meilleure adaptation de l'Homme à son environnement. D'autre part, sa généralisation et ses progrès continus n'ont été possibles que par une meilleure coopération et communication entre esprits qui ont permis une réutilisation continue des résultats d'expériences isolées. Ce principe, bien que relativement évident, mérite que l'on s'y attarde quelque peu.

En effet, les sciences sont un modèle coopératif dans le sens où chaque production individuelle s'appuie sur une chaîne de travaux antérieurs et propose un nouveau protocole d'action pour les recherches postérieures. Il faut ajouter à cela que les résultats d'une expérience doivent être communiquer et confirmer par d'autres pour être entérinés afin d'obtenir un modèle coopératif type qui précède selon lui à la démocratie. C'est à dire que la démocratie n'est pas le résultat de l'application d'un principe unique qui aurait été préféré à un instant de l'histoire par les individus, mais procède d'un mouvement complexe dont la révolution techno-scientifique a eu une grande importance. Les sciences ont permis le remplacement de l'outil par la machine et ont ainsi généré un développement économique qui a en retour nourri les sciences dans le sens où les voies d'échange et de communication ont été multipliées. Alors, les structures étatiques organisant l'édifice social devenaient un obstacle à cette croissance de l'expérience humaine, ce qui a abouti selon lui à la remise en cause du système monarchique. La question du recours à un individu isolé ayant des droits universels qui lui sont antérieurs est l'erreur qui a accompagné ce développement naturel des sociétés humaines. Bien qu'extrêmement intéressant, peu importe la manière avec laquelle il questionne la doctrine individualiste¹⁵⁶, il importe simplement que ce mouvement démocratique, en

156 Voir notamment, John Dewey, *Reconstruction en philosophie* Pau, Publication de l'université de Pau, 2003, pour une anthropologie historique ; et John Dewey, *Le publics et ses problèmes*, op. cit., pour une analyse de l'émergence

libérant les échanges et le partage d'expérience à eu comme effet selon lui, une individualisation des rapports sociaux, et les démocraties actuelles tendent à donner du crédit à une telle analyse. Aussi, la valeur ajoutée de l'association sous l'effet même de l'essor des sciences et de techniques est encore plus présente qu'avant, simplement, elle se retrouve éclipsée par la complexité d'un monde ainsi constitué.

« Dans ces formes d'activité agrégée, la communauté, au sens strict du terme, n'est pas un partenaire conscient, et elle n'a pas de contrôle direct sur ces formes, bien que ces formes aient été les facteurs principaux qui menèrent aux états nationaux et territoriaux. »¹⁵⁷

Par cela, Dewey donne la voie à prendre pour rendre la démocratie réellement démocratique, en redonnant la primauté à la communauté d'action. En réalité, la coopération est partout mais se retrouve victime de son propre succès de telle sorte que l'individu ne se construit plus dans l'expérience de cette coopération. Les conséquences de l'action partagée n'étant plus perceptibles directement. De nombreux exemples tirés de la mondialisation peuvent exprimer cela. Prenons simplement le cas de la production d'une voiture qui nécessite une organisation collective extrêmement complexe. Elle met en scène des individus fabriquant les composants dans des lieux différents, d'autres ayant la charge d'acheminer les éléments sur le lieu d'assemblage, et encore d'autres pour participer à l'assemblage. Retranscrite de manière extrêmement basique, il est manifeste que chacun des maillons de cette chaîne d'activité n'est pas en position de percevoir la valeur ajoutée de ce travail coopératif, autrement que dans le produit voiture qu'il ne pourra peut-être jamais acheter. Aussi, même pour des individus travaillant au même endroit, les finalités de l'action collective demeurent perceptibles de manière incomplète, ce qui affaiblit la constitution d'une forme de lien social naturel.

Par conséquent, la direction à donner au processus éducatif consiste alors à permettre la reconnaissance de ce principe coopératif en posant les conditions favorables à une expérience coopérative. C'est à dire donner la possibilité aux jeunes générations de percevoir les conséquences de l'action collective en créant des situations dans lesquelles l'action individuelle ne prend sens que dans la mesure où elle est connectée à une dynamique groupale. Ainsi, la nature et le cadre de l'expérience deviennent les points fondamentaux du processus éducatif qui n'est pas fixé par rapport à des objectifs à atteindre mais par rapport à des moyens à mettre en œuvre. Il est intéressant de constater que ce glissement est déjà en train de s'effectuer dans la situation de classe dans la mesure où, comme nous l'avons vu, les enseignants cherchent dans la situation même les moyens les plus

de l'individualisme en connexion avec la révolution démocratique.

157 John Dewey, *Expérience et Education*, op. cit., p. 120.

adaptés pour atteindre les objectifs posés en amont. De plus, ces moyens semblent trouver leur assise dans le collectif qui malgré tout semble souvent entrer en contradiction avec les impératifs de transmission. Aussi peut-on regarder l'école comme une relation inadaptée entre des fins et des moyens avec comme caractéristiques l'incapacité de l'institution à travailler directement sur les moyens, laissant les enseignants définir eux-mêmes la manière la plus adaptée pour atteindre les objectifs de transmission. En cela, la pensée deweyenne semble prendre de l'ampleur dans la mesure où dans leur discours, ce positionnement reste très ambigu vis à vis de l'institution. Par moment, il relève d'une adhésion totale dans le sens où les objectifs sont partagés d'un point de vue théorique mais, entre frontalement en opposition lorsqu'il empêche une certaine adaptation à la classe, s'estimant seul juge de ce que l'on peut atteindre. Sous ce filtre, l'établissement étudié paraît illustrer de manière significative ce décalage entre moyens et fins dans la mesure où les publics semblent assez inadaptés aux moyens prescrits par l'institution pour transmettre le savoir. De ce fait, l'expérience scolaire se pose en discontinuité avec l'expérience continue que l'élève vit en dehors.

1.3 L'action comme pierre fondamentale de la construction individuelle.

Un dernier élément qui permet de connecter transmission de savoir, expérience et coopération prend sens dans le principe actif qui sous-tend à toute construction individuelle. En effet, cela a déjà été dit de manière un petit peu différente à propos de la critique de la raison, mais il convient de le préciser : la pensée n'est pas une entité à traiter en substance dans la mesure où cela provient d'une fausse conception de celle-ci ; la pensée n'est qu'un instrument de l'action car c'est par l'action que l'individu entre en relation avec son environnement et c'est en référence à l'action que la pensée se développe. Pour illustrer cela, il suffit de prendre l'exemple classique de l'enfant qui met sa main sur la plaque électrique et se brûle. En effet, l'enfant qui met ses doigts sur une plaque électrique, selon Dewey, agit de manière à résoudre une situation de questionnement vis à vis de son environnement. Ce n'est pas par la pensée que l'enfant finit par donner du sens à l'objet plaque électrique mais bien en agissant directement sur la matière. Une fois l'acte posé et la brûlure avérée se construit l'idée de la plaque électrique en relation directe avec son expérience concrète qui induit enfin une habitude d'action vis à vis de l'objet expérimenté. Cet exemple permet de montrer le caractère inepte de l'enseignement classique qui vise à transmettre des connaissances et former l'esprit de manière isolé. Malgré tout, ce n'est pas pour cela qu'il faut se résoudre à ne plus enseigner des domaines théoriques selon Dewey. Simplement, la théorie doit être un outil pour donner du sens à des situations problématiques réelles. En cela, se profile une critique assez forte de la relation de l'école aux savoirs qui, comme cela a été mis en évidence, est toujours dominante, par le sens que donnent les enseignants à leur pratique. Néanmoins, on peut interpréter sous ce filtre les pratiques enseignantes en trouvant dans le développement de pratiques non magistrales un élément qui

abonde dans le sens de Dewey dans la mesure où ce besoin de replacer la matière dans l'expérience de l'enfant va dans le sens de la méthode qu'il préconise. En effet, on peut analyser ces transformations dans les pratiques scolaires comme une remise en perspective des savoirs à transmettre dans l'activité quotidienne de l'enfant permettant ainsi une transmission plus efficace.

Par exemple, dans le modèle de l'école laboratoire de Dewey, l'organisation des différentes salles était faite de telle manière que la bibliothèque était au centre pour que quel que soit l'activité de l'enfant, il puisse toujours avoir à sa disposition ces ressources pour l'aider à résoudre les problèmes pratiques auxquels il était confronté. Il ne s'agit pas pour cela de prétendre donner une solution miracle au problème de l'école mais plutôt de trouver dans ces éléments des moyens de permettre à l'école de se transformer. D'ailleurs, dans le discours de Cécile en arts plastiques, on retrouvait ce problème de la place et de l'organisation de l'espace au collège qui bloque parfois des expériences pédagogiques qui pourraient être bénéfiques pour les élèves. Il paraît évident que cet idéal de mise en relation de théorie et pratique qui va jusqu'à une réorganisation complète de l'espace scolaire n'est pas envisageable à l'heure actuelle. Cependant, au vu des discours enseignants, il apparaît que ce rapport entre expérience de l'élève et le corpus à transmettre est déterminant dans la direction qu'il donne à leur action pédagogique. Aussi, s'agit-il plutôt d'accompagner ces transformations dans la direction donnée par Dewey. Pour compléter cette relation entre savoir théorique et apprentissage, il s'agit maintenant d'analyser son articulation avec une formation à la vie sociale qui va s'appuyer sur le même présupposé qui veut que ce soit dans l'expérience du lien social que se construit le rapport à l'autre et une certaine forme de morale. La démocratie valorisant des principes d'égalité et de liberté, c'est bien dans l'expérience directe de ceux-ci que l'individu apprend à les mettre en pratique. Ainsi, est-ce pour Dewey la manière avec laquelle les sociétés pourront passer d'une démocratie théorique à une démocratie en acte qui est avant tout caractérisée par des principes éthiques qu'il s'agit de rendre efficient.

C'est donc par l'action que s'ordonne l'expérience de l'individu et se transforment les rapports qu'entretient un individu avec son environnement physique et social. Ce constat s'applique partout selon Dewey et pourtant, il persiste une certaine illusion à croire que l'on peut agir seul de manière déconnectée.

2 Vers une réactualisation de la citoyenneté républicaine

2.1 L'expérience sociale comme principe de moralisation de l'individu

« Un être lié à d'autres êtres ne peut pas exercer ses propres activités sans tenir compte de celles d'autrui, car elles sont les conditions indispensables de la réalisation de ses propres tendances. Quand il se meut, il les met en branle et réciproquement. On pourrait aussi bien essayer d'imaginer un homme d'affaire faisant des affaires, achetant et vendant tout seul, que de

concevoir la possibilité de définir les activités d'un individu en fonctions de ses actions isolées. »¹⁵⁸

Il est évident que certaines actions peuvent avoir un caractère isolé, cependant, elles ne concernent que l'individu et c'est pourquoi Dewey parle ici d'activité. Dans ce qui a trait à la coopération, c'est bien la reconnaissance de la qualité collective de l'action qui doit permettre à une certaine forme de conscience sociale d'émerger qui dépendra de la nature des relations expérimentées. De manière simple, si un enfant se construit en classe dans des relations asymétriques dans laquelle il est sous la domination totale de l'enseignant, il développera une conscience sociale de domination ayant la hiérarchisation comme organisation fondamentale. En revanche, si la pratique de la classe met en scène des rapports sociaux très horizontalisés par lesquels l'enseignant veille à ce que les individualités s'expriment de manière équilibrée sous sa protection, alors l'enfant développera des habitudes sociales du même ordre. Cet exemple est volontairement grossier pour permettre de bien mettre en avant le principe de continuité qui s'exprime chez Dewey en mettant en avant un lien direct entre une pratique sociale et son impact sur l'individu. Sous ce filtre, la formation à la vie sociale est prospective dans la mesure où les conditions mises en place déterminent une pratique sociale à l'âge adulte. Et l'intégration à la société en place s'effectue par la cohérence des conditions mises en place à un instant donné au niveau éducatif avec le type de lien social valorisé par la société.

La démocratie est un espace social qui valorise la coopération et la solidarité ; la démocratie a substitué à la guerre et la violence le débat et la confrontation des idées comme moyens de résoudre les problèmes sociaux. Il faut donc construire des conditions d'éducation qui permettent aux enfants de se construire dans l'expérience de ce type de rapports humains : En cela tout ce qui relève du bien social n'est pas un critère qui nous impose d'agir d'une telle façon mais est le résultat d'une certaine manière d'agir. Aussi, « L'amitié n'est pas la cause pour laquelle on élabore des dispositifs qui servent les intérêts communs d'unités différentes, mais le résultat de tels dispositifs. »¹⁵⁹ De manière plus simple, on ne postule pas dès le départ que deux personnes doivent devenir amis car c'est un bien commun auxquels les individus doivent accéder, on ne peut que mettre en place les conditions d'une action commune en espérant qu'ils deviennent amis car, c'est bien par le partage d'expérience dans l'action commune que l'on devient ami. Aussi, sous ce filtre-là, l'éducation dans sa composante sociale est bien moins une œuvre d'intégration à ce qui n'est qu'une œuvre prospective de création du citoyen à même de pratiquer l'éthique portée par la démocratie. Dans cette perspective, on retrouve complètement les visées des coopératives scolaires qui

158 John Dewey, *Démocratie et Education*, op. cit., p. 91.

159 John Dewey, *Reconstruction en philosophie*, op. cit., p. 47.

consistaient par la pratique collective à générer des individus en mesure de donner à la société future une égalité réelle. Derrière cela se cache une conception dynamique de la démocratie qui n'est pas une société de l'immuable, mais bien une société du mouvement à l'image de l'essor des sciences dans car « la science est un processus, et non la prise de possession de l'immuable »¹⁶⁰. Aussi, la révolution scientifique qui a été rendue possible grâce à la remise en question de la Vérité religieuse, doit imprégner le domaine de l'éthique et de la morale en considérant non pas la nature humaine mais en s'attachant à « s'intéresser systématiquement au processus humain »¹⁶¹. Aussi, s'éloigne-t-on très largement de la conception du catholicisme républicain développé par Buisson qui visait à transmettre un certain nombre de vérités morales intrinsèques.

Les rapports entre Dewey et la version citoyenne de l'école républicaine paraissent dès lors incompatible de manière frontale. De même que sous le paradigme condorcetien, Dewey est très loin de reprocher à l'école une orientation sociale qui veut qu'il y ait un lien entre la formation des jeunes générations et l'intérêt général de ce qu'il nomme « la Grande Communauté ». En revanche c'est la nature de ce lien qui est foncièrement différente. En effet, l'école de Ferry prend appui sur une idée qui traverse la démocratie depuis ses balbutiements, à savoir que par l'éducation on va pouvoir contrôler l'édifice social dans sa totalité. Aussi, de la propagande à la coopérative se met en place un gradient d'action qui laisse plus ou moins de place à la liberté individuelle. Le paradigme républicain de l'éducation semble avoir bien du mal à composer avec ces contradictions dans la mesure où il prétend donner accès à la liberté par l'apprentissage de la domination, qu'elle soit personnifiée par l'enseignant, ou symbolisée par des leçons de morale. Ce qui le distingue, en théorie de la propagande est sans doute l'acceptation d'un intérêt général qui se veut démocratique, et de fait, impose une contradiction entre les moyens et les fins de la formation morale. Car dans le cas de la propagande, et c'est sans doute ce qui la rend si efficace, la concordance des moyens et des finalités mis en relation est dans une pleine continuité. En effet, la propagande est l'apanage des dictatures dont l'intérêt général est déterminé par la domination du chef et de la nation ; et ses méthodes ne sont autres que d'éduquer les enfants non pas dans l'expression de leur singularité mais bien dans le culte du chef et l'amour de la patrie.

Cette digression n'a pour but que d'illustrer l'importance bien comprise de la continuité entre les méthodes éducatives et leurs impacts sur la construction individuelle. Il est évident que le catholicisme républicain proposé par Buisson répondait à un contexte social particulier qu'il ne faut en aucun cas juger de manière déconnectée. Mais il apparaît que cette tension, mise en avant dès le début par Condorcet sur les dangers de la prise en charge de la dimension éducative par la puissance publique, ne pouvait qu'aboutir à un renoncement du principe de liberté individuelle. Aussi, et de

160 *Ibid.*, p. 24.

161 *Ibid.* p. 37.

manière complètement assumée, l'école républicaine dans sa version ferryste proposait de moraliser tous les enfants de la nation sous couvert de l'intérêt général de la nation qui nécessitait un certain contrôle social. Il apparaît alors dans cette perspective que les entretiens réalisés montrent combien ce paradigme n'imprègne plus les pratiques dans la mesure où l'objectif convergeant de la part de tous les enseignants est de donner aux élèves les moyens de leur autonomie et de leur liberté de penser. Aussi voit-on bien comment se manifeste cette contradiction dans l'école : l'impératif démocratique de libre pensée se retrouve incompatible avec sa construction originelle qui voulait que celle-ci organise une certaine forme de contrôle social, certes au service de l'intérêt général, mais au détriment d'une certaine réalisation individuelle.

2.2 Le contrôle social par la coopération

Selon Dewey, la question du contrôle social n'est en aucun cas une question à minimiser voire à décrédibiliser. C'est d'ailleurs pour cela que l'école doit prendre en charge cette dimension de la formation des enfants. En outre, c'est sur les méthodes et les présupposés théoriques que celui-ci se montre en contradiction. Ces réponses se trouvent également en contradiction avec l'idée de discipline chez Durkheim puisqu'il accepte la nécessité d'une certaine forme de contrôle social qui prend appui sur le fait que les élèves doivent apprendre à se discipliner. En revanche, il ne s'agit pas selon lui d'imposer du dehors la discipline car celle-ci induira nécessairement les mêmes dérives que celles mises en avant par le principe de citoyenneté républicaine. C'est pourquoi Dewey peut être une réelle ressource pour considérer l'école actuelle car, il n'est pas en opposition avec telle ou telle doctrine pédagogique mais essaye toujours d'en extraire ce qui est intéressant. Ainsi reconnaît-il la valeur morale de la discipline dans laquelle on retrouve semble-t-il un certain parti pris durkheimien :

« Les qualités de l'esprit discutées sous la rubrique de la méthode de l'enseignement sont toutes des qualités intrinsèquement morales. L'ouverture d'esprit, la sincérité, la largeur de vue, le souci du travail bien fait, l'acceptation de la responsabilité de développer les conséquences des idées qui sont acceptées, sont des traits moraux. L'habitude d'identifier les caractéristiques morales avec la conformité externe aux prescriptions autoritaires peut nous conduire à ne pas voir la valeur morale de ces attitudes intellectuelles, mais la même habitude tend à réduire la morale à une routine mécanique et sans vie. C'est pourquoi, alors que cette attitude a des résultats moraux, ces résultats sont moralement indésirables – surtout dans une société démocratique où tant de choses dépendent de dispositions personnelles. »¹⁶²

162 John Dewey, *Expérience et Education*, op. cit., p. 450.

Il s'agit de décrypter quelque peu ce long extrait qui semble synthétiser à lui seul les liens entre la construction morale et l'école actuelle. En effet, dans un premier temps, il paraît vanter les qualités morales, bien que non identifiées, que l'on retrouve sous le paradigme condorcetien tel qu'il est envisagé par les enseignants. À savoir que la transmission de savoirs contient en elle-même tout ce que sous-tend les exigences d'une formation morale. Dans un deuxième temps il laisse entendre l'aspect mécanisé et inepte d'une vision autoritaire de la constitution des attitudes morales telles qu'elle est préconisée par Durkheim. Et il termine en avançant que cette discipline autoritaire contient en elle-même des vertus morales vertement critiquées mais sous l'effet d'une fausse conception de ce qui est moral. Cet extrait permet de faire le lien entre une conception française de l'école et la façon dont Dewey va construire une certaine formation à la vie sociale qu'il va associer à une pratique. Concrètement, Dewey reproche l'aspect artificiel de principes à valeur « morale » qui sont totalement déconnectés d'une expérience de vie. Aussi, chaque mode éducatif contient en lui-même des valeurs qui peuvent être positives mais à condition que ceux-ci soient rattachés à la sphère d'expérience de l'individu. C'est à dire que l'autorité par exemple n'est pas quelque chose à proscrire ou à valoriser en tant que telle, mais à évaluer en fonction des situations desquelles elle émerge. De manière plus classique, l'autorité n'est pas quelque chose à imposer mais à gagner en fonction de sa connexion et de sa pertinence avec la situation considérée.

Comme cela a été dit, pour Dewey, les hommes ne sont pas associés en société par le fait de droits universels et immuables, mais sont reliés les uns aux autres sous l'effet de leurs activités communes. Ils sont avant tout associés parce qu'ils partagent un espace de vie, ce qui précède selon lui à des organisations politiques plus abouties et plus complexes. Aussi, c'est sur ce principe très naturaliste que Dewey développe d'une part une théorie de l'état, mais surtout dans ce qu'il nous intéresse ici, la coopération comme méthode de formation à la vie sociale.

« La formation éducative la plus profonde et la plus intime des dispositions se produit sans intention consciente quand les jeunes prennent part petit à petit aux activités des groupes divers auxquels ils peuvent appartenir. Quand une société devient plus complexe cependant, il apparaît nécessaire de fournir un environnement social particulier qui sera chargé plus particulièrement de former les capacités des êtres qui n'ont pas encore atteint leur maturité. »¹⁶³

Et la coopération, plus qu'un moyen pour transmettre des connaissances, représente cet environnement social particulier qui est une condition nécessaire pour la transmission culturelle et sociale :

« Le développement des attitudes et des dispositions nécessaires à la vie continue et progressive

163 *Ibid.*, p. 102.

d'une société ne peut pas se faire par transmission directe des croyances, des sentiments et de la connaissance. Il se fait par l'intermédiaire de l'environnement. »¹⁶⁴

Ainsi, entre-t-on pleinement avec Dewey dans la version sociale de la coopération qui demeure un espace social particulier sans être une fin en soi. La coopération est le moyen par lequel, les enfants, et de manière générale les individus, entrent en relation de manière équilibrée et égalitaire, ce qui par un principe de continuité doit permettre de transmettre des habitudes de vie collectives du même ordre. En revanche, la coopération n'est pas une condition suffisante car, de même que toute expérience n'est pas forcément éducative, la coopération comme juxtaposition de forces individuelles sans prise de conscience de la relation entre action individuelle et réalisation collective n'est pas vecteur de croissance sociale. C'est ainsi, comme cela a été dit, que les individus sous l'effet de la mondialisation sont reliés mécaniquement par une forme de coopération car chaque activités individuelles a une influence sur la « Grande communauté », sans pour autant que ces interrelations ne soient mises à jour.

« "Nous" et "notre" n'existent que quand les conséquences de l'action combinées sont perçues et deviennent objet de désir et d'effort, de même que "je" et "mien" n'apparaissent sur la scène que quand une part distinctive dans l'action mutuelle est consciemment affirmée ou revendiquée. »¹⁶⁵

Aussi, la coopération, en tant que mode de formation à la vie sociale s'exprime ainsi dans une relation directe à l'environnement qui prend sens dans une expérience collective. Néanmoins, il ne faut pas comprendre cela à l'inverse du processus qui est décrit. En effet, quelles que soient les conditions mises en place, c'est selon un processus qui s'affirme dans une expérience directe que l'individu développe ses habitudes sociales. Aussi, dans l'école actuelle, les conditions collectives mises en place agissent de sorte que les élèves y prennent inévitablement des habitudes sociales. Le problème résidant alors dans le fait que ces conditions ne paraissent pas réclamer un effort particulier pour maîtriser le type d'habitude sociale ainsi constituées. Aussi, les programmes et les moyens d'évaluation ont énormément évolué et nourrissent des études et des recherches toujours plus fines et pertinentes. Mais la forme même des conditions sociales dans lesquelles les élèves sont mis en relation n'a pas évolué de la même mesure, comme si l'environnement matériel et social dans lequel l'enfant doit mettre en action son apprentissage n'avait qu'une influence minime ; comme si la structure même d'une salle de classe procédait d'une évidence qu'il n'était pas nécessaire de

164 *Ibid.*

165 John Dewey, *Le public et ses problèmes*, *op. cit.*, p. 159.

questionner ou de faire évoluer, l'important demeurant l'acquisition individuelle de savoirs prescrits à grand degré de rationalité.

Sous ce filtre, il apparaît justement que par le recours à des formes plus interactives d'enseignement, valorisant une certaine horizontalité des rapports au sein de la classe et une expression plus libre, les pratiques enseignantes précédemment analysées, tendent à montrer que les jeunes générations sont plus réceptives à ce type de cadre social. Situations qui permettent, à l'état embryonnaire, une reconnaissance des conséquences de l'action partagée, et entre en résonance avec des modes de communication plus proches de ce que vivent les adolescents en dehors de l'école. Par conséquent, il apparaît d'une part que le type d'environnement social de la classe a un impact sur la gestion des apprentissages et d'autre part, que de manière quelque peu inconsciente et naturelle les enseignants ne font pas évoluer ce cadre social vers plus de rigidité et d'autorité mais au contraire vers plus de communication et d'interaction.

Aussi, l'éthique chez Dewey est fondamentalement liée à l'action qui porte toujours avec elle une certaine morale. Dans ce cas présent, il est assez manifeste que l'éthique portée par ces actions de type interactives et communicationnelles ne véhiculent pas les mêmes valeurs que les formes plus traditionnelles qui se fondent sur l'isolement de l'élève au sein du groupe et sur le respect d'une autorité toute puissante. En conséquence, selon Dewey, l'importance mise à jour de l'impact de l'environnement social sur la construction de l'enfant l'amène à développer une méthode pour redonner au processus éducatif toute sa fonction sociale :

« La première étape consiste à créer les conditions qui stimulent certaines façons d'agir visibles et tangibles. Dans un deuxième temps, on amène l'individu à devenir un partenaire dans une activité commune de sorte qu'il sente le succès du groupe comme son propre succès, son échec comme son échec propre. Aussitôt qu'il aura acquis l'attitude affective du groupe, il sera prompt à reconnaître les fins spéciales qu'il vise et les moyens employés pour obtenir le succès. En d'autres termes, ses croyances et ses idées prendront une forme semblable à celle des autres membres du groupe. »¹⁶⁶

C'est à dire que le préalable à toute réflexion sur l'éducation consiste à reconnaître sa fonction sociale et ensuite accepter le fait que c'est par l'intermédiaire des conditions dans lesquelles sont placés les enfants que l'on peut transmettre certaines habitudes sociales. Néanmoins, comme cela a déjà été mentionné, ces simples conditions ne suffisent pas à garantir au processus éducatif toute son efficience. Il s'agit également de donner une direction à cette éducation dans l'environnement ainsi constitué.

166 John Dewey, *Démocratie et Education*, op. cit., p. 93.

2.3 Nécessité d'une direction du processus éducatif

« De ces trois verbes, diriger, contrôler, guider, c'est le dernier qui exprime le mieux l'idée de l'aide apportée par l'éducateur en coopération avec l'enfant qu'il guide pour lui permettre de développer ses capacités naturelles. (...) La direction exprime la fonction de base qui tend, à un extrême, à devenir une aide qui guide, et, à un autre, une règle. »¹⁶⁷

Autrement dit, la direction à donner à l'éducation mérite largement d'être précisé dans la mesure où, en tant que fonction, elle effectue une transformation qui est déterminante dans la conduite de l'action éducative. Pour Dewey, cette direction possède deux aspects, « l'une spatiale et l'autre temporelle »¹⁶⁸. En effet, la direction doit déterminer d'une part dans un panel de possibilités à un instant donné le chemin à emprunter, mais doit également ordonner de manière successive les activités de sorte d'assurer la continuité des expériences de l'enfant en préparant les expériences ultérieures. Dewey en conclut qu' « une direction purement externe est impossible » puisque la manière dont l'enfant va réagir dépend de sa propre personnalité et de « tendances déjà possédées par l'individu »¹⁶⁹. Selon ce point de vue, rien ne peut être imposé de force et toute direction ne devient qu'une « re-direction » dans la mesure où elle s'appuie sur la manière naturelle qu'a l'enfant de conduire son activité en canalisant ses énergies dans une autre direction. Le recours à la force et à l'autorité pour diriger qui est, qu'on le veuille ou non, le moyen le plus évident de contraindre un comportement humain pèche selon Dewey par l'absence de résultats d'un point de vue moral car on confond aisément les résultats matériels avec la croissance d'un comportement moral.

« Il est possible d'empêcher un homme de rentrer par effraction dans la maison d'autrui en l'enfermant, mais le fait de l'enfermer ne peut pas changer sa disposition à commettre des vols. Quand nous confondons un résultat matériel avec un résultat éducatif, nous perdons toujours l'occasion offerte d'utiliser les dispositions spontanées d'une personne à collaborer pour obtenir le résultat désiré, et partant, de développer en elle une tendance intrinsèque et persistante à se diriger dans le droit chemin. »¹⁷⁰

Aussi, la direction à donner au processus éducatif se retrouve non pas dans un acte prescrit mentalement mais provient directement « de la participation à une activité commune comme principal moyens de former une disposition »¹⁷¹. Ce que signifie Dewey, c'est qu'une conduite

167 *Ibid.*, p. 103.

168 *Ibid.*, p. 105.

169 *Ibid.*

170 *Ibid.*, p.107.

171 *Ibid.*, p.109.

morale s'affirme dans les significations qui émergent directement d'une action collective. Derrière cela, se cache chez Dewey l'idée que c'est la relation qui détermine la qualité des habitudes sociales prises par les individus. En ce sens, il ne faut pas isoler le stimulus de la réponse, l'organe de sa fonction, l'enfant de son milieu physique et social si l'on veut comprendre et avoir une influence sur un processus. Ainsi, la coopération est la manière de mettre en relation les individus, ce qui a pour objectif de générer un ensemble de significations et d'habitudes sociales plus à même de renforcer la démocratie. La coopération s'appuie donc sur un point de vue qui tend à regarder l'enfant sans le dissocier de son environnement, estimant que c'est cette relation particulière qui détermine son devenir. Aussi, en plongeant l'enfant dans un environnement de type coopératif, l'expérience sociale qui lui est proposée doit garantir une construction individuelle plus à même de servir les arrangements de type démocratiques. Aussi, la complexité des sociétés démocratiques imposent à une institution comme l'école de généraliser ce type de pratique pour garantir une certaine convergence du contrôle social qui soit adaptée au contexte démocratique.

« Le contrôle fondamental réside dans la nature des situations auxquelles les jeunes participent. Dans des situations sociales, les jeunes doivent agir en se référant à ce que les autres font et adapter leur façon d'agir à celle des autres. C'est ce qui dirige l'action vers un résultat et donne une compréhension commune à tous ceux qui participent à l'action, tous ont la même intention, même quand ils accomplissent des actes différents. Cette compréhension commune des moyens et des fins de l'action est l'essence du contrôle sociale. Elle est indirecte ou affective et intellectuelle, non directe et personnelle. De plus elle est inhérente aux dispositions de la personne, non pas extérieure ni imposée par la contrainte. (...) Pour être pleinement efficaces, les écoles doivent offrir davantage d'occasions d'activités communes auxquelles participent ceux qui reçoivent l'instruction, afin qu'il puisse acquérir un sens *social* de leurs propres capacités et des matériaux et instruments qu'ils utilisent. »¹⁷²

Pour être complet vis-à-vis de ce point de vue sur la formation morale de l'enfant, le rôle de l'enseignant doit être explicité. Pour cela, il est nécessaire de l'analyser sous le critère de croissance de l'individu dont l'adulte, et notamment l'enseignant, sera le garant. Selon Dewey, point de vue qui va dans le sens de la position freudienne illustrée au premier chapitre avec la pédagogie institutionnelle, le monde de l'enfant est considéré comparativement à celui de l'adulte, mais jamais de manière intrinsèque, ce qui rend sa compréhension impossible car il n'est pas considéré pour ce qu'il est mais en référence à ce qu'il doit devenir. « Ce point de vue comparatif se justifie assez bien dans certains cas, mais si nous le considérons comme ultime, la question se pose de savoir si nous

172 *Ibid.*, p. 120.

n'agissons pas avec une outrecuidance coupable »¹⁷³. C'est à dire que le rôle de l'enseignant et par extension celui de l'adulte vis à vis de l'enfant n'est pas de diriger son évolution et sa croissance uniquement par un objectif posé en amont. En effet, cela supposerait que l'on puisse comprendre l'enfant dans sa nature profonde et son vrai potentiel, de telle sorte que l'on sache d'emblée le chemin qu'il a à parcourir pour s'accomplir pleinement.

Au contraire, Dewey nous dit qu'en faisant cela, on qualifie négativement l'immaturation de l'enfant de telle sorte que l'objectif consiste de manière globale à le sortir d'un état en quelque sorte « pathologique » de dépendance. Le point de vue positif consiste à considérer que l'enfant est un être dont les expériences sont tellement éloignées de celles de l'adulte qu'il nous est impossible de le comprendre complètement. Aussi, s'agit-il pour Dewey de considérer avant tout l'enfant comme un être malléable doué de qualité d'adaptation qui consiste en « la capacité d'apprendre par l'expérience : le pouvoir de retenir d'une expérience quelque chose qui sera utile pour faire face aux difficultés de situations extérieures. »¹⁷⁴ Par conséquent, le rôle de l'enseignant ne consiste pas à amener un enfant coûte que coûte à un niveau prédéfini, mais bien d'assurer la continuité de la croissance de ses expériences de telle sorte que celui-ci en arrive à atteindre un objectif tout en respectant le chemin déterminé par ses expériences antérieures. Par conséquent, l'enseignant devient celui qui fixe les objectifs, non pas de manière purement formelle mais en fonction de la dynamique de groupe et des exigences individuelles de chaque élève. C'est pourquoi, l'enseignant doit avant toute chose être focalisée sur l'observation et se servir des programmes scolaires comme une ressource pour proposer des expériences riches et variées aux élèves. Le critère de la croissance ainsi considéré n'implique pas une idée déconnectée de réussite ou d'échec mais se construit autour d'un point de vue qualitatif qui veut que celle-ci s'évalue, non pas de manière segmentée en fonction des disciplines mais de manière globale à partir de la connaissance des élèves.

On retrouve presque de manière complète ce positionnement dans les discours enseignants, dans leur rapport aux programmes et leur volonté de s'adapter à chaque groupe classe. C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle un travail sur la coopération était potentiellement intéressant dans ce collège dans la mesure où les populations très hétérogènes et souvent difficiles imposaient une écoute et une prise en considération de la réalité de chaque élève plus importante que dans d'autres établissements. C'est à dire qu'à partir du moment où la situation de classe n'est pas à priori apaisée, l'enseignant semble contraint de trouver des ressources personnelles pour résoudre cette situation problématique qui l'empêche d'appliquer ce qu'on lui a appris. Aussi est-il particulièrement intéressant de montrer que dans le cas d'une situation problématique de classe, les enseignants tendent à trouver des solutions qui prennent une assise dans le paradigme coopératif large qui est

173 *Ibid.*, p. 122.

174 *Ibid.*, p. 124.

explicité ici. A savoir, une assise forte sur le collectif, une remise en perspective des objectifs d'enseignement à partir des besoins des élèves, une mise en relation de l'expérience propre et de l'expérience groupale, une primauté donnée à la communication et à l'interaction sur l'autorité et la contrainte. Malheureusement, le cadre global de la classe empêche à ce parti pris coopératif de s'affirmer complètement ce qui rend inepte une caractérisation positive de situation de coopération sur les élèves. Néanmoins, il ne s'agit pas d'en déduire qu'il faut négliger ce point de vue éducatif parce que les canaux existant de l'école actuelle ne laisse que peu de possibilités pour que de telles méthodes s'affirment. Au contraire, il s'agit de montrer que de manière assez naturelle dans un contexte particulier, certaines pratiques apparaissent qui reprennent sans en avoir conscience certains présupposés coopératifs qu'il s'agit d'accompagner pour amener l'école dans sa globalité à marcher dans le sens de plus de coopération. C'est pourquoi, nous allons dorénavant analyser en observations directes et participantes, des ateliers périscolaires émancipés d'une certaine forme scolaire normative pour évaluer l'impact de telle pratique sur les relations au sein de la classe et les habitudes sociales ainsi constituées.

3 Conclusion : vers un dépassement du paradigme pédagogique

En se fondant sur ce développement, il apparaît que Dewey complète l'idéal pédagogique de développement naturel de l'enfant en lui donnant une assise théorique plus à même d'équilibrer nécessité sociale et construction personnelle. En effet, l'objectif pour Dewey n'est pas simplement de permettre à l'enfant de se développer en accord avec sa nature mais de le faire à partir des exigences sociales. On retrouve ainsi complètement les principes de l'éducation naturelle de Rousseau qu'il complète en développant une théorie sociale fondée sur un principe d'adaptation. Il n'y a pas à priori une nature de l'enfant qu'il s'agit de révéler par l'éducation mais chaque individu est caractérisé par une chaîne d'expérience qui lui est propre et qu'il s'agit d'ordonner à partir de l'environnement social.

Aussi, l'expérience éducative ne doit pas être réalisée à l'écart de la société qui pervertit comme chez Rousseau, mais bien en connexion avec celle-ci en cherchant à extraire ce qu'il y a de positif dans la société et en gommant ce qui est négatif en visant toujours le progrès social. Ainsi, dans son école laboratoire, Dewey souhaitait que les enfants fassent l'expérience de la production et du commerce pour leur qualité d'action commune et d'échange en les organisant selon un modèle coopératif pour pallier les dérives capitalistes. Aussi, l'environnement physique et social déterminant la qualité des expériences de l'enfant, c'est celui-ci qu'il faut améliorer à partir d'une hypothèse démocratique qui donne la direction générale de l'action éducative. C'est certainement cela qui l'éloigne le plus d'une certaine pensée pédagogique centrée sur les besoins de l'enfant qui

voit dans l'autorité le mal à combattre. En changeant la manière de considérer le processus éducatif, c'est la façon dont est discipliné l'enfant qui devient l'élément déterminant et non la pertinence de la discipline. L'élément externe qui agit est la contrainte sociale expérimentée dans l'activité commune qui rend perceptible la nécessité d'une autodiscipline de la part de l'enfant qui la développe sous l'égide de l'adulte.

De même vis à vis de la connaissance, il ne s'agit pas de négliger l'importance des savoirs en donnant la primauté à l'expérience de l'enfant, il s'agit au contraire de fonder l'apprentissage sur un va et vient constant entre théorie et pratique en considérant que l'action directe sur les choses est le processus par lequel les enfants comme les adultes lui donnent du sens. Ainsi la théorie devient le support de cette action directe en se constituant comme une ressource pour aider l'enfant à diriger et améliorer la conduite de son action. De manière synthétique, chez Dewey, tout doit partir de l'expérience et retourner à l'expérience. Plus qu'une simple tautologie, cela signifie que toute connaissance est le résultat d'une expérience dont l'objectif est la résolution d'une situation problématique, ce qui induit que la théorie doit être considérée comme un simple outil pour (re)définir un protocole d'action. Aussi, les connaissances à transmettre doivent être envisagées en terme de méthode plus qu'en terme de contenu, c'est à dire dans le processus qui permet de passer de la situation problématique au savoir structuré.

Pour Dewey, cela a le mérite de rendre perceptible la dimension sociale qui est à la base de toutes connaissances. Par exemple, il est intéressant de constater qu'en cours de mathématiques avec les petites classes, les élèves semblent particulièrement intéressés lorsqu'on explique que les mesures d'aires proviennent du fait que les hommes avaient besoin d'évaluer leur propriété, que les unités de mesures générale proviennent de la nécessité de pouvoir commercer, etc. Cela donne l'impression de leur permettre de mieux percevoir l'utilité de la matière en lui donnant une dimension humaine qui sinon demeure complètement éclipsée, dans le cas des mathématiques. Aussi, chez Dewey ce n'est pas le savoir rationnel qu'il s'agit de minimiser mais au contraire d'humaniser en le replaçant dans les conditions sociales de son élaboration. Dewey parlera alors d'enquête sociale dans le processus éducatif qui a pour but de révéler la nature sociale de toute connaissance. Ainsi préconisait-il d'aller à la rencontre du monde avec les élèves dans la mesure où un immeuble, un magasin, une ferme sont autant de manifestations de la qualité sociale et coopérative des productions humaines et des témoins de l'importance des savoirs structurés dans l'organisation des sociétés humaines. Voici un large extrait qui synthétise la manière dont doit s'organiser selon lui la rencontre de l'expérience de l'enfant avec la réalité sociale et comment celle-ci peut amener naturellement aux savoirs constitués :

« Les leçons d'observation des trois premières années sont consacrées à l'étude des fleurs, des

arbres et des fruits, des oiseaux et des animaux, du climat et des saisons, des vacances, de l'épicerie de la ville et des bâtiments avoisinant l'école, des vêtements que les enfants voient dans les magasins. L'étude de l'écriture, de la lecture, n'est abordée que lorsque les enfants en éprouvent le besoin pour approfondir leur travail.

L'étude de la nature se fait le plus possible au dehors, les enfants vont en promenade avec le maître et parlent des arbres, des plantes, des animaux qu'ils rencontrent en chemin ; ils recueillent des têtards et des poissons pour l'aquarium de l'école et choisissent un arbre dont ils observeront et noteront les aspects pendant toute l'année.

L'étude du climat dure également toute l'année : les élèves observent les changements saisonniers, la nature quand arrive l'automne, ou ce qui se passe quand survient l'hiver ; ils étudient comment, pendant cette saison, se comportent les animaux et les plantes, etc., etc. De cette façon, ils ont observé le cycle entier de l'année, et ont appris à leur insu, les rapports de dépendance qui unissent le climat local à la vie animale et végétale qui les entoure.

L'étude de leur propre nourriture, de leur habitation, de leur habillement est ramassée en un même moment de l'année et vient s'enrichir de l'étude de quelques circonstances de la vie locale sans rapport immédiat avec les nécessités vitales, mais qu'il a suffi d'une question, d'une occasion, pour rattacher au travail scolaire. C'est ainsi que les enfants apprennent à connaître les plaisirs et les distractions des gens du voisinage, en observant la bijouterie ou le cirque, les préoccupations de leur parents, en rendant visite à la caserne des pompiers ou au bureau de poste.

La méthode d'enseignement reste la même pour tous les travaux. Guidés par le maître, les enfants commencent à dire tout ce qu'ils savent sur le sujet dont ils élaborent l'étude ; s'agit-il de nourriture ? Tout élève a l'occasion de dire ce qu'il sait : ce qu'on mange chez lui, d'où viennent les aliments, comment on les conserve, ce qu'il a observé chez l'épicier, etc. Alors toute la classe sous la conduite du maître, va visiter l'épicerie, y passe peut être toute la matinée, chaque enfant cherchant à apprendre le plus possible par lui-même. Avant cette visite, le maître a eu soin de dire aux enfants que les marchandises se vendent au kilo, au litre, etc., car l'étude des poids et mesures semble fasciner les enfants quand on les aborde par ce biais. (...)

De retour en classe, ils commentent ce qu'ils ont vu, ceux qui savent écrire dressent la liste des prix de tous les articles dont ils se souviennent, ou bien, sous la dictée du maître, écrivent un compte rendu que celui-ci a tiré de rapport oraux faits par les élèves eux-mêmes. Ceux qui ne savent pas lire dessinent l'épicerie ou encore apprennent à lire dans le catalogue que leur a donné l'épicier. Plus tard, ils étudieront comment l'épicier livre à ses clients ses marchandises, et d'une façon générale, quelle est l'origine de celles-ci. Ils apporteront chez eux des notes

d'épicerie, les compareront, les additionneront, aborderont la question de la valeur marchande et nutritive des aliments. »¹⁷⁵

Voilà comment en accord avec son temps, Dewey envisage une pratique pédagogique qui est en continuité avec l'environnement de l'enfant et surtout comment l'environnement en lui-même contient tout le matériel nécessaire à la formation de l'enfant. La vraie particularité de Dewey réside certainement dans cette volonté indéfectible de toujours révéler la nature sociale des réalisations humaines pour en faciliter leur appropriation. L'environnement global dans lequel grandissent les enfants a évidemment énormément évolué et c'est pourquoi, il ne s'agit pas de prendre ce type de pratique en tant que vérité absolue du processus pédagogique. Néanmoins, il semble que l'on puisse en extraire certains principes structurant de pratiques pédagogiques en accord avec une société à un instant donné. Aussi, Dewey ne se détache pas d'une vision pédagogique expérimentale du processus éducatif mais simplement clarifie son assise sociale en proposant peut être une direction qui lui garantissent une certaine homogénéité.

Par rapport aux faiblesses d'expériences pédagogiques isolées qui n'ont pas réussi à se constituer en système cohérent, notamment en terme de méthodes et de protocole d'action, Dewey en déduit que ce qui s'y exprime et qui permet l'émergence d'un principe structurant d'une science de l'éducation est la transaction continue entre un individu et son environnement. Aussi, cette hypothèse n'agit pas comme un dogme figé et stable mais place l'action pédagogique sous un principe dynamique par lequel il s'agit de reconstruire sans cesse les pratiques à mesure des transformations continues de l'espace physique et social dans lequel s'ordonne l'expérience individuelle. Ainsi, le passage entre la coopérative de Freinet qui s'affirme en milieu rural et la pédagogie institutionnelle qui se constitue dans un milieu urbain, semble exprimer cela : les méthodes pédagogiques doivent être toujours élaborées à partir des particularités circonstancielles larges dans lesquelles grandit l'enfant. Ce n'est pas pour autant que la science pédagogique devient une mosaïque de pratiques hétérogènes car l'espace social contient des éléments qui permettent une convergence des pratiques, notamment dans les outils et techniques et dans la valorisation des arrangements démocratiques.

En cela, il s'agit d'organiser la pluralité des mondes, non pas en donnant la primauté à l'individuel mais en le considérant dans ses connexions avec les conditions de son accomplissement. C'est donc dans un aller-retour continu partant du local et du particulier vers le général et l'universel que se construit la formation de l'individu. Par exemple, l'étude de l'histoire doit partir d'une étude locale pour parvenir à ses connexions avec des problématiques plus globales qui doivent permettre une meilleure compréhension du fait particulier ; l'apprentissage de la langue doit se construire à

175 John et Evelyn Dewey, *Les écoles de demain*, Paris, Flammarion, 1931, p. 52-54.

partir d'exigences communicationnelles qui rendent nécessaires et perceptible les règles grammaticales ; les mathématiques doivent prendre appui sur de situations concrètes qui rendent utiles dans la conduite de l'action l'outil mathématiques, etc. Et derrière ce principe fondamental c'est surtout la dimension sociale qui doit être exhumée en révélant les interrelations qui président à toute réalisation humaine. Ainsi, le processus éducatif ne se focalise ni sur l'individu ni sur les exigences sociales, ni sur le particulier ni sur l'universel, mais consiste en une remise en perspective permanente de ces oppositions artificielles.

En effet, les dualismes selon Dewey permettent une meilleure compréhension du monde seulement s'ils sont considérés en tant qu'abstraction ayant valeur d'outil pour les réassocier dans la pratique. Ainsi, le dualisme classique entre individu et société qui permet certes une meilleure compréhension des phénomènes sociaux doit servir une meilleure appréhension de la transaction continue de l'individu avec l'édifice social dans sa totalité. C'est pourquoi, l'éducation comme l'ensemble des sciences sociales doit être une œuvre dynamique de déconstruction et de reconstruction continue rendue possible par l'évaluation des conséquences de l'action collective. D'un point de vue éducatif, cela consiste à déconstruire les pratiques actuelles pour les discriminer à partir d'une hypothèse coopérative ou autre, pour les reconstruire à la lumière des obstacles et ressources mis en lumière. Et c'est cette méthode expérimentale, qui vise à mettre en perspective des relations de cause à effet contextuelles, qui doit être généralisée pour faire de la démocratie un espace d'expérimentation continue, ou comment construire la société sur une base dynamique.

L'élément fondateur qui paraît le plus pertinent pour faire converger le processus éducatif demeure dans la base coopérative et associative de l'œuvre pédagogique. En effet, peu importe l'activité qui est proposée à l'enfant, elle se développe manifestement chez Dewey dans un espace social de type coopératif qui permet la confrontation des idées, la discussion, et de manière générale l'interaction qui est le moyen par lequel la connaissance devient accessible à l'enfant. Aussi, les connaissances sont ce qui structurent les activités proposées aux enfants sans en être le matériel premier qui demeure leur expérience propre ; la connaissance demeure la raison de l'activité mais en qualité de détour donnant plus de profondeur à l'expérience singulière de l'enfant en l'organisant sur les bases d'une expérience sociale collective. C'est vraiment en cela que s'affirme toute la force de la coopérative scolaire qui ne se développe pas en opposition avec les principes de l'école actuelle mais en permet une lecture différente qui peut sans doute proposer une nouvelle relation entre la fonction théorique de l'école démocratique et sa pratique quotidienne.

C'est autour de cette idée coopérative qu'il s'agit d'évaluer dès lors des pratiques éducatives. C'est pourquoi, nous allons évaluer dans cette idée d'expérience sociale les ateliers considérés, en ne cherchant pas à montrer la supériorité de telles pratiques en terme d'acquisition de connaissances, mais en essayant de faire remonter la valeur ajoutée d'expérience collective construite, non sous la

domination d'un savoir prescrit, mais sous une exigence de formation sociale. Il est évident que la totalité des principes coopératifs ne peuvent pas s'y exprimer parfaitement, notamment dans cette volonté d'aller à la rencontre du monde, mais il apparaît que sur la base d'une pratique collective, on puisse retrouver ce lien entre expérience singulière et pratique collective de manière plus aboutie que dans la situation normative de classe. C'est pourquoi, nous allons maintenant nous atteler à mesurer l'impact social de pratiques émancipées des freins institutionnels sans complètement sortir du cadre de l'école.

Chapitre 7 Observer les élèves en situations de coopération : descriptions, méthodes et limites

1 Arrière-plan méthodologique : le choix du terrain d'observation, des pistes non fructueuses

Après avoir fait remonter une certaine orientation des pratiques au sein de la classe sous le filtre des discours enseignants afin d'étudier ce qui pouvait participer à une éducation par une pratique de groupe, il s'agit maintenant de confronter ces éléments de réponses à des ateliers émancipés d'une certaine forme scolaire. Interroger les enseignants sur leur pratique était un matériel sociologique enrichissant pour évaluer le cadre global auquel sont confrontés les élèves dans la classe. Mais pour autant, il paraissait nécessaire de se focaliser directement sur les acteurs dans des situations de type coopératives pour évaluer leur comportement.

Pour différentes raisons, nous n'avons pas observé directement des élèves en situation de classe : après diverses tentatives informelles dans des classes de collègues, il s'est avéré que ma présence perturbait de manière significative le déroulement d'un cours, peut-être plus du point de vue de l'enseignant que de celui des élèves ; la situation normalisée de la classe ne permettait pas d'observer, comme cela a été dit, des situations d'interactions libérées dans lesquelles élèves et enseignant pouvaient vraiment exister dans toute leur spontanéité. La recherche portant sur les

qualités sociales de la coopération, ce manque de spontanéité n'apportait pas ou peu d'éléments supplémentaires. Enfin, de manière très matérielle, ayant moi-même beaucoup d'heure de cours à assurer, il devenait difficile d'organiser de manière régulière des observations dans les classes de mes collègues qui me l'ont pourtant proposé. De plus, les incertitudes étaient nombreuses sur la meilleure manière d'organiser ces observations : choisir un enseignant, une classe ou au contraire essayer d'aller dans toutes les classes pour lesquelles j'aurais eu l'accord préalable de mes collègues ; travailler sur la temporalité et en profondeur ou bien sur la pluralité et l'immédiateté. En réalité, ce qui était foncièrement problématique était le fait qu'il semblait impossible d'observer le groupe classe se constituer dans la pratique, ce qui aurait été extrêmement intéressant dans la mesure où en début d'année, un enseignant a besoin de poser son cadre. Cependant il était hors de question qu'un élément perturbateur soit présent dans les premières semaines, aucun enseignant ne l'aurait accepté et ma position d'observateur aurait été très difficile à maîtriser. Par conséquent, la situation classique de la classe paraissait être un terrain inapproprié pour des observations directes.

Une autre option aurait été de réaliser des entretiens individuels ou en groupe avec les élèves mais, étant moi-même enseignant dans l'établissement, le recueil de discours aurait été fortement perturbé de par mon statut. En outre, l'expérience de la situation de classe tend à montrer l'extrême habileté des adolescents d'aujourd'hui pour manipuler l'adulte. Par ailleurs sur ce point précis, les enseignants plus aguerris sont une réelle ressource pour apprendre à gérer ce type de comportements. Quoiqu'il en soit, il était manifeste que mon statut d'enseignant rendait difficile et même impossible une analyse du comportement des élèves en situation de classe classique : d'une part, du fait même de ma pratique quotidienne qui ne me permettait pas de libérer mon regard de chercheur, je restai inconsciemment placé dans une position de praticien ; d'autre part, en tant qu'enseignant, le comportement des élèves était nécessairement conditionné par cette relation habituelle d'enseignant à élève imprégnée de subterfuges et de mises en scène qui semblent avoir pour finalité de masquer la vraie activité de l'élève. Il aurait fallu pour cela pouvoir cacher mon identité pour gagner le simple biais de la relation à l'adulte, ou observer les élèves dans un autre établissement, ce qui était matériellement impossible. Et surtout, dans un autre établissement était complètement perdu la stabilité sociale du terrain de recherche qui devait permettre de mieux appréhender la qualité des situations mettant en jeu les élèves.

Mais surtout, et c'est certainement la raison qui a été la plus déterminante, du point de vue théorique, la coopération comme principe éducatif exigeait une certaine direction et ne pouvait pas être considérée simplement comme dans le langage courant, à savoir comme une pratique indifférenciée et polymorphe exprimant une simple solidarité spontanée que l'on peut observer partout si l'on veut bien la reconnaître. L'idée de coopération devait être stabilisée et pour cela, l'historicité du concept du point de vue éducatif tendait à montrer que celle-ci s'exprimait dans une

relation entre un adulte et un groupe d'enfants dont l'activité était toujours conditionnée par une volonté d'apprentissage identifiée. Cette relation de la coopération au savoir est sans doute la partie la plus évolutive et la plus dynamique, mais néanmoins, elle y joue toujours un rôle qui balise la conduite de l'activité. Et cela ramenait inmanquablement à la situation classique d'enseignement dans laquelle, vis à vis d'une hypothèse coopérative, il ne s'agissait pas simplement de faire émerger sociologiquement la réalité de l'élève. En effet, il était manifeste qu'au mieux il serait possible d'identifier des formes de solidarité qui émaneraient de la pratique de la classe et au pire, ce qui est le plus probable, il aurait été impossible de caractériser des rapports de réciprocité entre les élèves.

Néanmoins, la coopération prend appui sur une double idée qui veut que d'une part l'enfant se construit nécessairement dans l'espace direct de ses expériences et d'autre part sur un principe adaptatif qui veut que l'association soit un invariant de la nature humaine. Aussi, appliqué à la pratique de la classe, cela signifie que bien évidemment on pourrait reconnaître une certaine coopération entre les élèves mais celle-ci serait conditionnée par la nature même de l'espace social de la classe qui demeure très éloigné de l'idéal coopératif, notamment du fait même des éléments de résistance mis en avant par les discours enseignants. La question concerne alors la valeur ajoutée en terme de relation sociale que permet des pratiques à composante coopérative vis à vis de la forme normative de la classe.

Cependant, la coopération s'affirme également dans l'idée que le social est avant tout un processus qui trouve sa source dans la relation entre un individu et une expérience collective, ce qui demeure extrêmement difficile voire impossible à caractériser. En revanche, ce qui peut être observé, décrit et analysé, ce sont les comportements associés à une situation et c'est cela qu'il s'agira de caractériser. En l'occurrence, la situation de la classe paraît être très éloignée d'un espace mettant en scène des principes coopératifs et de ce fait, observer des élèves en situation de classes relevait d'une étude en négatif pour montrer tout ce qui l'éloigne d'une forme de coopération idéalisée. Mais, même en réussissant à organiser ces observations, rien n'aurait permis d'avancer que des formes coopératives permettraient de pallier ces manquements. Simplement, cela aurait pu faire émerger l'idée que la forme scolaire classique tend à individualiser les comportements des élèves par rapport à une certaine sociabilité naturelle qui s'exprime hors de la situation de classe. Au contraire, à partir d'une intuition qui s'est affirmée par la pratique quotidienne de la classe, il était manifeste que l'enseignant posait le cadre sociale de la classe et de ce fait, c'était sous leur point de vue que devait être analysé celui-ci. Aussi, il devenait inepte vis-à-vis d'une hypothèse coopérative de regarder le comportement des élèves dans un cadre qui ne dépendait que de l'enseignant. Il fallait au contraire prolonger et approfondir cette transformation des pratiques enseignantes pour évaluer les comportements des élèves dans des situations émancipées de la forme scolaire, laquelle résiste d'une certaine manière à ces formes plus interactives et collectives d'enseignements. Cette intuition

qui a guidée toute la méthodologie de cette thèse s'est fixée autour de la conviction que les formes sociales induites par la pratique normative de la classe sont fondamentalement en opposition avec les vertus d'organisation de type coopératif. Il fallait au contraire essayer de montrer qu'en gardant les mêmes acteurs et en changeant le cadre général de l'activité proposée aux élèves, il était possible d'accompagner une certaine transformation des pratiques qui puissent renouveler les relations entre professeurs et élèves, en s'appuyant sur un cadre coopératif.

Les hasards et les détails de la vie étant souvent plus déterminants qu'on ne veut bien le croire, il se trouve qu'au moment où commençait à s'affirmer l'idée que l'observation des élèves ne serait pas pertinente dans les conditions qui viennent d'être discutées, la direction a informé les enseignants qu'un financement du conseil général était donné au collège pour mettre en place des ateliers en dehors des heures de cours pour proposer une alternative aux heures d'études classiques de fins de journée. Il fallait simplement que le projet d'atelier soit validé par le chef d'établissement pour ensuite être mis en place dès la rentrée suivante. C'était au mois d'avril et, enseignant moi-même en qualité de maître auxiliaire dans l'établissement, il n'y avait aucune certitude que je puisse rester dans l'établissement l'année suivante. Aussi, dans un premier temps, je n'ai absolument pas participé à la construction des ateliers à proprement parlé autrement que dans des discussions très informels avec mes collègues. Dès lors que je fus assuré de rester l'année suivante, j'ai immédiatement consulté les collègues dont on avait validé les ateliers pour pouvoir assister en qualité d'observateur à l'ensemble de ces séances. C'est sans aucune difficulté et de manière très naturelle que j'ai donc été convié à assister à deux ateliers, l'un voué à la culture cinématographique et l'autre à la pratique du débat. Le cadre était propice : il mettait en scène les mêmes acteurs que dans la situation de classe à savoir des élèves et des enseignants ; il était construit autour d'une dynamique de groupe ; enfin il était balisé par une volonté de transmettre une certaine forme de connaissances. De plus, ces ateliers prolongeaient les entretiens dans la mesure où ils mettaient en scène des situations émancipées des obstacles à la coopération mis en avant dans les discours enseignants.

2 Les ateliers périscolaires, une expérience sociale alternative

Au premier abord, c'était simplement une occasion de plus d'aborder la relation entre des élèves et des enseignants en observant des situations émancipées d'une certaine forme scolaire classique. De plus, il apparaissait qu'il était possible d'observer la construction expérimentale d'un cadre sociale particulier mettant en scène les mêmes acteurs au sein du même établissement avec un changement fondamental de référentiel d'action, lequel reléguait le rapport au savoir à un second plan sans complètement le proscrire. En effet, l'objectif assumé de ces ateliers était d'occuper les

élèves pendant des heures où ils sont d'habitude livrés à eux-mêmes en proposant des activités qui leur plaisent tout en gardant l'idée de les occuper de manière « intelligente ».

2.1 Une construction expérimentale et évolutive prolongeant la situation de classe

Les trois enseignants qui avaient la charge de ces ateliers ont tous été interviewés dans les entretiens ayant traités à leur action en classe précédemment analysée. Aussi, ils étaient au courant de ma recherche et de mon statut de chercheurs, ce qui m'a placé dans une situation peu évidente à maîtriser dans la mesure où il y a eu une réelle demande consultative de leur part sur l'organisation et le déroulement des ateliers. Cela a été difficile car, à la fois j'ai été attiré par l'idée de m'investir dans la construction pratique de ces ateliers pour mettre en application certains principes auxquels m'avait conduit l'étude de la coopération mais en même temps, il fallait que je sois suffisamment dégagé des responsabilités formelles pour pouvoir observer librement le contenu de ces ateliers. En effet, en étant trop présent dans la construction de ces ateliers, mon implication aurait été trop importante pour pouvoir garder une distance nécessaire pour donner aux observations une certaine valeur objective. En définitive, j'ai donné mon avis de manière informelle au moment où les enseignants m'ont expliqué le principe qui dirigerait leurs ateliers, sans émettre aucun jugement de valeurs pour pouvoir vraiment m'imprégner de l'évolution d'une pratique en construction. De surcroît, il était manifeste que d'une idée portée par ces enseignants qu'ils allaient expérimenter et mettre en pratique de manière totalement inédite pour eux, cela allait nécessairement amener des ajustements en fonction de la réaction des élèves, ce qui paraissait d'autant plus intéressant à observer de manière détachée.

Ces deux ateliers poursuivaient des objectifs de fond très différents, l'un voué à l'initiation au cinéma et l'autre construit autour de la pratique du débat public. Dans un premier temps, en dehors de ces deux grandes directions générales, rien de plus précis n'émergeait de l'organisation de ces ateliers, excepté la volonté de faire participer les élèves au maximum en leur permettant de s'exprimer et d'interagir tout en continuant d'apprendre de manière totalement informelle. C'est à dire que, malgré une part de séduction assumée, les enseignants se dégageaient difficilement de ce rôle de transmission qui fait partie de leur quotidien si bien que l'objectif n'était pas simplement d'occuper les élèves de manière ludique.

De plus, les principes qui présidaient à l'organisation de ces ateliers n'étant pas fixés par une expérience antérieure, cela les plaçait, au sens le plus concret du terme, dans une dimension expérimentale à laquelle il n'est pas aisé de pouvoir participer en qualité d'observateur. Émanant directement des enseignants, le cadre de ces ateliers permettait d'observer une pratique construite sous leur entière responsabilité, comme si j'allais être le témoin de la construction de pratiques idéales du point de vue de ces enseignants. D'ailleurs, il est intéressant de constater que les trois

enseignants responsables de ces ateliers sont tous les trois enseignants d'histoire/géographie et en ce sens, offrent en quelque sorte un modèle type des méthodes d'enseignements qui ont leur faveur. C'est à dire qu'au-delà des discours qui ont été analysés, ces ateliers affirmaient matériellement leur visée en matière de pédagogie et de ce fait mettaient en scène leur expertise de la situation de classe. Par conséquent, l'observation de ces ateliers se plaçait dans une continuité réelle vis-à-vis de la forme scolaire classique dans le sens où, pas nécessairement de manière consciente, ils cristallisaient des expériences enseignantes concernant la manière d'occuper des élèves de collège de façon adaptée. Heureux le chercheur qui retrouve dans cette forme idéalisée les contours de formes coopératives réactualisées à l'aune des transformations du collège actuel. D'un point de vue théorique, des formes coopératives semblaient pouvoir être identifiées dans la pratique de ces ateliers mais pourtant, avant d'y assister directement, aucune certitude ne pouvait réellement s'affirmer.

2.2 Description et contenu

Au préalable, comme symbole des limites de l'anticipation théorique, il convient de préciser que ces deux ateliers n'ont pas eu du tout la même réussite pour différentes raisons que nous mettrons en évidence. Nous y reviendrons largement mais il a semblé que l'atelier cinéma ne se détachait pas suffisamment de la forme scolaire classique, le contenu formel l'emportant sur les possibilités d'interactions proposées aux élèves. Ce n'est pas la seule raison mais cela est ressorti très nettement des observations. A contrario, l'atelier débat a très bien fonctionné et c'est pourquoi, ces deux ateliers seront systématiquement mis en relation pour permettre d'éprouver le rôle du savoir formel, les bienfaits de l'interaction, et tous les paramètres qui ont parus jouer un rôle déterminant dans la réussite ou non de ces ateliers. Finalement et paradoxalement, la différence de réussite de ces deux ateliers a permis une meilleure mise en perspective des principes coopératifs, l'un jouant en négatif et permettant d'affiner le regard sur le succès de l'autre. C'est pourquoi, nous orienterons plutôt l'analyse sur l'atelier débat en le confrontant dès que cela nous semblera pertinent à l'atelier cinéma.

Atelier cinéma :

De manière très formelle, cet atelier consistait à présenter et à analyser différents styles cinématographiques et les différents réalisateurs qui les représentaient. Vis-à-vis de cet objectif, les enseignants ont imaginé que la meilleure façon de faire cela était de laisser le maximum de place aux films pour éviter d'entrer trop en profondeur dans une étude théorique de chaque courant et chaque réalisateur, laquelle s'apparenterait à une forme plus scolaire de rapport au savoir. Aussi,

d'une certaine manière, l'accent était mis sur un aspect « pratique » qui prenait la forme de présentation d'extraits plus ou moins longs d'une sélection de films choisie par les enseignants en fonction de la thématique ; pour cela, les enseignants avaient demandé à avoir accès toutes les semaines à une salle informatique ayant un écran et un vidéoprojecteur. Ce détail a son importance dans la mesure où dans la structure même de la salle, il était plus compliqué de déplacer les tables et les chaises pour rendre l'espace plus apte à favoriser les échanges entre élèves et enseignants. De même, ma place en tant qu'observateur fût du même coup moins favorable que dans l'atelier débat.

Un autre élément qui a son importance procède du fait que dans cet atelier, un des enseignants avait eu une formation universitaire autour du cinéma et avait ainsi quelque part une position d'expert qu'il comptait valoriser dans le déroulement de l'atelier. L'autre enseignant avait lui une culture cinématographique assez classique mais tout de même un peu plus poussée du fait d'un intérêt personnel très prononcé. Cette précision a eu un impact non négligeable dans la mesure où l'un avait une certaine légitimité vis-à-vis du contenu ayant suivi un enseignement théorique tandis que l'autre gardait une certaine naturalité dans ces prises de parole du fait de la nature autodidacte de son approche. Le fait que l'un des deux enseignants avait cette culture extrait de son expérience propre n'a finalement pas réussi à équilibrer le statut d'expert du second qui a dominé le déroulement des ateliers.

L'atelier durait une heure et demi de 17 heure 30 à 19 heure le jeudi soir et était structuré au départ de la façon suivante : les deux enseignants proposaient une introduction à la séance en présentant rapidement le thème du jour puis annonçaient le premier extrait qui allait être diffusé ; l'extrait qui était projeté pouvait durer de une à dix minutes en fonction de l'intérêt que lui portait les élèves ou de la pertinence et de la cohérence de la scène projetée ; à la suite de la projection était ouvert le débat entre le groupe d'élève présent et les enseignants ; le même principe était réitéré plusieurs fois de suite avec d'autres extraits, du même ou d'un autre film, auxquels succédait systématiquement une discussion. Cette structure de base de l'atelier, contrairement à l'atelier débats, n'a pratiquement pas évolué au fil des séances.

Un élément dont on a pu discuter avec les deux enseignants à la fin des séances a été notamment la manière dont étaient disposées les tables qui ne favorisait pas l'interaction. Malheureusement, comme cela a été dit, la nature même de la salle rendait difficile le déplacement du mobilier et a contraint les élèves à une posture très scolaire dans la mesure où trois rangées de tables étaient maintenues systématiquement dans la salle qui les positionnaient dans une disposition classique d'une salle de classe. Pourtant, les enseignants eux même étaient conscients des limites manifestes de cette disposition sans qu'aucun effort de leur part n'ait été réalisé pour changer cette structure très rigide. De plus, l'ordinateur et l'écran étant au bureau sur l'estrade face aux élèves, les enseignants étaient contraints de rester dans une disposition très scolaire. Comparativement à

l'atelier débat, il est apparu que la forme trop scolaire de cet atelier cinéma a certainement pénalisé la libre parole et les interactions de cet atelier.

Si l'on revient au déroulement lui-même et notamment à la présentation introductive, celle-ci dépendait de celui des deux enseignants qui avait préparé la séance. En effet, si les deux enseignants discutaient des thèmes et des extraits à présenter, seulement l'un des deux préparait de manière plus approfondie la séance. Aussi, le propos de départ dépendait fortement de la personnalité de l'enseignant. En outre, le fait d'être à deux pendant la séance assurait un jeu de scène entre les deux qui, d'une part les rassuraient dans la manière de conduire les séances mais permettait également de varier les points de vue et de mieux les rythmer. De manière générale, et cela sera de même dans l'atelier débats, le fait d'être deux enseignants dans une même salle de classe est extrêmement favorable dans la mesure où, même sans rentrer dans une dimension disciplinaire, cela permet d'avoir plus de diversité dans les approches et les points de vue à proposer aux élèves. De même cela permet aux enseignants d'être occupés à autre chose, précisément les problèmes techniques dans cet atelier, pendant que l'autre gère le groupe d'élève. Quoiqu'il en soit, le propos liminaire était volontairement court et expéditif pour pouvoir se concentrer sur les extraits de films. Ensuite, les phases d'interactions autour des extraits proposés dépendaient énormément de la réactivité des élèves et du contenu que souhaitaient faire passer les enseignants. En réalité est apparu très vite que, du point de vue cinématographique, la différence de génération entre des adolescents et des adultes dont je faisais partie était importante, ce qui pouvait faire obstacle à une certaine interaction naturelle. En effet, il était très difficile d'anticiper les réactions des élèves avant les séances car les référentiels d'expérience étaient fondamentalement différents et les enseignants paraissaient relativement démunis face aux intérêts exprimés par les élèves. Aussi, la conduite des discussions était assez difficile car manifestement, la confrontation des mondes propres des adultes et des élèves avaient beaucoup de mal à coexister. C'est pourquoi, le niveau de ces discussions n'a jamais vraiment dépassé un stade que l'on pourrait qualifier de « terre à terre » dans la mesure où les points de vue des élèves paraissaient très enfantins et les enseignants, pour compenser, semblaient orienter les discussions avec des informations ou des mises en perspectives qui ne rentraient pas dans la sphère d'intérêt direct des élèves. Finalement la position sachant des enseignants l'a emportée dans cette divergence de point de vue à tel point que manifestement, les points de vue des élèves ont donné l'impression de ne pas se réellement se libérer, demeurant toujours sous la domination du discours de l'adulte.

Au niveau des publics qui assistait à ces séances, il s'agit de préciser que ceux-ci venaient de leur propre volonté et par intérêt, même si, pour les plus nombreux qui étaient internes, ces ateliers constituaient une alternative aux études de fins de journées. Cependant, et cela montre bien les inégalités en matière de culture, les élèves qui assistaient à cet atelier étaient pour la plupart des

élèves intéressés qui avait déjà au niveau familial une certaine ouverture et une culture cinématographique déjà constituée. Cela se remarquait notamment dans les remarques de certains sur de vieux films qu'ils expliquaient avoir déjà vu à la maison parce que les parents les avaient en dvd où leur en avait parlé de telle sorte qu'ils se les étaient procurés. Mais au milieu de ces élèves qui étaient les plus assidus, coexistait des élèves qui venaient clairement pour échapper à l'étude ou d'autres qui étaient intéressés ponctuellement par les thématiques dont une « publicité » était faite par des affichages dans l'établissement avant chaque séance, ou même des passionnés de cinéma qui venaient pour partager leur goût, leurs émotions ou avoir des précisions sur tels ou tels réalisateurs. C'est paradoxalement vis à vis de ces derniers que l'atelier a le moins bien fonctionné alors même que l'ambition des enseignants était vraiment d'attirer ces jeunes publics en leur permettant de faire des liens entre leurs expériences individuelles et un regard plus élaboré et plus érudit sur le cinéma. D'ailleurs, Cela illustre bien la réalité de l'enseignant qui doit sans cesse réadapter le contenu anticipé de sa séance au regard de la réalité de la situation vécue. Ici, cela s'exprime par le manque d'adéquation entre les fins anticipées de l'atelier à partir des moyens mis en œuvre, et la réalité qui a émergé de la pratique. Dans une logique deweyenne, on peut justifier le manque de réussite relatif de cet atelier par un manque de continuité dans la relation entre moyen et fin.

On peut d'ailleurs se demander de manière légitime : quels sont les éléments qui permettent d'avancer que cet atelier n'a pas bien fonctionné ? A cela, nous répondons qu'au-delà de paramètres formels tels que le taux de participation, le temps de parole laissé aux élèves ou encore l'intérêt et l'investissement de la part des enseignants, la position d'observateur place le chercheur dans un tout qualitatif duquel il s'imprègne et par lequel émerge un sentiment diffus qui tend à exprimer de manière inconsciente une certaine réalité qui s'exprime dans la situation. Il ne s'agit pas de donner de l'importance à cette perception brute, cependant, il est intéressant de constater que mon ressenti premier vis-à-vis de cet atelier fût qu'il n'avait pas pris. En effet, au niveau des énergies déployées, de la qualité des interventions, il était manifeste qu'à aucun moment l'ensemble des protagonistes ne paraissaient s'abandonner à la situation de telle sorte que chacun agisse de manière spontanée et naturelle. En aucun cas il convient de prendre cette perception comme un élément fondateur de l'analyse, néanmoins, il est évident que ce sentiment a joué dans la manière dont a été orientée celle-ci. En effet, dès lors, il devenait nécessaire de trouver dans la situation elle-même les raisons de ce manque de réussite perçue. Et finalement, cela semble faire partie de l'intérêt d'observations directes qui permettent justement au chercheur de témoigner de l'aspect immatériel qui se dégage d'une situation sociale qui n'est guère perceptible par des comptes rendus indirects de pratiques.

Pour en revenir à la structure elle-même, du fait même de la base du volontariat, la taille des groupes variaient mais étaient le plus souvent constitués de 10 ou 12 élèves, avec un minimum de 7 élèves et un maximum de 15 élèves. L'atelier était proposé aux élèves de la 4ème à la seconde ce

qui rendait les publics assez hétérogènes notamment du fait même du contenu qui s'accommodait assez mal de ces grandes différences de maturité. Nous l'analyserons en détail, mais il est clair que dans les échanges collectifs, les plus âgés étaient souvent les plus prompts à prendre la parole et à expliciter leur point de vue, même si l'on ne peut pas en faire une loi fixe gouvernant le déroulement de l'atelier. Bien évidemment, l'atelier était ouvert aux garçons et aux filles et, sans avoir jamais eu de réels éléments de réponses, seule une fille a été présente quasiment à toutes les séances. Aussi cet atelier cinéma était très masculin, nous-mêmes, intervenants et observateur, étant des hommes. Par conséquent, le groupe qui interagissait était un groupe d'une quinzaine de personnes à dominante masculine, composé de 2 intervenants, un observateur – cette position sera explicitée précisément par la suite – et d'une bonne dizaine d'élèves. Voilà le cadre général sur lequel s'organisait cet atelier.

Ce que l'on peut regretter, et cela a été exprimé par les enseignants, c'est de ne pas avoir pu développer une progression sur l'année dans la mesure où, sur la base du volontariat, il n'y avait à la base aucune visibilité sur l'assiduité des élèves, ce qui a tranché sur le fait que les séances seraient construites de manière indépendantes, même si naturellement, une certaine continuité s'est affirmée au fil de l'année. En outre, ce regret verbalisé de la part des enseignants tend à montrer la difficulté pour certains enseignants de se détacher de la forme classique d'enseignement qui veut que l'on définisse une progression et des objectifs à l'avance, ce qui va foncièrement à l'encontre d'un principe coopératif qui veut que ceux-ci soient définis d'une façon que l'on pourrait qualifier d'endogène.

Atelier Débat :

Le principe général qui présidait au déroulement de cet atelier était la mise en place des conditions d'un débat public pour que les élèves puissent réfléchir ensemble à des sujets d'actualités, mais également de manière connexe, s'aguerrissent au fait de parler en public, et enfin travaillent collectivement l'argumentation. C'est pourquoi, cet atelier a été particulièrement intéressant dans la mesure où il mettait en place à la fois des compétences très formelles de manière déguisée (écriture, argumentation, organisation d'un discours, etc.) et des compétences sociales à proprement parlé relatives à une certaine qualité d'écoute, à un respect de la parole de l'autre, et de manière générale, à une expérience collective de communication. Comme pour l'atelier cinéma, celui-ci était proposé à des élèves de la 4^{ème} à la seconde et bien évidemment mixte. Les effectifs ont été à peu près stables toute l'année pour cet atelier, constitué généralement de 15 et 20 élèves. Cet atelier durait également une heure et demi de 17h30 à 19h mais cette fois le mardi soir. Certains élèves participaient d'ailleurs aux deux ateliers.

A la différence de l'atelier cinéma, le cœur même du déroulement de celui-ci prend appui sur

les interactions entre élèves dans lesquelles le rôle des enseignants, même s'il n'était pas nécessairement défini précisément dès le départ, s'imposait comme une évidence : ils seraient des animateurs, des guides se positionnant comme des ressources pour les élèves ; ressources pour des compléments d'informations, ressources pour gérer les prises de paroles, ressources encore pour apaiser le trop plein d'affectivité qui parfois, communication libérée oblige, pouvait induire des rapports un peu houleux voire tendus entre élèves. Aussi, dès le départ, cet atelier a été conçu par les enseignants sur le modèle d'un jeu de rôle qui a évolué au fur et à mesure des séances. L'organisation de base souhaitait par les enseignants étant de travailler l'argumentation en petits groupes pour préparer dans un second temps un débat individuel de face à face ou un débat collectif. Pour cela, il fallut définir les aspects structurants de ce va et vient entre préparation de l'argumentaire et prise de parole. Il convient de préciser que je n'ai eu dans un premier temps aucun rôle à jouer dans l'organisation établie qui, de l'avis même des enseignants, s'est imposée assez naturellement sans pour autant qu'une réflexion approfondie n'ait été mise en place pour optimiser la structure et le déroulement de cet atelier.

Avant de décrire formellement ces différentes étapes, il est nécessaire de préciser que les thèmes des débats étaient en grande partie déterminés par les élèves eux-mêmes. Concrètement, des thèmes étaient proposés aux élèves à la fin de chaque séance en fonction de l'actualité, des propositions des élèves ou des enseignants ; les élèves votaient à main levée et en fonction, le thème de la séance suivante était fixé. Bien évidemment, les enseignants opéraient un contrôle sur le choix de ces thèmes, non pas par rapport au contenu qu'ils auraient pu estimer peu adaptés pour des élèves de cet âge mais plutôt, de séance en séance, par le recul qu'ils avaient vis-à-vis de ce qui permettait une dynamique groupale et favorisait l'émulation collective au sein de l'atelier. L'objectif étant de faire débattre les élèves entre eux, les thèmes étaient présentés de sorte que l'on puisse faire deux groupes, l'un pour et l'un contre : « le droit de vote des étrangers », « L'euthanasie », « la légalisation du cannabis », « l'avortement », ou encore, « l'école obligatoire », « les maisons closes », « la chasse », « les corridas », etc. Aussi, les thèmes abordés n'était en aucun cas prémédités bien que quelques thèmes de départs avaient été envisagés par les enseignants eux-mêmes. En réalité et cela a très bien fonctionné, les élèves avaient une responsabilité réelle dans le choix de ces thèmes presque d'égal à égal avec les enseignants dans la mesure où nous n'avons jamais censuré aucun thème a priori. En effet, pratiquement la totalité des thèmes proposés ont été abordés tout au long de l'année et si cela n'a pas été le cas, c'est tout simplement parce que nous estimions qu'il n'y avait pas lieu de tenir une discussion pendant une heure et demi ou qu'il avait déjà été abordé de manière connexe à un autre sujet. Le thème étant fixé, cet atelier, bien qu'il ait quelque peu évolué dans la pratique est resté fidèle aux étapes suivantes :

1ère étape : Accueil des élèves, rappel du thème de la séance et distribution aux élèves présents d'une feuille A4 construite par les enseignants autour du thème de l'atelier. Ce document avait pour objectif de permettre aux élèves de ne pas partir de rien et d'initier, voire d'orienter leur questionnement. Il consistait le plus souvent en un montage d'images ou de courtes déclarations prises pour la plupart sur internet et sélectionnées par un des deux enseignants. Une fois le document distribué, il s'agissait de répartir les élèves dans deux groupes ayant des positions opposées. Précisons que les élèves pour la majorité et dans la plupart des cas ne savaient pas a priori quelle était leur position n'ayant pas nécessairement réfléchi au sujet. Aussi, les enseignants essayaient de maintenir deux groupes à peu près équilibrés en termes d'âge, de sexe et de nombres.

2ème étape : Une fois les deux groupes constitués, de manière naturelle et informelle, chacun des enseignants participait à l'animation de chaque groupe. Parfois, lors d'une même séance, les enseignants changeaient de groupe ou même laissaient les groupes s'autogérer. Cette étape de l'atelier avait pour objectif de faire construire une argumentation en fonction du parti pris de départ sur la base de l'échange et de la communication. Un élève était désigné dans chaque groupe par les autres, parfois un petit peu poussé par les enseignants, pour prendre en note les différents arguments qui étaient mis à jour. Dans cette étape, les enseignants avaient souvent un rôle important pour aider les élèves à cerner les lignes de force du thème et la manière pertinente de l'aborder. De même, leur rôle était essentiel pour mettre le groupe dans une dynamique positive de débat, et cette mise en route pouvait être parfois un peu délicate.

3ème étape : Au bout d'un laps de temps qui dépendait de la manière dont les groupes avançaient et fonctionnaient, les enseignants arrêtaient les discussions et priaient chaque groupe de choisir un de leur représentant qui allait affronter le représentant de l'autre groupe en débattant de face à face devant toute l'assemblée à partir de la feuille sur laquelle avait été recensés les différents arguments proposés par le groupe ; s'en suivait un débat entre les deux élèves qui duraient tant que les enseignants estimaient qu'il était encore constructif. Dès que les arguments tournaient en rond et été répétés, le débat était arrêté, et chaque représentant retrouvait ensuite son propre groupe. En général celui-ci durait autour d'une dizaine de minute.

4ème étape : Sur la base du débat qui venait d'être fait, chaque groupe reprenait ensemble leur argumentation à la mesure de ce qui avait été dit, des faiblesses ou des forces mises en avant. Potentiellement de nouveaux arguments pouvaient être donnés mais toujours dans le but de mieux étayer la position défendue. Après un moment laissé à l'appréciation des enseignants, deux

nouveaux représentants étaient désignés dans chaque groupe, qu'ils soient élus, choisis ou imposés pour recommencer un débat de face à face avec les rectifications et les nouvelles orientations apportées par le groupe.

5ème étape : Un nouveau débat dans les mêmes conditions que le premier était mis en place puis au bout d'un certain laps de temps variable en fonction de la qualité du débat et de l'écoute, les deux représentants regagnaient leur groupe.

6ème étape : Un débat général entre les deux groupes était lancé avec, soit un élève soit les enseignants eux-mêmes pour donner la parole aux uns et aux autres. Cela permettait à ceux qui n'étaient pas passés dans les débats de face à face de s'exprimer aussi. Il est d'ailleurs intéressant de constater immédiatement que ce débat collectif n'était rendu possible que par le déroulement précédent qui avait permis de mettre tous les élèves dans les dispositions pour respecter les règles de prise de parole et avoir un cadre de réflexion préalablement affirmé. La durée de ce débat était toujours conditionnée par la temporalité des étapes précédentes mais était souvent un peu plus longue que les autres étapes car à ce niveau de l'atelier, les élèves étaient souvent complètement « dedans » et n'arrivait plus à s'arrêter. De surcroît, leurs prises de parole étaient très souvent de très bonne qualité.

7ème étape : Les enseignants font un bilan rapide de la séance, ce qui leur a plu ou moins plu dans le contenu et dans la forme avec éventuellement une ou deux mise au point, puis vient le moment du choix du thème de la séance prochaine. En général, les enseignants faisaient quelques propositions qui étaient complétées par celles des élèves eux-mêmes, puis était effectué un vote à main levée pour déterminer lequel était retenu. Parfois celui-ci nécessitait certains ajustements de la part des enseignants, mais plutôt sous la forme de faiblesses du thème dont il faisait part aux élèves, que sur le fait d'imposer un thème que les élèves n'auraient pas validé. Le but de cet atelier était vraiment que les élèves s'y sentent bien et se l'approprient, et de ce fait, il était hors de question de la part des enseignants d'imposer quoique ce soit aux élèves de manière brutale et autoritaire. D'ailleurs il arrivait souvent qu'en tant qu'adulte, on ne soit pas « emballé » par le thème choisi, pensant que celui-ci n'allait pas mener à de bons débats et nous avons été généralement surpris des résultats. De même des thèmes qui nous semblaient pertinents et faciles à débattre de prime abord, se sont parfois révélés très creux et stériles, ce qui tend à montrer les limites de l'enseignant dans sa capacité à juger de la qualité de l'activité des élèves de manière intrinsèque. Enfin, les élèves devaient remettre de l'ordre dans la salle pour la rendre dans l'état dans laquelle ils l'avaient trouvée.

Au niveau de la gestion de l'espace, l'atelier se déroulaient dans une salle de classe classique qui est restée la même toute l'année bien que ponctuellement pour des raisons d'occupation, la salle pouvait être changée. Quoiqu'il en soit, contrairement à l'atelier cinéma, la disposition des tables étaient nécessairement réorganisée à chaque début d'heure pour pouvoir créer un espace favorable à la création de deux groupes mais également au fait de pouvoir mettre en scène les débats de face à face. Cette manière de faire a son importance dans la mesure où, bien que dans une salle de classe habituelle, l'organisation différente de l'espace permettait matériellement de changer l'environnement classique de la salle ; ce qui a sans doute permis aux élèves d'intégrer plus facilement l'idée qu'ils étaient dans un autre cadre que celui habituelle d'une heure de cours. Car, il ne faut pas négliger le fait, et nous y reviendrons, que ni le lieu (une salle de classe du collège), ni les acteurs (élèves, enseignants, et moi-même), ne variaient vis à vis de la situation quotidienne de classe, ce qui ne rendait pas évidente la transformation d'une relation normative entre enseignants et élèves. Le détail de la réorganisation de la salle, comparativement à l'atelier cinéma a sans doute facilité ce changement de référentiel dans les rapports humains.

Il n'est pas nécessaire de revenir précisément sur les publics concernés par cet atelier débats qui étaient les mêmes que pour l'atelier cinéma, le seul critère déterminant restant l'accueil d'élèves de la 4^{ème} à la seconde. En revanche, dans cet atelier, les élèves étaient beaucoup plus mélangés, à savoir qu'il n'y a pas eu durant les observations la possibilité de déceler, sauf cas très particuliers, des divergences marquées dans les cultures familiales et de manière générale, des différences de niveau d'éducation qui aurait été tellement importante qu'elles auraient influencées le déroulement même de l'atelier. Au contraire, ce sont plutôt, les « grandes gueules » quelque peu en difficulté scolaire, ou du moins peu adaptés à la forme scolaire qui semblaient prendre plaisir à venir. Quoiqu'il en soit, ce n'est pas ce type d'éléments qui sera analysé, à savoir, une discrimination des situations de débats en fonction des niveaux de culture et de milieu social. Au contraire, sera analysé de manière brute le fonctionnement de ces ateliers dans leur organisation purement sociale, si tant est que cela ait un sens. En effet, ce sont bien les relations et les interactions qui ont été observées dans ces ateliers au détriment d'une manière plus classique de juger de ce type d'expérience pédagogique en fonction de l'acquisition de compétences formelles. Aussi, cette orientation de l'observation participante est contrainte par la nature même de ce qui a été observé qui se développe dans un tout qualitatif qui rend très difficile une caractérisation type de cette forme de pratique. C'est pourquoi, il convient de s'arrêter un instant sur l'organisation générale de la problématique qu'il s'agit de mettre en relation directe avec ces observations.

3 Cohérence méthodologique

3.1 Rappel de la problématique et intérêt des observations

Nous avons préféré donner le cadre général de ces ateliers et la manière dont les observations ont été « négociées » pour permettre de donner un cadre au lecteur qui balise de manière concrète les précisions méthodologiques qui vont suivre.

A ce stade, beaucoup d'éléments ont été avancés dans ce qui a trait au principe coopératif mais il convient de repréciser que nous ne pourrions aborder dans ces ateliers la totalité du fait coopératif tel qu'il a été présenté, notamment le rapport actif à l'environnement physique qui demeurera celui de la classe ou encore le rapport direct entre action groupe et savoir prescrit. C'est à dire que dans la situation des ateliers, à la manière d'une ébauche s'articulant avec les conditions scolaires normatives, nous aborderons essentiellement la coopération dans ses connexions avec un environnement social favorisant l'action collective. Aussi, nous prolongerons l'étude sur les pratiques en classes en mesurant l'impact des éléments favorables à l'introduction d'un principe coopératif et en partant du principe qui sera explicité, que les éléments de résistance mis à jour par l'analyse des discours enseignants ont été dans le cadre de ces ateliers, si ce n'est écartés, tout au moins réduits à minima.

La problématique coopérative devient beaucoup plus directe et explicite dans ces observations car elle va consister à montrer la valeur ajoutée de pratiques de type coopératif vis à vis de la structure sociale de la classe : le déplacement du rôle savoir vis à vis de son impact sur l'organisation sociale de ces ateliers ; les rapports entre élèves mais également le changement de positionnement de l'enseignant qui, finalement, ne sera qu'un prolongement plus aboutie du rôle que les enseignants de ce collège adopte de plus en plus en situation de classe. Pour plus de cohérence et pour garder une réelle continuité dans l'analyse, nous garderons en toile de fond la triade de départ qui a dirigé l'analyse des discours enseignants :

- 1) Qu'implique dans la dynamique collective le déplacement du rôle du savoir d'un objectif à atteindre à un moyen d'organiser une pratique collective ? ;
- 2) Comment s'organise une forme de contrôle social lorsque les structure hiérarchisées entre enseignants et élèves sont en partie transformées ? ;
- 3) Quel est l'impact réel de telles pratiques sur la relation entre expérience singulière et expérience collective ?

Par conséquent, ces observations doivent permettre d'adopter un point de vue plus prospectif sur l'articulation de la coopération avec la construction scolaire. Ainsi, dans une logique deweyenne des sciences sociales, il s'agit de tester pratiquement une situation éducative ayant une assise

coopérative du point de vue de l'organisation de l'activité. C'est pourquoi, il est nécessaire de préciser comment peut-on légitimement extraire une forme coopérative de ces deux ateliers : Dans leur structure même, ces ateliers donnent une grande responsabilité aux élèves en terme de contenu et d'organisation ; basés sur la construction collective d'un point de vue, ils mettent en scène un lien entre expérience individuelle, interaction collective et une forme de savoir qui émerge de la communication ; l'horizontalité des rapports sociaux est ce qui préside à la pratique de ces ateliers.

Il y a évidemment des limites dans cette caractérisation notamment du point de vue du rôle des enseignants qui, bien que très différents en terme de positionnement, demeurent dans le quotidien des élèves des enseignants qu'ils côtoient tous les jours, soit dans une relation d'enseignement, soit dans le paysage globale de l'établissement. C'est pourquoi, l'égalité théorique qui est à l'œuvre dans ces ateliers demeure limitée par cette construction sociale intégrée qui précède à leur déroulement. Néanmoins, cela n'est pas réellement un obstacle dans la mesure où justement l'analyse de ces ateliers montrera que ce statut d'enseignant n'entre pas naturellement en contradiction avec un principe coopératif dans la mesure où, déjà dans leur pratique, ces enseignants ne sont pas dans un rapport de toute puissance lié à leur statut mais au contraire tendent déjà à prendre des postures plus personnalisées. Aussi, ces ateliers mettent plutôt en jeu de manière directe la personnalité des enseignants et, vis à vis de cela, permettent de compléter et de préciser le rôle de l'enseignant dans des pratiques de nature éducative. D'ailleurs, il convient de préciser que la seule sanction qui pouvait être mis en application était l'exclusion d'un élève des séances suivantes, sanction qui n'a été que très peu utilisée : une fois pour chaque atelier. Mais finalement, s'exprimait assez bien un principe coopératif dans la mesure où c'était à chaque fois sur la base du bon fonctionnement du groupe que celle-ci s'imposait bien que le groupe n'ait pas un droit de regard sur ces sanctions. Ainsi, ces ateliers représentent bien un intermédiaire entre une forme scolaire classique et un principe coopératif idéalisé dans la mesure où ils mettent en scène une forme plus libérée d'action collective tout en composant avec la fonction normative des acteurs que sont les élèves et les enseignants. Par conséquent, ces observations s'inscrivent complètement dans la problématique générale de cette thèse dans leur capacité à mettre en avant certaines lignes de forces qui permettent d'envisager le développement de pratiques à assise coopérative qui ne soient pas en rupture totale avec la forme actuelle des pratiques enseignantes. Aussi, il convient de revenir sur le parti pris de cette recherche qui s'affirme avant tout dans une dimension locale.

3.2 La stabilité sociale du terrain de recherche, la sphère de l'établissement

C'est précisément de l'articulation des discours enseignants avec ces observations que doit émerger l'intérêt d'une étude localisée. En effet, cette thèse travaillant sur la composante sociale d'un principe coopératif dans ces connexions avec la pratique scolaire, elle se développe

principalement à partir d'un ensemble qualitatif d'interrelations. Aussi, et c'est ce qui a été explicité au niveau de la méthodologie qui a été utilisée pour l'analyse des entretiens, il s'agissait de s'arrêter non pas sur la subjectivité enseignante, mais de la questionner pour mesurer de manière globale le cadre social posé par l'enseignant dans sa classe. La difficulté méthodologique provient justement de l'évaluation de ce « climat » social général dans lequel est placé l'enfant qui demeure extrêmement délicat à faire converger en lui donnant un caractère objectif. Par conséquent, le détour par la subjectivité des acteurs avaient pour but, non pas d'objectiver le cadre social normatif de la classe mais de faire ressortir un certain contexte social dans cet établissement qui s'exprime dans les pratiques enseignantes. Idéalement, ce sont les relations qu'il s'agit d'analyser pour évaluer la valeur sociale d'une pratique mais, de par leur essence même, elles demeurent impossibles à aborder directement du fait de leur caractère immatériel et subjectif. Aussi, pour étudier la relation, a-t-on été contraint de passer par une étude sur les individus au risque de perdre l'authenticité de celle-ci en ne considérant qu'un point de vue.

En définitive, cette analyse des discours enseignant permet de faire converger le travail d'observation dans la mesure où il permet de stabiliser les paramètres contextuels dans lequel se développent ces ateliers. En effet, la particularité des publics, l'organisation globale de l'établissement, les enseignants, influent directement sur le cadre social général qui se dégage de cet établissement. Par conséquent, ces observations ne s'affirment pas dans un contexte neutre et indifférencié mais au contraire seront analysées au regard de ce contexte mis en évidence par les pratiques enseignantes. Cela permet d'une part une certaine transparence dans l'analyse, et d'autre par une certaine convergence de cette étude du fait même de la stabilité de l'environnement général ; les acteurs et les lieux demeurant inchangés, sont minimisés les effets perturbateurs des paramètres extérieurs à la situation observée. C'est à dire que pour pouvoir légitimement appréhender du qualitatif, il ne s'agit pas seulement de laisser émerger naturellement de la situation les éléments déterminants mais bien les traiter à l'aune d'un contexte social plus général. Aussi est-il évident que ces ateliers sont animés par des enseignants qui optent déjà pour des postures interactives en situations de classes, ce qui induit une matrice relationnelle particulière avec les élèves. Ainsi, la manière dont les élèves vont appréhender ces ateliers est déjà largement conditionnée par le cadre social général qui fait référence dans cet établissement. Par conséquent, l'unité de l'établissement paraît donner une véritable pertinence à travailler sur du qualitatif dans la mesure où ce n'est pas une situation d'atelier déconnectée qui est considérée, mais bien une activité construite dans le prolongement de la vie de cet établissement. D'ailleurs, dans d'autres contextes, les ateliers proposés par d'autres enseignants n'auraient probablement pas été construits sur les mêmes bases et n'auraient pas respectés le même déroulement.

Dès lors que l'on effectue des observations en situation, il paraît impossible de banaliser la

part de subjectivité apportée par l'observateur et de ce fait, le caractère immersif de ma situation de chercheur ne peut être négligé. En effet, le fait que je sois un enseignant à part entière dans cet établissement a contraint de fait ma position d'observateur ; étant moi-même imprégné du cadre social général de cet établissement, la toile de fond sur laquelle s'imprime le tissu de mes interprétations s'élabore naturellement à partir des canaux sociaux faisant référence dans cet établissement. Aussi, sans être totalement de cet ordre, ces observations peuvent être reliées à un paradigme plus large d'observation participante dans la mesure où ma position d'observateur ne dépend pas que de la seule sphère de la situation observée mais dépend bien de mon appartenance au groupe, lequel jouit déjà d'une certaine légitimité et d'un certain statut.

« L'observation participante, nous l'avons déjà souligné, est un *dispositif de recherche* dont la caractéristique principale, du moins dans sa présentation classique – celle de l'école de Chicago –, est de chercher à faire fonctionner ensemble, sur le terrain, l'*observation*, qui implique une certaine *distance*, et la *participation*, qui suppose au contraire une *immersion* du chercheur dans la population qu'il étudie. »¹⁷⁶

Par conséquent, dans ce qui a trait au cadre classique d'une observation participante, sans être un élément déterminant de l'observation, il paraît clair que cette position particulière dans le paysage général de l'établissement mérite d'être quelque peu précisée notamment du point de vue de la distance entre l'observateur et la situation observée. C'est pourquoi, nous allons maintenant caractériser précisément cette position d'observateur lors de ces ateliers.

3.3 Le problème de la posture et de la distance

Rappelons qu'étant moi-même enseignant à plein temps dans ce collège, la posture consistant à travailler avec une distance maximale vis à vis de la situation observée n'était en aucun cas envisageable. Dès lors, il s'agissait de travailler dans la subjectivité en mettant en avant les forces et les faiblesses d'une telle distance plutôt que d'essayer d'objectiver des éléments qui de par la nature de leur recueillement sont déjà marqués du sceau de mon implication. Aussi, cette position s'approche de ce que George Lapassade nomme l'observateur participant interne qui « est un chercheur qui a d'abord été "acteur" sur un terrain où il exerçait – et où dans certains cas il exerce toujours une fonction »¹⁷⁷. Néanmoins, cette posture peut également s'apparenter à de l'observation participante complète par opportunité dans laquelle le « chercheur met à profit l'occasion d'enquêter du dedans – une opportunité qui lui est donnée par son statut déjà acquis dans la

176 Georges Lapassade, « Observation participante », *ERES / Hors collection*, 2002\1 p. 375-390, p. 379.

177 *Ibid.*

situation »¹⁷⁸. Cette caractérisation permet d'orienter clairement la nature de mon implication qui aura une influence importante dans ces observations et surtout, a induit des choix quant à l'arrivée dans la situation d'observation. Cependant, il est nécessaire de préciser que ce type de posture qui sert à baliser des travaux de terrain d'orientation plutôt ethnographiques ou anthropologiques ne s'applique qu'imparfaitement ici. En effet, ce positionnement particulier intervient dans un cadre très balisé qu'est celui des ateliers – acteurs identifiés et fixés, lieu et temporalité déterminés – mais ne s'applique pas à l'espace social général que représente l'établissement. Aussi, la question de ce qui est observé est déjà énormément contrainte et ne réclame pas un travail particulier sur la compréhension et l'analyse du milieu général, ici le collège, dans la mesure où mon intégration à cet établissement a déjà été initiée au préalable par ma fonction d'enseignant. Néanmoins, cette implication totale dans la situation mérite d'être précisée à l'aune des écueils anticipés par la situation d'observation.

Les difficultés liées à ma participation dans ces ateliers ont nourri un questionnement de fond dès lors que j'ai su que je pourrais observer. La première tension qui s'est avérée complexe à démêler fut le rôle que j'allais jouer dans la situation. Idéalement, la position privilégiée consistait à demeurer en retrait total vis à vis de l'activité en me plaçant à un endroit stratégique qui me permettrait d'observer sans être perçu en tant que tel. Aussi la question de l'explication de ma présence demeurerait ambiguë. En effet, les enseignants avaient accepté ma présence en pleine connaissance de cause mais, malgré tout, n'avaient pas pour autant de visibilité vis à vis de mon activité au sein même de la situation. Pour eux, mon travail de chercheurs demeurerait un monde vis-à-vis duquel ils n'avaient aucun préalable leur permettant d'anticiper la forme que prendraient mes observations. Ils savaient que je ferais acte de présence et que je prendrais des notes pendant la durée des ateliers sans pour autant mesurer ce que j'allais relever, situation potentiellement angoissante pour eux. C'est sur ce point précis que mon statut dans l'établissement a joué un rôle très positif vis à vis de l'observation. En effet, étant complètement intégré à leur quotidien, le degré de confiance établi était très élevé, ce qui permettait de ne pas perturber leur comportement dans la mesure où il n'avait pas à maîtriser leur image vis à vis d'un regard complètement étranger. En réalité, le fait de savoir que l'on est observé demeure toujours un biais qui agit sur le comportement individuel, et par rapport à cela, un des enseignants m'a demandé très vite en début d'année ce que je notais sur mon carnet. Je lui ai évidemment montré mon carnet sur lequel il a jeté un bref coup d'œil, comme si le fait que je lui ai montré suffise à le rassurer, je n'avais rien à cacher et cela lui suffisait. Ce fût le seul élément factuel que j'eus à gérer vis-à-vis de l'inquiétude des enseignants du point de vue de ma présence. Bien au contraire, le degré de connivence élevé, développé du fait

178 *Ibid.*

même du partage d'une pratique enseignante mais également d'entretiens réalisés précédemment, a agi en tant qu'élément libérateur dans la mesure où ils ne craignaient en aucun cas mon jugement. Au contraire, comme dans le cas des entretiens, c'est plutôt la trop grande proximité qu'il a fallu gérer pendant toute la durée des observations. C'est à dire qu'il était difficile pour eux de me considérer comme un chercheur extérieur à la situation du fait même de cette habitude relationnelle liée au partage d'un quotidien. Nous avons vu que dans le cadre des entretiens, la différence de point de vue qui s'affirmait au fil de la discussion et le carnet de note que je tenais en main avait été des éléments qui avaient favorisés la création artificielle d'une certaine distance servant ainsi le recueil de données. Au contraire, la distance qu'il fallait à priori créer n'a pas fonctionné dans la mesure où, une fois passé les premières séances et le cadre général des ateliers étant stabilisés, ce sont eux qui naturellement me prenaient à parti et ne faisaient plus la distinction entre ma fonction d'enseignant et mon rôle de chercheur.

Concrètement, j'avais décidé préalablement que je maintiendrais aussi longtemps que possible une neutralité complète vis à vis de la situation, n'intervenant pas dans la situation pour éviter de prendre un rôle vis à vis de l'atelier lui-même. Cela a été relevé dans le carnet de note : les trois premières séances d'observation de chaque atelier sont ponctuées dans le recueil d'information par des notes concernant mon positionnement et mon ressenti par rapport à celui-ci. Petit à petit, il est devenu manifeste que cette position était intenable, en grande partie de par mon mal à l'aise par rapport à ma passivité dans l'atelier et mon absence de statut clairement défini. La première séance de l'atelier cinéma se conclue sur ce commentaire : « je n'ai pas prononcé un mot » tandis que la deuxième se termine par, « le silence est plombant en fin de séance et je n'ai toujours pas parlé ». De même, de manière totalement explicite, j'écris au milieu des notes de la première séance de l'atelier débat, « Je n'ai pas pris la parole mais finalement je ne me sens pas très à l'aise car je n'ai pas de rôle bien défini ». Aussi a-t-il fallu réadapter mon positionnement car personnellement je pressentais que ce rôle de neutralité totale que j'avais souhaité maintenir théoriquement allait coïncider, non pas directement vis-à-vis des individus que j'observais mais bien par rapport à ce statut même de retrait que je n'arriverais pas à assumer. Il était clair que cela touchait à des éléments qui m'appartenaient mais qu'il ne s'agissait pas de banaliser dans la mesure où cela aurait nécessairement un impact sur ce qui serait observé. Aussi retrouve-t-on le problème classique qui émerge de l'observation directe qui veut que, « dans la tradition de Chicago (...) il est recommandé de pratiquer *dans le même temps*, sur le terrain, la participation et la distanciation »¹⁷⁹ C'est pourquoi il fallut, après les premières séances, aboutir à un nouveau compromis entre distance et implication. La position de l'observateur avait été construite théoriquement pour compenser la trop

179 *Ibid.*

grande proximité avec les situations éprouvées et finalement, après ces premières séances, il a fallu réorienter la nature de mon positionnement et considérer que « l'avantage de connaître le milieu que l'on va étudier (...) favorise la rapidité : il n'y a pas une mise à distance particulière, ni à se déprendre de son rôle naturel »¹⁸⁰. Ces mots empruntés à Jean Peneff synthétisent le basculement qui s'est opéré dans la conduite des observations.

Du côté des élèves, ce rôle devenait également impossible à assumer car, pour eux, j'étais un enseignant et finalement, ne jouant pas le même rôle que les autres adultes, je subissais durant ces premières séances les regards intrigués de la plupart des élèves, notamment ceux que j'avais en classe. Il devenait nécessaire de clarifier vis à vis du groupe ma position, même si je savais qu'en faisant cela, je prendrais une place dans l'atelier qui, tout en évitant certains biais, en généreraient d'autres, notamment le fait d'être pris à partie par les élèves et petit à petit de participer pleinement à la conduite de l'atelier. Finalement, il n'y a pas eu d'annonce officielle de mon rôle dans ces ateliers dans la mesure où symboliquement, je souhaitais éviter d'affirmer un rôle publiquement qui aurait amené à des questions et aurait focalisé l'attention des élèves sur moi en perturbant le statut de mes collègues. Ainsi ai-je décidé de laisser les choses se faire de manière naturelle en revenant sur ce rôle de neutralité totale. Ainsi, au même moment dans les deux ateliers, à la 4ème séance, des élèves que j'avais en classe m'ont demandé ouvertement les raisons de ma présence et ce que je notais dans mon carnet. C'est d'ailleurs seulement à l'analyse que je me suis rendu compte après coup qu'il est toujours très angoissant pour les élèves de voir un enseignant noter des choses sur son cahier à leur insu et que de ce fait, je devenais dans mon positionnement un élément hautement perturbateur pour leur comportement. Peu importe car ce positionnement a très vite changé en répondant simplement aux élèves qui me le demandaient, les laissant transmettre l'information à l'ensemble du groupe, ce qui a été fait car ensuite, mon rôle s'en est retrouvé libéré et les élèves m'ont très vite accepté comme une instance à part entière de ces ateliers. Il est important de mentionner que le statut d'un chercheur en sciences humaines pour des adolescents n'a pas beaucoup de sens, mais ayant déjà abordé cela avec certaines de mes classes, l'explication de mon rôle dans l'atelier a été facilitée et a consisté, au même titre qu'avec les enseignants, à les rassurer. Même s'ils ne comprenaient pas bien ce que cela signifiait, la seule information qui les intéressait était que je ne puisse pas d'une manière ou d'une autre leur « causer des problèmes ».

A partir du moment où mon rôle a été clarifié de proche en proche à l'ensemble du groupe, il devenait impossible de rester en retrait total vis-à-vis du déroulement de l'atelier. J'ai donc opté pour une position intermédiaire entre la neutralité et la participation totale, à savoir que je pouvais ponctuellement interagir avec les élèves ou les enseignants vis-à-vis de l'activité tout en gardant des

180 Jean Peneff, *Le goût de l'observation*, Paris, La découverte, 2009, p. 203.

moments plus en retrait pendant lesquels je m'attélais à observer dans une position plus extérieure. Les deux ateliers ont cependant induit des modes d'observation assez différents dans la mesure où l'atelier cinéma étant conditionné par la projection d'extrait, il était très facile pour moi de me placer un peu en retrait derrière les élèves à une table car cela me suffisait pour avoir une vision complète de tout ce qu'il se passait. En revanche pour l'atelier débat, beaucoup plus dynamique, avec la constitution de groupes distincts et un jeu de scène qui générait du mouvement et des interactions multiples, il devenait nécessaire de me déplacer dans la salle pour appréhender le tout qualitatif qui s'y exprimait. Ainsi, ma place dépendait des séances et évoluait au fil d'une même séance du fait même des éléments de contexte. Du point de vue spatial, j'alternais entre des positions plus en retrait qui me permettaient d'observer la totalité de l'espace et des positions de proximité avec tel ou tel groupe qui me permettaient d'entrer un peu plus dans le monde des élèves mais qui avaient pour défaut de me placer de fait dans une position participante qui voulait que j'interagisse avec eux et prenne même un rôle de ressource au même titre que les deux autres enseignants. Mais finalement, ce que je perdais en termes de neutralité, je le gagnais vis-à-vis des échanges que je pouvais observer. Quoiqu'il en soit, je n'ai jamais eu un quelconque rôle à jouer vis à vis d'un éventuel recadrage disciplinaire, ce qui constituait la limite à ne pas franchir si je voulais libérer ma position d'observateur.

3.4 Quel matériel recueillir et sur quoi focaliser ces observations ?

Il est évident que, cherchant à mesurer l'impact de pratiques à dynamique coopérative, il fallait observer les relations et les interactions. Par cela, ayant extrait l'idée de coopération en partie dans la philosophie de John Dewey, cela imposait une certaine manière de caractériser le contexte social. L'objectif n'était pas de se fondre complètement dans un paradigme interactionniste qui nous éloignerait de notre objet de recherche dans la mesure où ce qui nous intéresse n'est pas à proprement parler des principes stables gouvernant les relations humaines. Aussi s'agit-il plutôt de prendre dans ce courant de recherche à part entière des éléments qui puissent être utiles pour caractériser la situation considérée. Pour cela, il est intéressant de constater que beaucoup d'éléments ont déjà été mis en avant vis-à-vis de l'importance de l'interaction dans la constitution du lien social. Ainsi retrouve-t-on une idée centrale dans les thèses interactionnistes qui consiste à prétendre que le social doit être traité comme un processus qui s'initie dans la rencontre des individus. Ainsi, « la théorie de l'émergence formule qu'à travers l'interaction sociale un objet nouveau est susceptible d'émerger de toute forme vivante de quelque nature : "Quand des choses se rencontrent, il se crée alors quelque chose qui n'était pas là avant" »¹⁸¹ C'est à dire que dans la

181 G. H. Mead, cité par Lionel Lacaze in Lionel Lacaze, « L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité », *Sociétés*,

lignée de la philosophie pragmatiste dont Dewey est avec James l'un des pères fondateurs, le social est un processus adaptatif qui émerge directement des conditions de mise en relation des individus. Ainsi, la philosophie qui initie le paradigme sociologique dans lequel se meuvent ces observations et de manière générale cette thèse, prend sa source dans ce même pragmatisme qui induit une manière particulière de considérer les faits sociaux. « En effet, une philosophie de vie, une conception de l'existence, une façon de regarder la société et de réfléchir à notre condition sont inévitables et tout sociologue obéit au sien. »¹⁸² Ainsi, c'est bien cela qu'il s'agit de présenter pour pouvoir légitimer la nature de ce qui sera observé.

Si l'on suit le développement de Jean Pleneff, la sociologie voit s'affronter deux courants opposés : l'un rationaliste qui tend à mettre l'accent sur les universaux et à faire passer le tout avant les parties dans l'ordre de la logique comme dans celui de l'être ; l'autre empiriste qui « fait porter l'explication sur la partie, l'élément, l'individu et traite le tout comme une collection et l'universel comme une abstraction. »¹⁸³ A ce niveau de développement de cette thèse, il paraît évident notamment par l'analyse qui a été faite de la coopération que la position pragmatiste qui consiste à considérer le social comme « des interactions illimitées, des relations, des collectifs qui œuvrent dans des situations renouvelées »¹⁸⁴ sera privilégiée. En cela, ces observations ne chercheront pas à faire apparaître des logiques, des lois, du systémique mais plutôt à rendre compte de la diversité des interactions qui sont à l'œuvre dans un cadre particulier. C'est cela qu'il s'agit de mettre en avant dans ces ateliers en confrontant ces éléments à l'étude précédente sur les pratiques éducatives au sein de la classe. Aussi, ces observations qui prennent corps via un carnet de notes prises en situation ont été réalisées avec comme objectif premier de décrire les formes de relations qui s'affirment au sein de ces pratiques. Ces descriptions prennent appui, de fait, sur les comportements des acteurs – élèves et enseignants – pour rendre compte le plus fidèlement possible du type de lien social qui s'affirmait dans ces ateliers. Ces descriptions sont ponctuées de manière sporadique de commentaires personnels liés aux situations, comme des analyses immédiates de faits observés qui étaient réalisées pour témoigner de ma perception immédiate des situations. Ainsi, certains comptes rendus sont ponctués d'éléments de contexte sous forme d'hypothèse du type : « On est une semaine avant les vacances de Noël et la fatigue est manifeste de la part des enseignants et des élèves, cela doit certainement jouer un rôle dans la qualité des interactions et des échanges ; « ils ont l'air pour la majorité attentifs mais certains semblent venir uniquement pour échapper à l'étude, mais quand même une minorité ». Aussi ces commentaires concernent souvent des éléments qui ne sont pas visibles directement mais qui semblent émerger de la situation.

2013/3 n° 121, p. 41-52, p. 48.

182 Jean Pleneff, op. cit, p. 213.

183 Ibid.

184 Ibid., p. 214.

3.5 Limites

En conséquence, la difficulté dans le traitement de ces informations provient de la nature du recueil des données qui est intimement liée au ressenti de l'observateur auquel il s'agit de donner une valeur scientifique. Il est possible comme le fait la sociologie clinique d'orientation psychanalytique de travailler sur la subjectivité de l'observateur pour en déduire des éléments pertinents qui sont en jeu dans la situation¹⁸⁵. Néanmoins, dans le cadre de ces observations, un recours à de tels concepts, bien qu'extrêmement intéressant d'un point de vue heuristique, paraît être un outil encore trop flottant pour servir la méthodologie de cette recherche. Finalement, l'ensemble de la recherche se développant dans une implication locale certes importante mais stable, ces observations seront analysées en tant que telles sans qu'une étude complémentaire soit effectuée pour mettre en relation l'implication du chercheur et la nature des données recueillies. Au même titre que dans ce qui a trait à des études d'orientations ethnographiques ou anthropologiques, il ne s'agit pas d'essayer d'objectiver une posture construite sur les bases d'une subjectivité mais bien de l'accepter comme partie intégrante de la recherche qui paraît difficilement surmontable selon les canons classiques de la scientificité.

Aussi, concluons avec ces mots empruntés à Georges Devereux à propos des liens entre recherche et implication du chercheur qui, selon lui, doivent être abordés en tant que données à part entière de la recherche que l'on ne peut occulter, et qui impose selon lui à tout travail de recherche un traitement particulier :

« la seconde étape [de la construction d'une science du comportement] consiste en l'étude de l'engagement personnel du savant dans son matériau et des déformations de la réalité qui résultent de ses réactions de "contretransfert" puisque le plus grand obstacle à une science du comportement qui soit scientifique est le fait, mal exploité, que le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau auquel il s'identifie. »¹⁸⁶

C'est pourquoi, nous considérons que cette implication émotionnelle du chercheur ne peut être évitée. En revanche, il semble possible de la maintenir à un niveau équivalent dans l'ensemble de la recherche en tant qu'élément participant à la construction de l'objet et des hypothèses de telle sorte que la qualité scientifique de la recherche se retrouve au niveau de la cohérence globale du

185 Sur ce sujet, voir notamment la note de synthèse parue dans la Revue française de Pédagogie : Blanchard-Laville Claudine, Chaussecourte Philippe, Hatchuel Françoise, Pechberty Bernard « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*. Volume 151 N°1, 2005. pp. 111-162.

186 Georges Devereux, cité in Blanchard-Laville Claudine, Chaussecourte Philippe, Hatchuel Françoise, Pechberty Bernard, article cité, p. 123.

travail. Aussi, la nature de l'implication du chercheur consiste en un problème de transparence vis-à-vis du lecteur qui consiste à rendre perceptible les biais potentiels induits par tel ou tel positionnement spécifique du chercheur. En l'occurrence, il apparaît que ces observations ne sortent pas de l'implication générale constitutive de l'ensemble du terrain analysé qui doit être traité comme un point de départ sur lequel se construit tout l'édifice de cette thèse. En suivant George Devereux, on peut avancer qu'une étude sur la coopération aurait pu être d'un autre ordre mais que justement les partis pris du chercheur font corps avec l'ensemble de la recherche si bien que c'est au niveau de la cohérence des analyses avec la nature du terrain que se joue la scientificité de la recherche. De la reconnaissance de cette interpénétration de la nature de la recherche et des projections propres à chaque individu, George Devereux propose de travailler directement sur la construction personnelle du chercheur et la nature de sa production, ce qui ouvre des perspectives extrêmement intéressantes mais qui malheureusement consisterait à un travail annexe difficile à mettre en œuvre tant celui-ci ne paraît pas s'être suffisamment fixé au niveau méthodologique pour en faire un outil performant dans la production du travail de recherche.

Par conséquent, après cette digression méthodologique qui a constitué un réel questionnement tout au long de la recherche, nous sommes arrivés à la conclusion déjà évoquée que c'était dans la cohérence et la transparence de la recherche qu'il était possible, si ce n'est de maîtriser, au moins de circonscrire la complexité inhérente à l'implication du chercheur vis à vis de son terrain. Et finalement, cela semble mettre en jeu une certaine honnêteté intellectuelle du chercheur qui est toujours le témoin privilégié d'une situation de recherche et qui, comme dans le cas d'une enquête de police, donne un témoignage qu'il s'agira d'éprouver à mesure de la cohérence de son discours. C'est selon ce point de vue que va être développé maintenant l'analyse de ces observations, lesquelles doivent nous permettre de tisser des liens avec les entretiens précédemment analysés.

Chapitre 8 Du principe coopératif à l'hypothèse coopérative, de l'enquête sociale à l'analyse des interactions

1 Vers une épistémologie pragmatiste : construction du problème et enquête sociale

1.1 Du principe coopératif à l'hypothèse coopérative

Dès lors qu'a été posé le cadre général de ces observations et précisé la nature du matériel recherché, nous pouvons entrer directement dans l'analyse de cette expérience collective qui va nous permettre de prolonger l'étude précédemment engagée. Le cadre même de ces observations permet d'éviter le traitement d'une expérience pédagogique isolée qui entraînerait de nombreux biais, vecteur de critiques légitimes quant à l'importance des conditions dans lesquelles elle s'effectue. En effet, l'analyse des discours enseignant a permis de manière détournée de dépeindre dans les grandes lignes le contexte pédagogique propre à cet établissement qui, sans lui prêter une importance déterminante, a eu pour effet de déplacer la focale sur la relation nécessaire entre un contexte et une pratique.

Bien loin d'avoir pour ambition de révéler les contours de pratiques pédagogiques ayant valeur de référence en matière d'apprentissage coopératif, l'objectif poursuivi ici consiste plutôt à questionner ce type de pratique, pour comprendre comment elles peuvent permettre de dépasser certains des obstacles mis en avant dans la situation de classe. Il s'agit donc plutôt d'accompagner une rénovation des pratiques scolaires qui aurait comme point de visée le principe coopératif. De

même, il ne s'agit pas de prêter à la coopération une « fin-en-soi »¹⁸⁷ en postulant que celle-ci est dans son essence même, le principe qui doit présider à la technique pédagogique ou de manière encore plus inepte, la valeur suprême que doit transmettre toute action de nature éducative. C'est pourquoi, cette étude s'applique simplement à questionner une pratique sous couvert d'une hypothèse coopérative. Ainsi, le terme d'hypothèse est essentielle et doit être considéré comme dans le cadre d'une science dite dure, à savoir comme une intuition, qui émerge de l'expérience et qui doit être confrontée à un cadre pratique pour juger, non pas de la véracité de celle-ci en terme manichéen, mais pour comprendre comment permet-elle ou non de dépasser une situation problématique.

Par conséquent, ce qui sera abordé questionne, de par son orientation, la scientificité d'une recherche en sciences humaines, dans la mesure où il ne s'agit pas de chercher à montrer que la coopération est supérieure à tout autre principe pédagogique. Même en mettant en avant ses résultats positifs à l'aide d'un protocole expérimental convenablement balisé, comment avancer légitimement qu'elle est le remède à tous les maux dont souffre l'éducation ? Car, cela consisterait selon l'expression consacrée à poser la charrue avant les bœufs dans la mesure où l'on aurait postulé la pertinence de la coopération sans même comprendre comment celle-ci s'accorde avec le paradigme éducatif large. Au contraire, il s'agit de regarder une expérience éducative à l'aide d'une grille d'analyse coopérative ; considérer une pratique pédagogique sous le filtre d'une hypothèse coopérative dans le but d'explicitier un processus, plutôt que de valoriser un état de fait. Cette distinction qui peut paraître minime voire anecdotique impose pourtant un point de vue qui s'attache à mettre en relation les fins à partir des moyens plutôt que d'adapter des moyens à partir d'une fin prédéterminée.

Le cadre de ces ateliers permet dans leur construction même ce type d'analyse, dans la mesure où cette expérience pédagogique s'est construite sans avoir une finalité prédéterminée sur ce qu'elle permettrait d'apporter aux élèves. Simplement s'agissait-il de les occuper en dehors des heures de classe de façon ludique et intelligente. Par conséquent, ce sont bien les moyens qui ont déterminé directement la finalité de ces ateliers, et c'est concrètement ce qui a été poursuivi dans le cadre de ses observations : partir d'une situation vécue pour déterminer dans un contexte particulier les conséquences d'un certain type de pratique ; reconnaître dans un contexte déterminé les éléments favorables au principe coopératif. Aussi, ces observations ne prétendent pas prendre possession de

187 Le terme de « fin-en-soit » provient directement de la théorie de la valuation de Dewey qui défend l'idée qu'une fin visée ne peut être isolée d'un contexte plus large qui induit toujours des conséquences annexes que l'on ne peut totalement abstraire : « Ce choix arbitraire d'une partie des conséquences atteintes comme constituant la fin, et partant, comme le fondements des moyens utilisés (aussi inacceptable que soient les autres conséquences), résulte de l'idée qu'elle est, en tant que la fin, une fin-en-soit, possédant une "valeur" en dehors de toutes relations existentielles. » John Dewey, *La formation des valeurs*, Paris, La Découverte, les empêcheurs de penser en rond, 2011, p. 132.

l'immuable mais s'attelle à mettre à nu certaines relations déterminantes dans un système complexe associant des moyens et une fin.

Au même titre qu'un physicien se pose la question de comment agit la force gravitationnelle, nous nous focaliserons sur la question du « comment » plutôt que sur celle du « pourquoi » la coopération qui induirait l'idée que l'on peut trouver une cause ultime qui justifierait à elle seule le principe coopératif. En effet, le physicien, et de manière générale le chercheur en sciences dites de la nature, ne se focalise que très peu sur le pourquoi de l'existence de la force gravitationnelle, mais part du principe que celle-ci a des effets et que c'est cela, qu'il s'agit de comprendre et d'utiliser.¹⁸⁸ D'une certaine manière, la théorie de la logique deweyenne aborde ce basculement à l'ère scientifique, en l'analysant par ce passage du « pourquoi au comment », qui autorise davantage l'action sur le matériel existentiel plutôt que la spéculation théorique sur des causes ultimes qu'il s'agit de découvrir par le concours de la simple raison ; la recherche de causes ultimes et uniques aboutissant de manière « naturelle » à une réponse métaphysique ou plus simplement, à une réponse qui dépasse le pouvoir d'action de l'individu. Ce qu'en déduit Dewey, c'est que cette révolution dans la manière de considérer les phénomènes physiques doit avoir lieu dans le domaine des sciences humaines et de manière générale dans ce qui a trait aux valeurs. Aussi milite-t-il pour un retournement du même ordre dans les domaines qui touchent directement aux faits proprement humains : briser l'idée de valeurs intrinsèques qui seraient valables partout et tout le temps, qu'il s'agirait de valoriser pour elle-même. Ainsi en est-il des valeurs de tolérance, de respect, d'égalité, de justice, que l'on se doit de valoriser coûte que coûte, malgré l'échec manifeste de leur transmission au sein de l'école républicaine, de plus en plus perceptible dans le débat public.

Dewey nous indique le chemin à suivre en changeant quelque peu de référentiel en ne considérant pas que ces valeurs sont bonnes ou mauvaises mais en analysant comment celles-ci s'expriment et se construisent dans la pratique ; concept au cœur du pragmatisme qui veut qu'une idée, une valeur, ne peut être isolée de l'environnement dans lequel elle se développe sans perdre justement le sens même qui en fait un principe efficient. Par exemple, la liberté, l'égalité et la fraternité ne doivent pas être abordées comme ayant des valeurs en soi, mais comme s'exprimant au travers de diverses relations qui leur donnent du sens et en font des principes que l'on a intérêt à développer. Aussi, cela induit une idée extrêmement forte qui veut que le monde soit en perpétuelle construction déplaçant ainsi quelque peu la place de l'idéal d'universalité qui suppose que le monde se développe en poursuivant un objectif constitué sur la base de valeurs prédéterminées. Dans ces conditions, devient nécessaire une dissociation entre la fin en soi que représente ces valeurs et les

188 Dewey va même plus loin en estimant que « les sciences naturelles ont commencé à suivre un développement assuré quand elles n'ont plus utilisé la dialectique des concepts pour établir des conclusions sur ce qui existe mais comme un moyen pour élaborer des hypothèses s'appliquant de manière fructueuse aux cas particuliers. Il en sera de même pour la théorie des activités et des relations humaines. » *Ibid.*, p. 136.

moyens mobilisés pour les atteindre, qui nous empêche de percevoir l'évidence du même ordre que celle qui ne nous permet pas d'envisager un voyage vers la lune à l'aide d'un simple vélo.

Au-delà, la coopération n'est pas en ce sens un objectif que l'on doit atteindre par n'importe quels moyens ; la coopération doit être à la fois le moyen et la fin et se rapproche ainsi de ce que Dewey nomme le continuum moyen/fin¹⁸⁹, basé sur le fait que les moyens conditionnent la fin et la fin détermine la manière dont on va mettre en œuvre ces moyens. Ainsi, en reprenant l'exemple de la force gravitationnelle, les moyens techniques à la disposition du chercheur à un instant *t* déterminent la nature de son enquête et les buts qu'elle peut poursuivre. De même, à partir de la finalité envisagée par le chercheur, il mobilisera un certain nombre de moyens à sa disposition pour atteindre cet objectif anticipé. De plus, pour les méthodes expérimentales valorisées par les sciences de la nature, les techniques permettant de découvrir le pouvoir d'action de la force gravitationnelle, ne sont pas considérées comme permettant d'établir une loi qui serait considérée comme une fin en soi, mais bien comme une fin transitoire devenant un moyen pour d'autres enquêtes ultérieures ou une ressource, pour éclairer d'autres situations problématiques et ainsi de suite pour tout le mouvement scientifique. Par conséquent, il paraît illusoire de pouvoir dissocier une fin désirable des moyens qui sont à notre disposition pour l'atteindre, bien que cela ne signifie pas nécessairement qu'il faille abandonner complètement cette dichotomie entre moyen et fin. Simplement s'agit-il de valoriser cette attitude de pensée consistant à un processus d'« association/dissociation » permettant de déconstruire et de reconstruire certaine forme de savoir, des conditions particulières de leur établissement.

Comparativement, les sociétés humaines ne semblent pas s'être libérées de la même manière de la tradition religieuse qui veut, qu'il y ait un bien et un mal qui précède à l'être humain et qui doit gouverner toute action humaine. En réalité, le bien n'est rien de plus qu'un idéal qui permet de discriminer les moyens des fins. A partir d'un bien qui voudrait que l'on transmette le plus parfaitement possible les valeurs de liberté et d'égalité, on discrimine le tout qualitatif en termes de moyens et de fins de sorte que ceux-ci ne forment pas un système en continuité. Par exemple, le moyen privilégié par l'école républicaine demeure l'apprentissage de l'éducation civique que l'on enseigne, sans que ces valeurs y soient « centrales » : sans égalité, puisque l'autorité du professeur induit une relation hiérarchisée et de soumission, et sans aucune pratique d'une quelconque liberté dans la mesure où la situation de classe ne représente en rien un espace de liberté d'action pour

189 A partir d'une discussion sur la relation entre les désirs et les fins en vue, Dewey en conclut : « 1) Le problème de la valuation, tant dans les cas généraux que dans les cas particuliers, concerne les choses qui entretiennent entre elles la relation moyens/fins ; 2) on ne peut déterminer des fins que sur la base des moyens qui sont impliqués dans leur réalisation ; 3) les désirs et les intérêts doivent eux-mêmes être évalués en tant que moyens dans leur interaction avec des conditions externes ou environnantes. » *Ibid.*, pp. 148-149.

l'élève. Ainsi, une discontinuité manifeste est constituée entre les moyens et la fin dans le sens où, d'un bien identifié sur la base d'un apriori, aussi humaniste qu'il puisse paraître, on en déduit un arsenal méthodologique qui doit permettre la réalisation de ce bien sans pour autant que l'on ait une réelle visibilité sur la capacité de ces moyens à produire la fin escomptée. En effet, à supposer que celles-ci aient un contenu identifiable, peut-on avancer légitimement que l'explication d'idées telles que la liberté et l'égalité, garantisse leur fixation dans toute la profondeur de l'individu ? Au vue de la crise sociale qui touche la société française, il paraîtrait plutôt logique d'en déduire l'inverse, et malgré tout, est rarement remis en cause le manque d'adéquation des moyens et de la fin visée, préférant ainsi expliquer que l'échec provient nécessairement d'une mauvaise application de la méthode préconisée.

Sans remettre complètement en cause le bien-fondé de méthodes rationalistes, il nous semble que c'est dans cette discontinuité des moyens et des fins que se situe le problème de la transmission des valeurs. C'est pourquoi, il nous paraît essentiel de ne pas délaisser tels ou tels procédés éducatifs sur la base d'à priori ou de convictions personnelles, mais de laisser la méthode expérimentale éprouver la pertinence des actions de nature éducative, pour en déduire des complexes moyens/fins à faire évoluer perpétuellement, en fonction de leur utilité au vue de l'idéal poursuivi. La question se pose alors de comprendre, à partir d'un certain nombre de moyens à disposition dans une situation concrète, quels sont les effets sur les comportements individuels, pour en déduire leur pertinence ou non vis-à-vis de l'objectif poursuivi. Ici, la coopération demeure le but poursuivi et les moyens sont ceux mis en scène dans ces ateliers qui ont été décrits au chapitre précédent ; la question porte alors sur la capacité de telles conditions à proposer à l'élève des situations à même de renforcer ses aptitudes coopératives. Aussi, la question de l'évaluation demeure centrale mais se résout simplement en généralisant le concept de ressources/obstacles explicité dans l'analyse des entretiens. C'est à dire que dans une logique de continuité, il s'agira de préciser un cadre favorable à la mise en application du principe coopératif, sans pour autant prétendre aboutir à un modèle type qui puisse se développer indépendamment des conditions de l'enquête, celui-ci dépendant de fait des conditions générales dans lequel se développent ces ateliers, mais également des individus.

1.2 Précisions épistémologiques : de la critique du rationalisme à l'enquête sociale

Il convient, avant de prolonger cette analyse, de revenir et de préciser le paradigme logique dans lequel se meut cette enquête. Dans un article traitant des oppositions entre le rationalisme de Bachelard et le pragmatisme de Dewey, Michel Favre montre que les différences entre les deux statuts de l'enquête ne s'affrontent pas de manière évidente mais s'expriment dans des nuances extrêmement fines qui confèrent à Bachelard un « pragmatisme de deuxième niveau qui met le

problème au-dessus du théorème » et à Dewey un pragmatisme qui « se montre plus attentif qu'on ne le dit à une rationalité explicative. »¹⁹⁰

Notre point de vue prolonge celui de Michel Favre, dans la mesure où il place la continuité comme élément fondamental chez Dewey, notamment dans cette volonté de rapprocher les objets du monde sensible de ceux considérés par le monde scientifique : « Dewey refuse l'opposition que propose Planck entre les perceptions immédiates du son, de la couleur ou de la température et leurs concepts scientifiques. Pour lui, on n'a pas affaire à des objets différents mais à des fonctions différentes des mêmes objets. »¹⁹¹ C'est à dire que Dewey refuse l'idée rationaliste qui veut que les concepts et la pensée puissent former un monde à part aussi pertinent que soit la logique qui les constitue en système. Dewey, au contraire, semble indiquer que dès lors que l'on considère que les objets persistent et que seules les fonctions varient, la question se pose sur la relation qu'entretiennent ces conceptualisations avec les perceptions de sens commun.

A partir du moment où l'on considère que l'enquête scientifique procède de la même logique que l'enquête du sens commun, c'est bien l'enquête sur l'enquête qui devient essentielle, dans sa capacité à mettre en avant le processus qui permet de mettre en évidence le schème commun qui préside à ces deux manières de considérer le réel. Et c'est bien cette volonté de questionner l'enquête au fur et à mesure de son établissement qui a généré des choix, permettant d'éviter d'enfermer cette recherche dans un arrière monde empreint de rationalité, pour garder vivante son insertion dans la pratique. « S'il s'agit bien de juger les idées à leurs conséquences pratiques, il faut entendre ici par "pratique" les pragmata, les choses en général dans leur multiplicité. »¹⁹²

Dans ce qui a trait au fait proprement humain, il apparaît que les présumés pragmatistes semblent plus opérants dans leur volonté de rapprocher la pensée des « choses ». En effet, « ils militent pour la fin, non pas de toute philosophie mais de celle qui cherche, dans un style platonicien, à fonder les activités humaines dans des arrière-mondes. Bref, le pragmatisme se rit des majuscules : il vise à remplacer la Politique par la politique, les Causes, par les causes et la métaphysique par l'anthropologie »¹⁹³. Aussi, une enquête ayant pour objet les activités humaines, se voit conférée un statut anthropologique qui s'enracine dans une matrice culturelle large, qui contraint, de manière beaucoup plus évidente que dans le cas d'une enquête en sciences de la nature, la production de savoir. Car, en reformulant de manière relativement simpliste ce point de vue pragmatiste ; comment analyser des phénomènes qui trouvent leur point d'ancrage dans une

190 Michel Fabre, « Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2005/3 (Vol. 38), p. 64.

191 *Ibid.*, p. 62.

192 Michel Fabre, « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? », *Recherches en Education* – n°5 Juin 2008, p.36.

193 *Ibid.*, p.35.

évolution culturelle continue, alors même que notre outil d'analyse raisonné s'est construit au sein de cette même culture ?

Le biais dans les sciences de la nature ne se retrouve qu'au niveau du même appareil raisonné. En revanche, les phénomènes physiques semblent bien moins sujets à cette interpénétration de la culture, et permettent ainsi un isolement¹⁹⁴ et une objectivation bien plus effective. Dans sa conception de la logique, Dewey, en cherchant à connecter l'enquête scientifique avec le monde vécu, paraît mettre en avant cette tension entre les nécessités sociales qui constituent les objets de la science, et le risque d'en faire des objets rationnellement déconnectés. Ainsi, faisant de la pensée un instrument de l'action, il fait de la rationalité un simple outil qu'il s'agit d'appliquer à certains problèmes. En effet, que peut-on apprendre d'un marteau sans en connaître la fonction ?

Par conséquent, cette idée de discrimination en moyen/fin des faits « directement sociaux » vise à éviter l'écueil d'une séparation entre pratique et théorie, en faisant des outils conceptuels un instrument pour la résolution des problèmes. Finalement, cela semble militer pour cette attitude de pensée proposée, consistant à une déconstruction/reconstruction ou plus précisément, à une discrimination transitoire visant la ré-association dans la situation ayant pour objectif de maintenir la continuité de principe qui préside selon lui à toute intervention raisonnée.

Cette volonté de minimiser l'importance de formes logiques déconnectées s'enracine dans un présupposé adaptatif, qui veut que l'esprit se construit selon les déséquilibres rencontrés dans la transaction continue, entre un individu et son environnement. Aussi, la matrice culturelle large imprègne des mécanismes tels que l'induction et la déduction de sorte que « le processus scientifique est contraint d'entrer dans le corset étroit de préconceptions inadéquates. »¹⁹⁵ Cela signifie simplement que l'on ne peut dissocier la logique des formes culturelles en présence, qui orientent le matériel sur lequel se construisent les jugements scientifiques. C'est pourquoi, « il faut analyser l'induction et la déduction du point de vue des méthodes réelles de l'enquête »¹⁹⁶. D'où l'importance chez Dewey de la problématisation, qui impose à l'individu une relation directe au phénomène considéré, pour que l'appareil raisonné se développe en relation à la situation rencontrée, maintenant ainsi sa fonction adaptative. Aussi ne s'agit-il pas de tomber dans un particularisme et un relativisme exacerbé mais bien d'aller chercher les outils conceptuels que lorsqu'a été déconstruit leur relation au réel. C'est pourquoi, « les problèmes de la vie (ceux du quotidien, mais aussi des métiers, de la science) demandent à être construits ou déterminés »¹⁹⁷ et

194 Selon Dewey, dans ce qui a trait à l'enquête sociale, « la difficulté réside en premier lieu évidemment dans le fait que l'objet de cette dernière est si "complexe" et tissée d'une manière si compliquée que la difficulté d'instituer un système relativement clos (difficulté qui existe dans les sciences physiques) est presque insurmontable. » *Logique et théorie de l'enquête, op. cit.*, p. 589.

195 *Ibid.*, p. 516.

196 *Ibid.*

197 Michel Fabre, « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? », article cité, p.36.

c'est bien au niveau de la mise en problème que, par l'expérience, l'individu développe des structures logiques adaptées.

C'est sur cette toile de fond pragmatiste que s'est construite notre problématisation de la situation scolaire que nous avons toujours tenté de maintenir entre pratique et théorie de façon la plus équilibrée possible. Après coup, il semble que nous retrouvions les cinq dimensions d'un problème telles que les synthétise Michel Favre vis-à-vis de la logique deweyenne : « la perception du problème, sa détermination ou construction, la suggestion de solutions possibles, l'examen raisonné des suggestions et de leurs conséquences, le test des hypothèses »¹⁹⁸. C'est d'ailleurs pour cela que nous avons introduit ce dernier chapitre, en mettant en avant l'importance de considérer la coopération en tant qu'hypothèse à tester, pour garder cette relation aux conditions existantes en présentant ce qui nous permet de la considérer en tant que ressource pour dépasser la situation problématique telle qu'elle a été construite.

Eu égard à une certaine honnêteté du chercheur avec son objet d'étude, il convient d'accepter le caractère volontairement expérimental de l'organisation méthodique de cette recherche qui, malgré de nombreux biais inhérents à toute méthodologie, s'est efforcé de mettre en place les conditions permettant de sortir des caractérisations classiques, qui embrassent les problématiques sur l'école et évaluent le principe coopératif. Cependant, « Dewey comme Bachelard définissent une épistémologie de la construction et non pas seulement de la résolution des problèmes »¹⁹⁹, et c'est dans cette conception de la recherche que nous allons développer nos conclusions, en correspondance à la construction de la situation problème qui a d'une part, imposée un certain recueil de données et d'autre part, initiée une certaine orientation à l'analyse.

2 Une libération des obstacles

En continuité avec cette digression épistémologique, la pratique de ces ateliers semble interroger les liens qui existent entre la nature d'un savoir et les formes sociales que ceux-ci induisent et soulèvent justement le problème du statut de la connaissance dans des arrangements sociaux de type coopératifs²⁰⁰. En effet, nous avons vu par le biais des entretiens individuels, que les programmes contraignaient une certaine adaptation de l'enseignant à son groupe classe, induisant de fait des postures plus magistrales brisant une certaine dynamique collective. Ces deux

198 *Ibid.*

199 Michel Fabre, « Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard », article cité, p. 54.

200 Au même titre que la pensée, chez Dewey, semble trouver une unité dans ses relations avec l'environnement physique, c'est bien l'environnement social qui va permettre de constituer un corps social équilibré, et c'est pour cela que, selon Michel Favre, « penser l'éducation comme adaptation, c'est donc viser la participation du plus grand nombre à l'expérience sociale, culturelle, économique et politique de la démocratie. » *Ibid.*, p. 11. Il s'agit donc de travailler à proposer des situations permettant à l'enfant de mettre en place une enquête sociale qui lui donne l'habitude de faire l'expérience de l'altérité de façon équilibrée.

ateliers prolongent cette idée dans la mesure où il a été manifeste qu'une forme de coopération naturelle pouvait très facilement être identifiée dans l'atelier débat, dans lequel la connaissance visée n'était pas prédéterminée et dépendait uniquement de l'expérience collective des acteurs. Au contraire, l'atelier cinéma, de manière quelque peu détournée, semble finalement s'être organisé autour de l'idée qu'il faut amener, par une interaction plus ou moins libre, les élèves à se familiariser avec les règles établies de la technique cinématographique. D'un côté, un savoir construit collectivement sur la base de la communication guidée à minima par les enseignants, et de l'autre, une structuration de l'atelier qui semble s'être imposée autour de l'idée qu'il faut amener les élèves à atteindre un savoir fixé préalablement. Ainsi, dans l'atelier débat, le savoir dépend directement de la relation vécue durant les séances, tandis que dans l'atelier cinéma, le savoir précède l'interaction mise en scène chaque semaine.

D'ailleurs, cela était déjà perceptible lorsque les enseignants préparaient ces deux ateliers, celui relatif au cinéma nécessitant un effort supplémentaire dans la mesure où devait être anticipé la pertinence du contenu. Par exemple, lorsque le choix du thème du courant de la « nouvelle vague » fut fixé, les enseignants ont naturellement estimés que certains éléments fondamentaux devaient être abordés pour permettre de cadrer la discussion. A contrario, l'atelier débat était émancipé du choix des thèmes qui appartenait très largement aux élèves et la nature de ce qui était abordée, dépendait là aussi entièrement de l'immédiateté de la situation. D'ailleurs, nos anticipations en tant qu'adulte sur l'orientation des débats de certains thèmes se sont souvent trouvées très éloignées de la réalité, tant ce qui émergeait de la situation dépendait fortement de la nature des discussions entre les élèves. Parfois même nos convictions s'en sont trouvées mises à mal sous l'effet même de la pertinence de certains propos. Par conséquent, la nature même du contenu de ces ateliers a eu semble-t-il une grande influence sur la forme que ceux-ci ont pris, nous ramenant ainsi aux ressources et obstacles mis en lumière par l'analyse des entretiens.

2.1 Le savoir comme moyen

Le premier élément de libération vis à vis de la situation de classe a trait en effet au statut du savoir. De manière formelle, ces ateliers se voulaient émancipés d'un rapport classique au savoir dans la mesure où l'objectif recherché avait été déplacé par rapport à la situation classique d'enseignement, s'attelant moins à transmettre un contenu qu'à créer un cadre situationnel favorisant une interaction libérée entre élèves et enseignants. Comme cela vient d'être introduit, il paraît illusoire que dans de telles situations puissent être totalement abolis un quelconque rapport au savoir. En revanche, c'est plutôt le rôle du savoir et sa nature qui paraît s'être transformé vis-à-vis de la relation entre enseignants et élèves. En effet, on retrouve affirmé dans le cadre de ces ateliers le retournement mis en avant dans l'analyse de la situation de classe : d'un objectif de séance, le savoir

prend le statut d'un moyen permettant de construire une situation d'interaction. Sans que celui-ci soit une réelle révolution pédagogique, ce déplacement dans les pratiques enseignantes tend à montrer que l'exigence de savoir en tant qu'autorité suprême gouvernant la conduite de la séance contraint une certaine adaptation au public et ne permet pas une expérience collective de type coopérative.

Ces ateliers étant complètement émancipés de la contrainte institutionnelle, ils offraient la possibilité de mettre en pratique certaines des orientations souhaitées par les enseignants dans la conduite de la situation de classe. Deux éléments paraissent d'ores et déjà déterminants : l'absence de programme prescrit ainsi que l'absence de toute forme d'évaluation ou de notation. Dans ce cadre précis, on pourra à juste titre rétorquer que cette situation ne prolonge en aucun cas celle de la classe qui est construite autour de ces deux principes structurants. Cela prendrait du sens, si était totalement occultée l'expérience sociale intériorisée des enseignants – voire celle des élèves – et était banalisée la stabilité de l'environnement scolaire – acteurs et lieux – qui ne peuvent jouer en faveur d'une rupture totale vis-à-vis de la situation de classe. Cela doit nous permettre au contraire d'envisager une forme d'activité au sein de la classe, qui pourrait dès lors se structurer autour de principes différents que ceux qui prennent le statut d'impératif indépassable de la forme scolaire.

Dans un second temps, il paraît essentiel que soit abordée de manière plus précise et plus aboutie la transformation formelle de ces contraintes situationnelles, mais pour l'instant il convient de préciser ce qui peut être gagné dans ce type de pratiques vis-à-vis de la forme classique d'enseignement. Sous ce filtre, il apparaît que le changement de statut du savoir dans l'organisation de l'activité, d'une finalité à un moyen, semble avoir un impact non négligeable sur l'architecture de la relation enseignants/élèves. En effet, il apparaît que l'on peut mettre en lien coopération et statut du savoir : plus l'élève est dépossédé de sa capacité à produire le savoir, moins une structure coopérative de base semble favorisée. Dans cette dynamique précise, on peut mettre en avant une relation d'ordre, partant de l'activité en classe, aboutissant à l'atelier débat en passant par l'atelier cinéma ; cette hiérarchisation étant conditionnée par le statut du savoir dans la situation :

- 1) Dans la situation de classe, le savoir est prédéterminé par un programme qui est souvent déconnecté de l'expérience des individus et ne dépend pas ou faiblement de la nature de l'interaction situationnelle. Aussi la diversité des échanges et la qualité de l'expérience groupale proposée aux élèves paraissent dans ces conditions extrêmement contraintes ;
- 2) Dans le cas de l'atelier cinéma, une certaine forme de savoir plus ou moins structuré paraît s'affirmer dans l'organisation même de la situation qui, sans être totalement directive, joue un rôle dans la conduite de l'interaction : la libre parole est mise en scène mais doit aboutir aux lignes de forces développées par la connaissance du 7ème art. Aussi, dans ce contexte particulier, les

éléments à aborder dépendent fortement des enseignants et donnent beaucoup d'importance à leurs discours dans la conduite de l'interaction ;

3) Enfin, dans l'atelier débat le savoir préalable dépend simplement des capacités des acteurs à s'exprimer et à argumenter de telle sorte que le savoir produit provient d'un consensus qui s'affirme à partir de la confrontation des points de vues : la libre parole n'est pas simplement une mise en scène mais détermine le matériel sur lequel se fonde l'activité. Dans ces conditions, les élèves sont acteurs des situations et producteurs d'une certaine forme de savoir qui résulte directement de la rencontre des points de vue, l'enseignant devenant simplement une ressource et un garant de l'interaction entre élève.

On retrouve en partie dans cette relation d'ordre, l'analyse proposée par Didier Anzieu d'une expérience menée sur des groupes restreint en 1965, reprenant le même protocole que celle analysée par Kurt Lewin en 1939, qui vise à comparer les activités de 3 groupes constitués sur la base d'une définition précise du rôle du moniteur : « l'un agit selon un style *autocratique* (...) l'autre agit selon un style *coopératif-fonctionnel* (...) un troisième selon le style *laisser-faire*. »²⁰¹ Il n'est pas nécessaire de revenir précisément sur ces trois catégorisations qui correspondent globalement à leur sens commun. En revanche, la grande différence ici réside dans le fait que, d'une part ces groupes ont été construits artificiellement, et d'autre part cette expérience s'est effectuée sur des populations adultes même si celle-ci retrouve « avec une netteté incontestable des lois que Lewin, Lipitt et White avaient déjà établies sur les groupes d'enfants »²⁰².

La grande différence de traitement réside ici dans le fait que nous proposons comme hypothèse que le statut du savoir dans la situation est un paramètre structurant de ces dynamiques groupales²⁰³. Nous pouvons alors constater que ce qui paraît significatif dans la manière dont se structure ces groupes apparaît comme proche des catégorisations classiques de fonctionnement de groupe qui ont été testés et analysés. Nous reviendrons sur les conclusions de ce type d'études au fur et à mesure de notre développement. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà rappeler que nous

201 Didier Anzieu, Jacques-Yves Martin, *La dynamique des groupes restreint*, Paris, PUF, Quadrige, 2011, p. 229.

202 *Ibid.*, p. 235.

203 On remarquera d'ores et déjà que ces situations d'ateliers n'étant pas construites précisément autour de ces catégories, elles ne peuvent que s'exprimer de manière incomplète comme pour légitimer une certaine critique deweyenne de la rationalisation des phénomènes sociaux qui demeurent bien plus complexes que les phénomènes physiques. En effet, le groupe *autocratique* qui « impose un plan, censure les conduites, intervient au niveau du contenu, favorise tel ou tel membre du groupe, distribue les rôles » semble assez bien s'accorder avec la forme scolaire normative, même si nous avons vu dans les discours enseignants que cette appréhension de la situation de classe tend à se transformer. En revanche, il apparaît que l'atelier cinéma se situe dans un intermédiaire entre le *style autocratique* et le *style coopératif-fonctionnel* dans lequel le moniteur « propose des procédures, assure la régulation des échanges ». Enfin, l'atelier débat semble très proche du *style coopératif fonctionnel* bien que parfois, il s'accorde très bien du *style laisser-faire* qui « annonce les consignes de travail et n'intervient plus, sinon brièvement et de façon évasive, non inductive pour le groupe. » *Ibid.*, p. 229.

travaillons ici sur la manière de favoriser la généralisation des pratiques coopératives au sein de la forme scolaire classique et de ce fait, nous prenons pour principe que les groupes structurés sur un mode coopératif présentent une supériorité vis-à-vis d'autre forme, dans la mesure où dans sa pratique, « la satisfaction personnelle s'adapte bien au fait de passer par la satisfaction envers le groupe. »²⁰⁴

Dans le prolongement, ces ateliers n'ont pas été constitués artificiellement sur des bases coopératives comme dans le cas de cette expérimentation, ce qui déplace quelque peu le regard sur ces pratiques groupales. Aussi, ce qui dirige l'analyse prend sens dans la possibilité de faire émerger, avec les mêmes acteurs des arrangements sociaux différents qu'en situation de classe. Et dans ce qui a trait à la coopération, il est manifeste que la situation mettant en scène un partage d'expériences par un biais communicatif a abouti presque naturellement à des formes coopératives idéales, dans la mesure où chacun contribuait activement au processus de création en réinvestissant les fruits de son expérience propre dans la discussion de groupe. Le fait même qu'il n'y ait pas de programme préétabli a permis cette libération ; les finalités de l'activité n'étant pas prescrites, cela a permis aux deux ateliers de se dérouler selon un fil directeur dépendant uniquement des acteurs. Par conséquent, lorsque l'on libère le groupe d'une certaine contrainte normative liée à un savoir prescrit, il apparaît que l'organisation groupale qui s'affirme se rapproche d'un type *coopératif-fonctionnel* ou démocratique tel qu'il a déjà été auparavant expérimenté par les chercheurs.

Deux stratégies se sont alors affirmées : Dans l'atelier cinéma, les enseignants ont estimé qu'il était nécessaire de donner une certaine profondeur aux interactions en insistant sur les techniques de réalisation, les traits dominants de certains courants, imposant de fait un temps de parole important des enseignants par rapport à celui des élèves ; Au contraire, dans l'atelier débat, les enseignants, dès le départ, ont décidé de prendre très peu la parole, laissant les élèves maîtres du contenu, leur temps de parole demeurant extrêmement faible par rapport à celui des élèves. Par conséquent, face au vide laissé par l'absence de prérogatives, deux stratégies différentes ont été développées :

- 1) donner une certaine profondeur au contenu proposé pour susciter un intérêt de leur part ;
- 2) faire confiance aux élèves pour qu'ils soient eux-mêmes les producteurs du contenu.

Cela a finalement induits deux positionnements très différents de la part des enseignants dans la conduite des ateliers. Cela nous renvoyant à un deuxième élément de résistance mis en avant lors des entretiens et qui a trait à une certaine forme de projet commun plus ou moins perceptible par les divers protagonistes.

204 *Ibid.*, p. 234.

2.2 D'un projet commun théorique à un projet commun vécu

Atelier Cinéma

Ces deux stratégies différentes quant au déroulement des ateliers ont eu aussi un impact sur le projet commun mis en scène dans l'atelier. Il est évidemment impossible de prétendre connaître les motivations personnelles des acteurs, en revanche, il apparaît assez nettement, au regard du déroulement de ces ateliers, que le projet commun proposé aux élèves n'a pas eu la même convergence. En effet, dès lors que le référentiel à un savoir formel fut bien plus présent dans l'atelier cinéma que dans l'atelier débat, la convergence entre les attentes des enseignants et celles des élèves s'en est trouvée compromise.

Lors des discussions dans l'atelier cinéma, les sujets étaient parfois trop complexes et peu abordables pour des élèves de cet âge si bien que leurs paroles étaient souvent déconsidérées par les enseignants qui estimaient que la spontanéité et la naïveté de certaines remarques n'entraient pas en adéquation avec les hautes ambitions qu'ils nourrissaient vis-à-vis de l'atelier, créant ainsi un clivage entre adultes et adolescents. Cela se matérialisa souvent par un certain agacement des enseignants vis-à-vis de certaines remarques des élèves qui, manifestement, demeuraient beaucoup trop éloignées des objectifs tacites poursuivis par les enseignants. Aussi, dès les premières séances, est apparue une certaine déception de la part des enseignants qui ne prenaient pas vraiment de plaisir à assurer ces ateliers constatant que la majorité des élèves n'y venait pas avec l'intérêt présumé.

Du côté des élèves, cela s'est matérialisé par un manque de spontanéité dans les prises de parole, les enseignants devant systématiquement forcer le propos. Par conséquent, ce constat marqué dès les premières séances, s'est retrouvé dans la structure même de l'atelier qui s'est développé selon une architecture classique d'enseignants « sachant » face à des élèves censés être intéressés par les connaissances qu'ils portaient. Aussi, sans que ce soit une volonté assumée des enseignants, cela conféra une orientation magistrale à l'échange durant les séances, les élèves étant peu en confiance pour prendre la parole, tandis que les enseignants semblaient s'accommoder d'une relation de maître à élève.

Cependant, il serait malhonnête de prétendre que cela s'est affirmé de manière aussi directe, car il fut également manifeste que les deux enseignants ne s'accordaient pas complètement sur la manière de gérer les élèves. Comme cela a déjà été signalé, l'un des deux avait suivi dans le cadre de ses études universitaires, une formation en lien avec le cinéma et sa patience vis-à-vis des élèves dénotait un certain élitisme peu adapté au public de l'atelier qui semblait plus là pour parler de cinéma que pour assister à un cours théorique. Au contraire, le deuxième enseignant qui s'occupait également de l'atelier débat, semblait plus enclin à dialoguer, à partager avec les élèves autour du

cinéma et cet équilibre qui aurait pu être très positif pour la conduite de l'atelier, n'a que trop peu souvent fonctionné.

En réalité, il est apparu que les premières séances ont donné lieu à un certain tâtonnement dans l'équilibre global qui a présidé à la conduite de l'atelier, et que petit à petit, celui-ci s'est affirmé dans une forme magistrale. Par exemple, lors des premières séances, les élèves un peu intimidés ont joué le jeu de la parole libre, mais ont été plus ou moins bien « reçus » par les enseignants, si bien que s'est mise en place en fonction des séances une confiance versatile de leur part qui, en lien avec des ressentis précédents, paraissent verbaliser beaucoup plus facilement les séances suivantes ou au contraire, donnaient l'impression d'être complètement privés de leur pouvoir d'action.

Finalement, ce qui semble s'être affirmé tout au long de l'année est une trame générale, construite autour d'une forme scolaire atténuée dans la mesure où ce sont bien les enseignants qui ont gardé une mainmise totale sur les débats, monopolisant souvent la parole et orientant les échanges de telle sorte que l'on reste dans les lignes directrices qu'ils avaient globalement définies. Au sein de ce cadre général, il est apparu malgré tout qu'en fonction des séances, une certaine émulation entre tous les acteurs pouvaient émaner dans les discussions de manières sporadiques. Quoiqu'il en soit ce n'est jamais celle-ci qui a déterminé le matériel premier autour duquel s'est développé cet atelier.

Lorsque les enseignants prêtent donc à l'activité un objectif de savoir déterminé, on retrouve les conséquences de l'expérimentation du groupe autocratique qui « vit surtout des tensions au niveau du rapport à la tâche, qui est effectuée sans plaisir et avec un faible sentiment de participation ; au niveau des rapports interpersonnels qui sont médiocres on débouche sur des sous-groupes ; au niveau des rapports au moniteurs qui sont méfiants, mais soumis, l'agressivité est larvée, ses manifestations sont diffuses mais persistantes. »²⁰⁵ Pour illustrer cela, les blancs assez fréquents à la fin des extraits présentés lorsque les enseignants sollicitaient la parole des élèves, paraissent s'accorder très bien avec ce type de conclusion. De même, lorsqu'une discussion avec un élève commençait à accaparer l'attention des enseignants, il était fréquent que les autres partagent entre eux sur l'extrait projeté à l'insu des enseignants, ou même rigolent entre eux sans qu'il m'ait été possible en tant qu'observateur de déterminer la nature de leurs échanges.

Par conséquent, on peut proposer une hypothèse quant à la moindre réussite de cet atelier, qui consiste à dire que le projet commun mis en avant dans son déroulement, n'a pas convergé suffisamment de sorte qu'il y ait une réelle communauté d'action qui se structure autour de celui-ci. Car, il a semblé que les expériences des protagonistes ne réussissaient pas à se rencontrer autour du

205 *Ibid.*, p. 230.

projet collectif proposé dans cet atelier, avec une rupture assez nette entre le monde des adultes et celui des élèves. En conséquence, les possibilités coopératives mises en scène par cet atelier s'en sont trouvées fortement amoindries dans la mesure où la force collective n'est jamais vraiment apparue, chacun semblant chercher dans cet atelier un profit individuel : les enseignants cherchant à se faire plaisir en revoyant des extraits de film les ayant marqués ; les élèves cherchant au mieux des informations spécifiques en fonction des thématiques, ou plus vraisemblablement, à échapper à l'heure d'étude dont la contrainte personnelle était plus importante.

En définitive, ce manque de convergence des aspirations individuelles a conféré à cet atelier un caractère très inégal au fur et à mesure des séances. De manière trop épisodique, le jeu du partage d'expériences ou de ressentis a réussi à se mettre en place de façon satisfaisante, de telle sorte que les différents échanges semblaient capter l'auditoire et se dérouler sur la base d'une certaine horizontalité dans laquelle chacun des protagonistes pouvaient se libérer de son rôle social.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que cette libération du rôle social s'opérait généralement lorsque les enseignants adoptaient des postures plus naturelles, en utilisant par exemple un vocabulaire plus familier, permettant ainsi de démystifier la position classique de l'enseignant, et induisant du même coup une libération de la parole des élèves. Nous y reviendrons, mais on peut d'ores et déjà avancer que ces « familiarités » dans le langage et le comportement ont favorisé un partage de points de vue permettant ainsi à une forme de coopération de s'affirmer ; la confrontation des points de vue générant des consensus collectifs sur les scènes projetées qui semblaient émaner directement de la relation groupale.

Limite des catégorisations artificielles

Il semble donc, au travers de cette expérience groupale, que l'on atteint les limites des protocoles artificiellement constitués dans la mesure où, lorsque l'on s'intéresse à des situations que l'on pourrait qualifier de « naturelles », les catégorisations travaillées expérimentalement paraissent déconnectées d'une certaine réalité et se développent de manière beaucoup plus complexes. On retrouve d'ailleurs l'isolement d'une situation dans les sciences physiques qui, en sciences humaines paraît très difficile à reproduire, tant le matériel humain sur lequel porte les analyses semble en substance beaucoup moins stable. C'est ainsi que nous mettons en évidence dans cet atelier une certaine porosité des frontières entre ces catégories. Sans rentrer dans des controverses profondes sur ce type de protocoles expérimentaux, on peut légitimement se poser la question du sens de ces catégories artificiellement construites. Comme le mentionne les auteurs, « cette expérience a rassemblé un trop petit nombre de groupes pour constituer un ensemble de résultats statistiques

significatifs ; on doit donc, par prudence scientifique, lui garder sa physionomie d'approche empirique. »²⁰⁶ La question de la réutilisation de ce type de conclusion dans la vie quotidienne n'est pas simple et constitue pour les auteurs, une réelle limite mais, selon eux, « c'est actuellement la meilleure manière de préciser la valeur des hypothèses explicatives qui pourront ultérieurement être éprouvées dans la pratique quotidienne. »²⁰⁷

Nous effectuons ici ce travail qui montre bien les difficultés auxquelles sont confrontées le chercheur, dans la mesure où l'on n'atteint jamais ce niveau de maîtrise d'une situation dans la vie quotidienne et que l'on peut se demander si dans ces expérimentations, les chercheurs ne surestiment pas également leurs capacités à maîtriser les paramètres qualifiant de ce type de situations. Ainsi, comme nous l'avons mentionné précédemment, en voulant rapprocher la pensée des « choses », Dewey paraît proposer un autre regard sur les enquêtes sociales qui selon lui doivent prendre leurs assises dans la problématisation qui s'appuie directement sur le tout situationnel, la discrimination ressources/obstacles devant permettre de détourner l'écueil bien compris du paramétrage artificiel qui est inhérent à ce type d'expérimentation : « On a cependant mis en question la validité de tels résultats en remarquant le caractère artificiel de ces situations expérimentales et en invoquant la perturbation créée par la présence du moniteur. »²⁰⁸

Atelier Débat

Pour l'atelier débat, l'objectif étant clairement de construire un cadre pour que les élèves puissent faire l'expérience du débat démocratique, il est naturel que celui-ci se soit développé autour de l'idée forte d'un partage d'expériences. Aussi fût-il intéressant de constater les énergies positives déployées par les élèves, non pas en marge de l'activité principale, comme cela est souvent le cas dans le cadre de la classe, mais bien au service de la tâche collective. En réalité, il semble que s'est opéré une réelle convergence des ambitions des enseignants et des envies des élèves qui a permis aux uns et aux autres de trouver leur compte dans la pratique de cet atelier. Peu importe d'ailleurs de quel ordre ait été cette convergence dans la mesure où elle a manifestement eu lieu. On pourrait proposer de nombreuses hypothèses justifiant l'affirmation de cette convergence, mais il s'agit de conserver une idée centrale dans cette thèse qui prolonge la sociologie de François Dubet, à savoir qu'il paraît bien inutile de prétendre comprendre ce qu'il se joue « réellement » dans la tête des acteurs. Dans ce qu'il m'a été donné d'observer, il apparaissait que les enseignants semblaient très fiers d'avoir réussi à créer des conditions telles que les élèves puissent montrer sans complexe toute

206 Ibid., p. 235.

207 Ibid.

208 Ibid.

l'étendue de leur potentiel en argumentant, certes avec leur propre langage fait souvent de familiarité et d'agressivité les uns envers les autres, mais qui finalement leur permettaient de nous dévoiler toutes les qualités de réflexion dont ils usaient finalement quotidiennement.

De plus, du fait même de ces interactions continues, le spectacle qu'il nous était donné d'observer en tant qu'adultes, était souvent assez cocasse et dégageait une certaine fraîcheur qu'il était assez agréable d'accompagner. Il paraît d'ailleurs relativement évident que cela nous renvoyait d'une certaine manière en tant qu'adulte, à un regard rétrospectif sur notre propre vision de l'adolescence et à nos expériences propres qu'il est très difficile d'évaluer. Simplement, nous pouvons constater que malgré nos trames expérientielles très différentes, au vue de la bonne équilibration des différents échanges intergénérationnels, les scènes dont nous étions spectateurs, semaines après semaines, nous ont placés dans une posture vis-à-vis du monde adolescent plutôt positive. Par conséquent, sans prétendre déterminer la nature fondamentale du projet commun qui a réussi à fédérer toutes ces individualités dans cet atelier, nous pouvons affirmer qu'aussi bien les élèves que les enseignants ont pris du plaisir à le faire vivre toutes les semaines.

Comparativement à l'atelier cinéma, il est intéressant de constater que le caractère très informel²⁰⁹ des objectifs de séance a particulièrement bien fonctionné dans cet atelier. En effet, n'était pas poursuivi un objectif prédéfini et la finalité des séances dépendait uniquement des moyens mis en œuvre. De ce fait, cela mettait en scène une continuité naturelle qui n'aboutissait absolument pas à une trivialité de compétences et de résultats, mais bien à des prestations assez élaborées par rapport à ce que nous pouvions parfois juger en situation de classe ; les résultats des débats étaient souvent d'un excellent niveau quant au point de vue produit sur les thématiques. On retrouve ici, les conclusions proposées sur la qualité du travail produit dans des groupes coopératifs pour lequel les auteurs estiment que « les concepts sont bien utilisés et les raisonnements solidement construits. »²¹⁰

Cela nous ramène à cette idée de projet commun, développé de manière interne à la communauté d'action, qui sembla se construire dans deux directions, l'une relationnelle et l'autre plus formelle au regard des connaissances mobilisés. La qualité des relations intra et inter générationnelles ne peut que militer pour une réussite collective dans ce qu'elle a permis de

209 De manière relativement directe, ces ateliers prolongent les recherches travaillant sur la notion d'informel qui, malgré la grande richesse de ces nombreuses études, paraissent difficile à faire converger. Aussi, nous utilisons le terme d'informel ici de manière très simpliste sans entrer dans les nombreuses controverses langagières associées aux concepts relativement flottant d'apprentissage formel, non formel ou informel. Pour un complément d'information, nous renvoyons le lecteur à l'excellente note de synthèse sur le sujet écrites par Gilles Brougères et Hélène Bézille parue dans la Revue Française de Pédagogie : Gilles Brougère et Hélène Bézille, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 01 mars 2011. URL : <http://rfp.revues.org/516>

210 Didier Anzieu, Jacques-Yves Martin, *op. cit.*, p. 231.

rencontres et d'interactions, avec certainement un plus grand gain de la part des élèves directement impliqués dans ces joutes verbales. Aussi peut-on dire que ce projet relationnel commun a été réalisé et perçu positivement par l'ensemble des protagonistes.

La deuxième dimension de ce projet commun semble avoir pris corps dans la réalité des compétences mobilisées par les élèves : les enseignants heureux de voir que celles-ci allaient bien au-delà de ce qu'ils auraient pu espérer préalablement ; les élèves prenant confiance dans leur propre capacité de réflexion et d'argumentation en verbalisant toujours plus précisément à partir de leurs propres expériences. Il est évident que dans cette prise de confiance des élèves, le rôle des adultes a été déterminant, mais nous y reviendrons. Retenons pour l'instant cette convergence du projet commun mis en scène dans cet atelier, qui a permis aux différents protagonistes de percevoir les conséquences positives de cette forme particulière d'action collective. Ce projet commun s'il fallait lui donner un contenu plus précis prendrait sa source pour les élèves, dans les conditions de libres expressions poursuivant l'objectif, de mieux comprendre des questions de société qui les concernent de manière relativement directe. De l'autre côté, le projet commun des enseignants sembla s'y accorder tout en étant d'un autre ordre : l'objectif de créer un espace de libre expression et de débat collectif était atteint, et l'espoir de faire passer un certain regard sur le monde à des adolescents égocentrés, sembla là aussi atteint.

Néanmoins, la relation intergénérationnelle propre aux situations d'enseignement donne une autre dimension à un projet collectif partagé que celui ayant trait à un projet entre adultes, dans la mesure où il y paraît plus facile d'uniformiser les attentes. En effet, dans la relation asymétrique de maître à élève, les intérêts partagés ne peuvent naturellement pas être du même ordre. Car, dans ce type de situation, la différence d'âge et de statut ne peut aisément aboutir à une convergence des attentes ; comme cela a été mis en avant dans les entretiens, du côté des enseignants, le projet commun les associant aux élèves s'appuie sur une volonté de transmettre un savoir, partant du principe que l'élève s'inscrit dans ce projet dans la mesure où est postulé de manière théorique que l'élève est là pour apprendre.

Malheureusement, une rupture partielle voire totale émerge de la situation de classe et prends corps dans le fait que les élèves ne s'inscrivent pas à priori dans cette dynamique, et parfois même, développent de nombreux blocages vis-à-vis de cet impératif d'acquisition. Ainsi, l'analyse des discours enseignants a apporté de nombreux éléments quant à la nécessité des enseignants de faire vivre ce projet commun, en essayant de socialiser la situation d'enseignement pour rendre moins aride ce projet d'apprentissage. Ces ateliers montrent justement que, lorsqu'une forme de projet commun prend sens dans une pratique vécue, rapidement se met en place une interaction libérée qui n'est plus contrainte par le spectre d'un projet théorique dépassant l'expérience de chaque individu ; les conditions d'actions des individus s'inscrivant beaucoup plus facilement dans

le projet collectif qui, à chaque instant est perceptible par chacun des protagonistes. Aussi, la relation à un paramètre externe pour garantir le bon déroulement de la situation d'enseignement, devient un obstacle à l'affirmation d'un projet collectif vécu dans la mesure où, comme dans le cas de l'atelier cinéma, le recours à ce type référentiel peut conduire à rendre diffus un projet censé concerner tous les protagonistes. Il n'y a pas de contradiction insoluble dans cette confrontation entre interne et externe dans la mesure où c'est bien dans cette correspondance que doit prendre sens le métier de l'éducateur : rendre interne le projet globalisant qui balise les situations d'enseignement.

Conséquences coopératives

En cela, on peut dire que vis à vis du principe coopératif, l'atelier débat a parfaitement rempli les conditions de mise en scène du mouvement partant de l'expérience individuelle pour aller vers le collectif et que cela a favorisé manifestement la fédération du groupe autour d'une tâche partagée, le résultat de l'action collective jouant le rôle de projet externe. Par conséquent, cela nous amène à penser que les conditions réunies dans cet atelier ont favorisé une certaine coopération naturelle grâce à la libération de la transaction entre individu et collectif, initiée par un projet commun qui n'a pas pris corps de par une rationalisation précise de celui-ci, mais bien par sa composante relationnelle. Ainsi peut-on en déduire que la qualité perçue de la relation dans ce qu'elle apporte individuellement demeure un élément déterminant de la coopération. La question se pose alors de comprendre ce que signifie cette interdépendance du gain individuel et de l'intérêt collectif. A cela, il semble que d'une part, un regard sur la qualité et la diversité de l'expérience individuelle peut apporter une grille d'analyse intéressante, et d'autre part, la perception des conséquences de l'action propre dans la production collective, permet aussi d'envisager l'affirmation d'un principe coopératif formateur. C'est pourquoi, le projet collectif vécu par opposition au projet collectif théorique proposé par l'institution, demeure une des clés de la réussite d'une activité à visée coopérative. C'est à dire qu'il ne s'agit pas simplement de faire participer²¹¹ l'élève à une activité commune comme le montre la différence de trajectoire des deux ateliers, mais bien de faire converger cette participation dans un projet par lequel chacun reconnaît la valeur du collectif comme garante de sa propre évolution personnelle.

Dès lors que l'acquisition de savoir ne devient plus le projet globale sur lequel se structure

211 Comme le suggère Gilles Brougère et Hélène Bézille, la participation comme garante des apprentissages est un thème central abordé par les défenseurs de l'apprentissage informels et nous nous retrouvons pleinement dans ce propos. Cependant, c'est justement la forme de cette participation qui demeure ambiguë dans ce type de pratiques pédagogiques. Car, l'espace de la classe est également construit autour de l'idée d'une participation active de l'élève sans pour autant y retrouver tout le bénéfice d'une pratique groupale émancipatrice.

les interactions, il apparaît que la qualité des interrelations demeure un projet fédérateur beaucoup plus efficient qui peut amener, dans un second temps, à un accès à l'apprentissage certainement plus pertinent. Pour preuve ces quelques éléments « formels » relevés durant les observations : travail d'argumentation et d'organisation d'un raisonnement ; travail sur l'écoute et la prise de notes ; entraînement à la communication oral obligeant la production d'exposé clair et structuré. Nous verrons dans un second temps ce que ces ateliers peuvent en plus apporter du point de vue social, bien que cette distinction entre formation de la raison et formation sociale nous paraissent artificielle en tant qu'élément structurant de l'acte scolaire. Considérons d'ores et déjà que cette dichotomie doit demeurer un simple moyen pour analyser ces ateliers, en continuité avec la situation de classe ; l'enjeu consistant à reconstruire cette unité situationnelle plutôt que de traiter ces deux composantes de manière différenciée. C'est d'ailleurs en cela qu'un cadre coopératif peut apparaître comme un moyen efficace pour associer formation social et construction rationnelle du sujet.

On retrouve d'ailleurs ici, le concept d'enquête sociale développé chez Dewey, qui consiste à toujours socialiser la connaissance en la recontextualisant perpétuellement à l'aune des nécessités sociales ayant permis son élaboration. Dans un chapitre intitulé « Une éducation sans société » de l'ouvrage collectif *Conditions de l'Éducation*, Dominique Ottavi analyse de manière indirecte ce principe d'enquête sociale en pointant chez Dewey l'idée que « les connaissances ne sont jamais dans un rapport d'extériorité avec l'esprit humains (...) On ne peut donc pas véritablement opposer le savoir à l'esprit enfantin et à son développement, on doit seulement parler d'un écart. »²¹². Ce point de vue paraît d'autant plus intéressant, qu'il légitime le recours à des méthodes trouvant leurs assises dans des considérations sociales pour réduire cet écart. C'est à dire que cette rupture artificielle entre l'expérience de l'enfant et le savoir structuré peut être surmontée, en utilisant un média coopératif, qui permettrait de mettre en place un processus, qui partirait de l'expressivité d'une intériorité, via une action collective, pour aboutir à la nécessité d'une aide extérieure personnifiée par l'enseignant ou matérialisée par une ressource documentaire ; le savoir est produit collectivement et répond toujours directement ou indirectement à un impératif social, aussi s'agit-il de mettre en continuité les processus qui permettent son acquisition. Cependant, il est manifeste au vue de ces observations que cela ne suffit pas à développer de manières évidentes des pratiques en accord avec ce principe. Car, se développant dans une dimension relationnelle centrale dans l'activité, les individus eux-mêmes – enseignants et élèves – déterminent le matériel sur lequel se fonde l'atelier et en ce sens, leur propre trajectoire expérientielle participe pleinement à sa réussite.

Il paraît donc assez évident que de faire converger un système éducatif global autour de ce

212 Dominique Ottavi, in Marie Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'Éducation*, op. cit., p. 228.

pari de l'individu est particulièrement risqué pour une société, étant donné son caractère imprévisible. Car, comment faire confiance au partage d'expériences, comme gage d'un chemin aboutissant nécessairement à la connaissance ? Néanmoins, de reconnaître l'importance de ce réinvestissement de l'expérience singulière dans l'acte éducatif, paraît être un point de départ essentiel pour construire des pratiques en lien avec un projet plus global de société²¹³. Et c'est semble-t-il cette contradiction entre le fait de partir de l'enfant et de lui transmettre des corpus structurés de connaissances, qui se joue dans la difficulté de faire converger un acte éducatif démocratisant. Il ne suffit donc pas de postuler que l'enfant doit être au centre de l'école pour que celui-ci s'en trouve mieux formé. Il apparaît qu'une vraie réflexion sur les moyens de socialiser la connaissance vis-à-vis de l'acte d'apprentissage doit être menée, et nous soutenons ici, que celle-ci doit être envisagée sous le filtre d'une action collective qui prendrait son point d'accroche dans un principe coopératif qui met en relation action individuelle et production collective. Aussi, ces ateliers nous montrent comment le paradigme condorcetien, consistant à envisager la transmission du savoir sous un critère d'acquisition individuelle permettant l'accès à l'indépendance, doit être réactualisé.

2.3 Vers une réactualisation du paradigme condorcetien

Cette discussion autour de la pratique de ces ateliers tend à faire monter en cohérence, l'idée que la formation de la raison ne doit pas être l'unique direction sur lequel se fonde l'intégration de l'enfant à la société par le biais de l'école. En effet, il a été manifeste que la libération de cette pression symbolique²¹⁴ exercée par la nécessité d'accéder à un savoir étranger à l'expérience individuelle, a permis une réorganisation des relations au sein de ces ateliers. On pourra émettre des réserves légitimes quant à la pertinence de cette affirmation, mais les acteurs et les lieux demeurant inchangés, un paramètre essentiel qui a réellement été modifié du point de vue du cadre dans lequel se développent les interactions demeure l'aspect central du savoir formel ; la question ne concerne pas l'idée d'une relation causale unique et totale, mais bien d'aborder cette transformation des formes interactives par rapport à l'activité de classe à l'aune de cette libération. Il est certain que d'autres

213 L'historicité de la forme scolaire mise en avant par Guy Vincent (Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2004) semble jouer ici un rôle prépondérant. En effet, en montrant comment l'école, en tant que lieu de formation isolé de la communauté, avait profondément modifié l'intégration naturelle de l'enfant à celle-ci, il a renforcé l'idée qu'à partir d'un lieu d'apprentissage déconnecté du reste de la société, l'école en est venue à dissocier l'expérience enfantine, le privant ainsi d'une certaine continuité dans sa construction. Cette question de la forme est également reprise par Gilles Brougère et Hélène Bézille qui mentionne que « La forme scolaire apparaît alors comme un cadre spécifique de l'expérience qui confère à des activités un sens différent de celui qu'elles auraient hors du cadre scolaire. Ainsi la conversation, le questionnement prennent une dimension nouvelle comme support de l'apprentissage. » Gilles Brougère, Hélène Bézille Article cité, p. 145.

214 Il convient de préciser que la pression symbolique mentionnée ici fait référence à ce qui a été mis en avant par les discours enseignants et ne prétend pas à une quelconque généralisation vis-à-vis de l'ensemble du système scolaire.

éléments de forme entrent en compte, mais cela ne doit pas nous empêcher de regarder cette transformation sous le filtre d'un déplacement du rôle du savoir, il s'agit simplement de ne pas lui imputer une relation causale unilatérale. Un autre paramètre qui paraît d'ailleurs essentiel est le ratio entre nombre d'élèves et nombre d'adultes qui est bien plus important dans ces ateliers : observateur compris, nous étions trois adultes pour une moyenne comprise entre 15 et 20 élèves, à savoir au minimum trois fois plus que dans la situation de classe²¹⁵.

Si l'on en revient au paradigme condorcetien tel qu'il a été développé au cœur de cette thèse, nous pouvons dire que dans la pratique de ces ateliers a été perceptible, que la Raison n'est pas une faculté à cultiver pour elle-même. En effet, il a été manifeste dans ces deux ateliers que la capacité intelligente de juger des faits, d'ordonner une expérience immédiate a été largement gouvernée par la nature du contenu recherché. De fait, alors que l'atelier cinéma semblait parfois écraser les élèves qui ne proposaient que des remarques et analyses que l'on pourrait qualifier de premier degré, l'atelier débat, par le biais d'une émulation collective, a permis l'émergence d'argumentaires structurés, accompagnés de débats extrêmement vifs qui paraissaient parfois dépasser le cadre même de ce qui était abordé.

Par exemple, une des séances sur le thème de « l'école obligatoire » que nous appréhendions avec les deux autres enseignants, justement à cause de la peur de tomber dans un discours egocentré sur le quotidien des élèves, a peut-être été la séance la plus aboutie. Le hasard de la situation a joué un tour qui a eu une influence extrêmement positive : les deux enseignants ne se sont pas compris en début de séance et ont préparé en petit groupe le même argumentaire en faveur de l'école obligatoire. Par conséquent, la logique du débat qui veut que celui-ci s'organise autour d'un combat d'idées s'en est retrouvée totalement modifiée. Aussi a-t-il fallu composer, et cela n'a pu se faire sans que l'ensemble du groupe donne son avis sur la suite à donner à la séance, qui s'est ainsi structurée autour d'une création collective, non pas en tentant de combattre les arguments opposés mais en confrontant les expériences et les points de vue de chacun.

La première chose extrêmement intéressante fût de constater qu'en réalité enseignants et élèves se retrouvaient confrontés à une forme d'expérience commune en tant qu'acteur de l'école. De ce fait, s'est affirmé très facilement un regard croisé qui a été rendu possible, d'une part par l'extraordinaire recul qu'ont montré les élèves sur l'école et son rôle social en tant qu'institution – dénotant une capacité d'abstraction étonnante pour des jeunes de 13 à 15 ans, sur ce que représente l'école en tant qu'organe social déterminant – et d'autre part, grâce aux enseignants qui ont pu, de manière indirecte, exprimer leurs doutes et leurs critiques vis-à-vis d'une institution qui met en scène ces propres limites. Ce partage d'expériences dans une horizontalité presque totale entre

215 Nous rappelons ici que les effectifs dans cet établissement, selon les différentes classes, sont relativement faibles et sont situés dans un intervalle de 15 à 25 élèves.

générations, a été d'une qualité sociale indéniable et, en tant que chercheur, il a été très surprenant et plein d'espoir de constater que des élèves de cet âge-là étaient en mesure de cibler de manière assez subtile les questions que soulèvent l'école, peut-être même plus que les enseignants eux-mêmes. Par conséquent, ces observations tendent à minima à montrer que l'émulation collective est un levier intéressant quant à ses capacités à aiguïser des facultés d'analyse, et de manière plus théorique, elles tendent à questionner le statut de la connaissance au sein de l'école.

Le paradigme raisonné de l'action éducative sous le filtre de la pensée condorcetienne²¹⁶ paraît ainsi atteindre ces limites : d'une part, de considérer l'élève comme la brique élémentaire de l'acte d'enseignement paraît moins évident et d'autre part, de prêter à la connaissance une toute puissance quant à sa capacité à déterminer les objectifs de l'action scolaire paraît également moins net. En effet, l'atelier débat qui s'est appuyé sur une forme collective particulière a semblé générer des bienfaits, à la fois du point de vue des relations mais également vis à vis des compétences mobilisées par les élèves. Ainsi, l'exigence de savoir n'étant pas le critère premier sur lequel se sont construits les objectifs de cet atelier, force est de constater que cela n'a pas semblé appauvrir la qualité des compétences mobilisées par les élèves.

De même, dans l'atelier cinéma, les moments pendant lesquels les interactions devenaient intéressantes au regard de l'investissement collectif des différents acteurs dans la situation, ont surgi dans des interstices durant lesquels une certaine minimisation de l'impératif de savoir semblait s'opérer. Par exemple, cette libération des interactions, perceptibles par la nature des prises de parole des élèves, apparaissaient généralement lorsque d'un art, ayant ses règles et ses lois, les débats se développaient autour de l'idée d'un « cinéma divertissement » vis-à-vis duquel chacun avait toute légitimité pour exprimer son ressenti. Ainsi, une séance sur les films d'horreurs a généré des discussions focalisées sur la confrontation de regards entre adultes et élèves dont l'expérience divergeait énormément : les enseignants semblaient très curieux de savoir si les adolescents présents, comme eux au même âge, avaient encore un intérêt particulier pour ce genre cinématographique et si oui, quels étaient les films qui faisaient maintenant référence.

De manière générale, c'est ce qui a permis souvent de détendre la relation entre adultes et adolescents lorsque spontanément, les différents mondes semblaient avoir une raison d'interagir. Dans cet exemple particulier, il est intéressant de constater que justement, le thème des films d'horreurs apparaît beaucoup moins noble au regard de l'art cinématographique et a permis certainement à la discussion de se développer dans une direction émancipée d'une certaine autorité

216 Il paraît important de rappeler encore une fois, que ce paradigme mis en avant dès le début de cette thèse n'avait pas pour objectif de traiter en profondeur le penseur mais plutôt de questionner sa récupération dans la structure même de la pratique scolaire. Aussi convient-il de préciser que le système défendu par Condorcet était bien plus complet, équilibré et prospectif, que ce que peut laisser entendre notre critique qui s'applique simplement à montrer qu'un paramètre social doit lui être associé pour le rendre opérant.

du savoir. Aussi, au cours de cette séance, il est apparu que la parole des enseignants s'en est également retrouvée libérée et certaines scènes plus cocasses se sont matérialisées, comme le fait qu'un des deux enseignants s'est mis à plaisanter avec un des élèves qui ne voyait pas l'écran, l'angle de vue étant bloqué par le deuxième enseignant, ou encore les anecdotes accompagnées de rire lorsque les élèves connaissaient certains films que nous adultes posions comme référence suprême, et qui à leur yeux paraissaient particulièrement anciens et dépassés.

Néanmoins, le chemin permettant d'aboutir à des connaissances structurées ainsi qu'à la mobilisation de compétences plus formelles de la part des élèves n'ayant à mon sens pas été trouvé, cela n'implique pas que celui-ci ne puisse pas s'affirmer. Au contraire, il s'agit de prendre conscience à la vue de telles pratiques, qu'une action éducative large n'est pas quelque chose de simple et d'évident en soi, mais doit se reconstruire perpétuellement dans une dimension expérimentale qui permettrait d'améliorer l'efficacité de celle-ci. Par exemple, dans le cadre de cet atelier cinéma, les enseignants eux-mêmes étaient conscients des limites de l'activité proposée et ont émis très rapidement l'idée, qu'un atelier de ce type devrait en réalité s'organiser autour de la réalisation d'un film par les élèves en coopération avec les enseignants. Deux éléments essentiels de résistance n'ont pas permis cela : d'une part un problème matériel évident, et d'autre part, élément particulièrement intéressant, le manque de confiance des enseignants qui ne se sentaient pas capable de diriger une telle œuvre collective.

Cela paraît ouvrir des perspectives vis-à-vis de l'acte de transmission par lequel les enseignants apprendraient également des élèves, se nourrissant dans une dimension coopérative idéalisée de cette expérience partagée. En effet, l'acte éducatif est généralement considéré de manière unilatérale, l'enfant apprenant de l'adulte²¹⁷. En conséquence, il apparaît que dans des pratiques de type coopératif, le rôle de l'adulte doit être envisagé de manière active et évolutive de telle sorte que celui-ci soit associé à une réflexion sur les pratiques scolaires. Il apparaît alors que c'est bien la relation asymétrique d'enseignement qui soit questionnée de manière connexe à la place du savoir. En effet, ce partage d'expérience entre enseignants et élèves tend à mettre en avant un autre regard, plus horizontalisé, sur la relation classique d'enseignement qui pose la hiérarchie comme norme : supériorité du savoir structuré sur l'expérience de l'élève, autorité du statut de l'enseignant sur celui de l'élève.

De plus, ces situations de partage d'expériences jugées au regard du cadre de la classe sont proscrites par l'institution qui estime que celles-ci détournent du travail d'acquisition de du savoir et

217 N'engageant que ma propre réflexivité sur ma pratique de professeur de mathématiques, je peux témoigner que j'ai appris énormément de ce contact permanent avec les élèves : d'une part sur la manière de transmettre les mathématiques ; mais également sur la matière elle-même, la pluralité des points de vue et les différentes manières de penser des élèves m'obligeant à faire toujours plus de liens entre les différents concepts mathématiques, me permettant ainsi de mieux maîtriser, d'année en année, le corpus à transmettre et de faire des relations que je n'aurais sans doute jamais faites autrement.

qu'elles n'apportent rien du point de vue de la construction rationnelle de l'élève²¹⁸. Malgré tout, si nous nous plaçons du point de vue de l'esprit critique tel qu'il est envisagé par ces enseignants d'histoire/géographie, il n'est pas évident que le gain vis-à-vis de telles situations ne soit pas aussi conséquent. En effet, en plus de développer une forme de critique qui s'applique à des expériences vécues, ces situations analysées s'appuient toujours sur l'idée que l'esprit se développe dans un paradigme social large dans lequel la communication et la confrontation au point de vue de l'autre paraissent déterminantes.

Il ne s'agit pas de faire de simples anecdotes d'observation un cas général à analyser en tant que tel, mais bien de relativiser la nature du matériel sur lequel se développe l'acte pédagogique qui tend à considérer comme de nature inférieure ce type de contenu. Nous soutenons simplement, à partir d'une thèse sur la coopération, que la dimension sociale de l'acte éducatif doit être nécessairement prise en compte en tant que matériel constitutif de l'acte d'apprentissage ; Et, en continuité, qu'une structure coopérative dans laquelle l'action collective s'organise autour du partage d'expériences, peut être la brique élémentaire sur laquelle construire des pratiques scolaires. Car, en résonance avec les discours enseignants analysés, il apparaît que lorsque que cette appétence vis-à-vis du savoir n'est pas « déclarée » de la part des élèves, les stratégies qui l'emportent dans les discours enseignants semblent être du même ordre, à savoir des interactions plus libres par lesquelles les élèves peuvent partager leurs propres ressentis. Ainsi, sous le filtre du paradigme condorcetien, on tend à prendre comme fondateur ce rapport unilatéral au savoir, comme structurant de l'expérience scolaire sans pour autant y voir que finalement, dans le vécu de l'élève, de nombreuses relations sociales et acquis culturels sont à l'œuvre, et que c'est un aspect peu intégré dans la direction à impulser à la logique scolaire²¹⁹. L'individu n'est jamais une entité isolée qu'il s'agit de former en le « remplissant » qu'il le veuille ou non de savoirs ; bien que nécessaire pour l'avenir de la société, à l'école, ils n'en sont pas moins déconnectés de son expérience propre.

On retrouve derrière cela, l'idée que l'intérêt général est bien supérieur à l'intérêt particulier, et que celui-ci nécessite une dissolution de l'expérience individuelle dans la nécessité d'acquisitions de corpus structurés essentiels pour le devenir de la société. Qu'en est-il quand l'individu ne semble pas se réaliser au travers de cette transmission ? C'est finalement le rôle de l'école au sein de la société qu'il semble falloir remettre en cause, et cela ne peut se faire sans bouleverser foncièrement

218 Même si nous mentionnons ici le discours institutionnel, nous jugeons celui-ci à l'aune des discours enseignants analysés qui ont mis en évidence son influence sur les acteurs : selon eux, l'institution juge manifestement l'activité scolaire de manière unilatérale sous un critère de transmission de corpus de connaissances.

219 Nous retrouvons en quelque sorte, de manière retournée, le point de vue développé par Gilles Brougère et Hélène Bézille qui déduisent des travaux sur l'apprentissage informel que « L'absence de forme éducative n'est pas pour autant absence de forme sociale », Gilles Brougère, Hélène Bézille, article cité, p. 145. En effet, le fait que la transmission de savoirs soit le seul impératif qui justifie l'action en classe ne doit pas nous faire perdre de vue que la forme sociale qui s'y affirme a une influence déterminante sur la formation de l'enfant.

les points d'ancrage sur lesquels elle s'est construite. Nous croyons au contraire, au vu des situations d'enseignement décrites par les enseignants dans cet établissement, que les frontières entre l'école et la société sont poreuses, et que cela rend plus que nécessaire une prise de conscience de la dimension sociale expérientielle de l'acte éducatif. Car, à défaut de provoquer les transformations pour espérer garder sur celles-ci un pouvoir d'action, il paraît bien plus néfaste de les laisser s'affirmer sans qu'aucune direction adaptée ne lui soit proposée.

En allant chercher chez Dewey des ressources pour répondre à ces transformations de grandes envergures qui dépassent largement le simple cadre de l'école, nous pensons pouvoir affirmer que les qualités associatives de l'individu doivent être réinvesties dans l'acte éducatif pour palier l'appauvrissement de l'expérience sociale proposée aux élèves. Aussi, à l'atomisation de l'édifice sociale analysée sous la plume de Condorcet, doit être opposée une vision associative qui s'affirmerait sur la base d'une communauté d'action que l'on se propose de développer, au travers d'une matrice coopérative qui serait la pierre angulaire de la formation de l'individu au sein de la société. Par cela, il ne s'agit pas de rejeter en bloc « l'ancien monde », mais simplement de donner un cap qui pourrait réhabiliter l'action éducative à l'aune de ces transformations sociales : Oui, l'exigence de transmission de savoirs est un élément qui doit être central au sein de l'école, mais celle-ci ne pourra être opérante au détriment d'une action de nature fondamentalement sociale. Finalement, l'analyse de ces ateliers nous permet simplement d'affirmer qu'un modèle différent à l'organisation de l'espace sociale de la classe peut être envisagé, sans nécessairement pervertir la transmission formelle et nécessaire qui a donné sa direction à l'acte éducatif.

2.4 Conclusion

Après analyse de tous ces éléments, sous une hypothèse coopérative, nous ciblons par l'étude de ce terrain particulier certaines lignes de force sur laquelle il paraît possible d'agir : d'une part la place du savoir doit être déplacée d'une finalité à un moyen, de sorte que certains objectifs de nature plus sociale soient intégrés à la rénovation de l'action en classe²²⁰; d'autre part, de manière plus pratique, ces ateliers tendent à montrer que dès lors que l'importance du savoir est relativisée, il est possible de constituer l'espace social de la classe autour d'une action collective par laquelle l'individu fait l'expérience de la dynamique groupale comme garante de sa propre individualité. Ainsi, de faire converger un projet commun entre les élèves eux-mêmes, mais également avec les enseignants, devient fondamental et celui-ci ne doit pas s'affirmer de manière théorique, mais bien dans des situations vécues. Enfin, ces ateliers nous montrent qu'il n'y a pas un chemin évident qui

220 L'apparition de la compétence sociale depuis 2008 dans le livret de compétences de l'élève semble d'ailleurs illustrer le fait que les décideurs institutionnels ont intégré cette nécessité, et essaye de l'introduire petit à petit dans la pratique scolaire.

puisse être proposé, telle une recette de cuisine qui marcherait partout et tout le temps, mais bien que celui-ci doit être construit sur la base des conditions particulières qui en déterminent le matériel premier. Ainsi, la différence de construction des deux ateliers montre que les enseignants et les élèves sont bien des acteurs que l'on ne peut abstraire de la construction de ces projets coopératifs dans la mesure où manifestement, le partage d'expériences demeure le levier central d'une bonne équilibration sociale. Finalement, à partir d'un principe qui prolonge le pragmatisme de Dewey et de James, il s'agit d'organiser l'acte éducatif autour de l'idée que ce qui est positif, est ce qui est utile dans la situation vécue. Et ce critère de l'utilité doit devenir la responsabilité de l'enseignant qui peut permettre de prêter à la connaissance, un caractère vivant et pertinent au vue de la situation.

Du point de vue de l'idée condorcetienne d'éducation par la formation raisonnée du sujet, ces ateliers tendent à montrer qu'au contraire, dès lors que l'on se dégage un petit peu de cet idéal de formation, cela paraît libérer des forces sociales dont l'utilité éducative semble bien plus efficiente. Les pratiques éducatives considérées sous le filtre de la qualité des relations vécues, donnent alors de nouvelles perspectives quant à la direction à donner à l'action de nature éducative au sein du collège. Cependant, l'enjeu n'est pas simplement de permettre la constitution de pratiques en marge de l'action de classe, comme dans le cas de ces ateliers, mais bien d'insister sur la relation naturelle qu'entretiennent formation sociale et formation rationnelle.

Ce que montre le rapport au savoir particulier qui est à l'œuvre dans ces ateliers est, que la place du savoir et la rationalité qu'il porte, doivent être évaluées vis-à-vis de leur capacité à induire des formes sociales adaptées à la construction du sujet. Dès lors que la démocratie paraît être le modèle social à défendre, il s'agit d'évaluer ces arrangements sociaux à l'aune de l'idéal démocratique. C'est pourquoi, nous reconnaissons dans ce déplacement du rôle du savoir dans l'activité, un élément favorisant l'introduction d'un principe coopératif au sein de la classe dans la mesure où cela permet manifestement un réinvestissement plus abouti de l'expérience individuelle. Cela permet d'ailleurs de compléter ainsi le paradigme raisonné de Condorcet en y ajoutant l'idée que ce n'est pas simplement en augmentant les connaissances dont il dispose, que le sujet accède à l'autonomie, mais bien en leur donnant du sens au sein d'une œuvre collective.

Contrairement à une vision atomisée d'une société d'individus, il apparaît que l'idéal d'indépendance n'est plus celui à poursuivre mais qu'au contraire, il faille reconnaître le fait que chacun est sous l'influence de systèmes complexes de relations directes mais également indirectes. En effet, il s'agit de reconnaître que les systèmes démocratiques ont permis à ces interconnexions de devenir beaucoup plus ouvertes et de ce fait, les hommes n'ont finalement jamais été aussi interdépendants. En outre, cette interdépendance collective mondialisée ne doit pas éclipser la libéralisation des réseaux de proximité qui, notamment sous l'effet du collège unique, ont permis beaucoup plus qu'avant, la rencontre d'individus dont les vies n'étaient pas faites pour se rencontrer.

L'échec de la mixité scolaire ne provient pas simplement d'un problème structurel que l'on pourrait qualifier de mécanique, mais paraît dériver surtout de l'idée qu'il suffit de mettre des individus dans un même lieu pour que s'affirme une rencontre enrichissante.

En réalité, ces ateliers montrent qu'il y a de nombreuses façons d'organiser un collectif et que la nature de l'activité proposée aux individus détermine la manière dont va se structurer la dynamique groupale. Dans cette optique, le principe coopératif insiste sur la nécessité de faire participer les individus d'une manière directe, à savoir qui mobilise leur propre vécu au service d'une tâche qui est commune, dans la mesure où elle permet de constituer une expérience collective sur la base d'une rencontre d'expériences individuelles. Ainsi, une activité qui viserait l'intégration au mode de vie démocratique, ne semble pas pouvoir négliger ce principe coopératif de base qui insiste sur la nécessité de socialiser l'individu à partir de la participation à une œuvre collective. Intégrer l'individu à la société sur la simple base de l'apprentissage de savoirs au sein de l'école paraît ainsi bien éloigné de ce principe, et permet de rendre opérante l'hypothèse d'un déficit de coopération de base, comme responsable de l'échec de la mixité sociale à l'école dans sa capacité à rapprocher les individus.

Concluons avec Gilles Bougères et Hélène Bézille qu'« apparaît ainsi l'idée que le développement n'est pas autre chose que la transformation des modalités de participation. Mais celle-ci est guidée, soutenue par les pairs, les adultes, le matériel, les outils, toute l'histoire de la construction de l'activité. »²²¹ Dès lors, il s'agit de montrer par l'analyse de ces ateliers comment nous pouvons trouver dans le principe coopératif une structure sociale permettant de développer un cadre favorable à cette participation.

3 Affirmation des ressources

3.1 Liberté de mise en pratique, vers une réconciliation du rôle sociale et de la personne

Déjà beaucoup d'éléments ont été mis en avant vis-à-vis de ces ateliers en focalisant l'analyse sur le déplacement du rôle du savoir par rapport à la situation de classe. Nous avons abordé cela en insistant sur les transformations que pouvaient induire une minimisation de l'impératif du savoir dans une pratique engageant enseignants et élèves. Contrairement à une dichotomie classique visant à analyser l'action scolaire en terme d'instruction et d'éducation, il apparaît, encore plus à la lumière de ces ateliers, qu'une telle dissociation semble bien incomplète pour analyser de manière satisfaisante le fait scolaire. Néanmoins, sans perdre l'unité fonctionnelle qui semble associer formation rationnelle et formation sociale, nous allons concentrer l'analyse sur

221 Gilles Bougères, Hélène Bézilles, article cité, p.132.

ce que peuvent apporter de telles pratiques du point de vue éducatif, à savoir dans une dimension beaucoup plus sociale. Aussi, ce sont bien les comportements des acteurs qu'il va s'agir d'explicitier.

Du côté des enseignants, un élément qui est apparu comme déterminant dans la situation, demeure la transformation de la responsabilisation des enseignants qui, n'obéissant à aucune injonction institutionnelle autre que la validation préalable de ces projets éducatifs, ont eu une latitude bien supérieure à celle relative à la situation de classe vis-à-vis de la manière de conduire leur séances. C'est à dire que ce qui pouvait apparaître comme obstacles à la coopération en situation de classe, notamment au regard de pratiques s'adaptant d'autant plus à la réalité des élèves, s'est révélé, dans la structure même de ces ateliers, en tant que révolution copernicienne qui concernait cette fois la fonction enseignante. En effet, en l'absence de directives, toute l'activité demeure sous l'unique responsabilité des enseignants, aussi bien au niveau du contenu que du respect général du cadre de l'atelier : plus aucune contraintes de programmes ; pas de règlement précis à faire respecter au sein de l'atelier. Par conséquent, dans ce cadre particulier, la personnalité des enseignants devient centrale dans l'activité et leur responsabilité totale. Là où en situation de classe, les discours enseignants semblaient converger autour d'un reproche de certaines directives – réelles ou symboliques – les empêchant de faire ce qui leur semblait le plus adapté aux situations telles qu'ils les percevaient, ils peuvent dans ces ateliers s'engager de la manière qui leur semble la plus pertinente.

Il semble que nous retrouvons ainsi une partie des principes mis en avant par la sociologie de l'expérience telle qu'elle a été proposée par François Dubet dans la mesure où cela nous permet de considérer l'acteur, de par le réinvestissement de son expérience sociale intériorisée dans sa mise en cohérence avec une pratique. En effet, le cadre institutionnel étant réduit à minima, le lien entre la nature de la pratique et la personnalité de l'enseignant devient direct. Ainsi, cela permet de regarder ce type de pratique sous le filtre d'une réconciliation d'un rôle social et d'une personnalité. Il est d'ores et déjà évident qu'une complète adéquation entre ces deux versants d'une même personne, paraît avoir valeur d'asymptote mathématique dans la mesure où celle-ci agit comme une limite inatteignable, mais que l'on peut approcher autant que l'on peut en fonction des situations. Cela pose d'ailleurs une question d'ordre psychologique sur les liens qu'entretiennent construction sociale et construction individuelle, qu'il ne s'agit en aucun cas de dissocier mais bien de remettre en continuité.

Aussi appliquons-nous d'une certaine manière la méthode deweyenne qui consiste à dépasser les dualismes en analysant plutôt la manière dont ils interagissent plutôt que de rendre leurs oppositions toujours plus opérantes. Cela nous incite à considérer une posture assez classique consistant à dire que, lorsqu'une question n'entraîne aucune possibilité de résolution, cela signifie

que celle-ci est mal formulée : l'erreur du questionnement consistant ici à déterminer ce qui appartient à une forme de construction sociale liée au statut d'enseignant et ce qui appartient à la construction propre de l'individu, ambition paraissant vaine tant ces deux formes d'individualisation paraissent intimement liées.

Pour illustrer ce retournement, les questions qui renvoient dos à dos inné et acquis paraissent symptomatiques de ce type de changement de point de vue. Par rapport à ce type de contradiction, la méthode deweyenne nous invite à considérer une philosophie de l'expérience qui prétend analyser ce qui est analysable : la valeur de l'innée vis-à-vis de ce qui est acquis est une question insoluble dans la mesure où l'on ne pourra jamais mesurer le poids des conditions par rapport à celui de l'hérédité naturelle. Aussi, cela le pousse à considérer que la seule responsabilité qui incombe à l'individu est de se focaliser sur ce qui potentiellement peut apporter des éléments de réponses, à savoir les conséquences plutôt que les causes, les conditions de l'expérience plutôt qu'une prétendue impulsion d'origine qui aurait donné lieu à une certaine trajectoire de vie. Cela ne remet pas pour autant en cause l'aspect déterminant des attributs de naissances, simplement qu'il s'agit de constater que le champ des possibles offert par une réflexion sur l'acquis paraît bien plus bénéfique socialement que de considérer l'individu comme une entité stable, déterminée par son essence naturelle. On retrouve derrière cela une vision évolutionniste et adaptative qui tend à regarder un être vivant de manière fonctionnaliste par les relations qu'il entretient avec son environnement plutôt que de par une prétendue substance.

Pour revenir au propos d'origine, il ne s'agit pas de mesurer l'importance du rôle social de l'acteur dans sa pratique par rapport à celui joué dans ce qui serait une « autre vie » en dehors de l'école, mais simplement de se focaliser sur un différentiel entre des situations par lesquelles le poids de la construction sociale n'a plus la même valeur. Ainsi, dans le cadre de ces ateliers, les injonctions institutionnelles étant beaucoup moins présentes, le rôle joué par les enseignants dépend essentiellement de leur propre regard et entraîne nécessairement un investissement propre et authentique beaucoup plus important. En utilisant une métaphore théâtrale, cela reviendrait à analyser le jeu d'un acteur dans une situation conditionnée par une mise en scène très directive, puis dans une pratique d'improvisation dont le jeu dépendrait surtout de sa propre analyse de la situation. Certainement que l'on y retrouverait de nombreux points de similitudes mais également des différences. Eu égard au différentiel dans ces situations d'ateliers, ce n'est pas la personnalité des enseignants qui nous intéressent mais bien les conséquences sur la situation de ce changement de positionnement, nous appuyant sur l'idée que cette remise en continuité d'une expérience professionnelle et d'une expérience propre, peut permettre une cohérence sociale pour l'élève plus aboutie. Il n'y a bien évidemment pas de discontinuité entre la position sociale de l'enseignant en situation de classe et celle qu'il construit au sein de ces ateliers dans la mesure où son regard sur son

rôle d'enseignant paraît largement conditionné par son expérience sociale au sein de la classe. En revanche, celle-ci semble s'affirmer vis-à-vis d'une certaine réflexivité sur les limites de sa pratique habituelle qui le pousse à adopter une posture plus équilibrée entre son rôle social et sa propre personnalité.

C'est pourquoi, le premier élément qu'il paraît intéressant à analyser a trait aux possibilités d'investissement d'une expérience personnelle dans la situation : dans quelle mesure les enseignants utilisent leur propre expertise et leur propre expérience dans la conduite de l'atelier ? Il a été manifeste que les deux ateliers ont fonctionné de manière assez différente et ont justement eu une différence de structure, quant à la distance mise en scène entre l'expérience propre des enseignants et leur réinvestissement dans les différentes séances des ateliers. On peut déjà avancer qu'il n'y a pas eu une réelle stabilité de ce processus dans chacun des ateliers même si l'atelier débat, de manière assez caractéristique, a permis aux enseignants de se départir plus facilement de leur rôle social habituel.

Atelier cinéma

Comme nous l'avons mentionné plus haut sur le rôle du savoir formel au niveau de cet atelier, nous pouvons affirmer qu'un biais du même ordre est apparu quant à la libération du rôle social des enseignants. Il est probable d'ailleurs que tous ces éléments soient liés sans pour autant que nous puissions, à partir de ces seuls éléments empiriques, en déterminer précisément la manière. Les enseignants ayant toute latitude pour structurer les séances, il est fort probable que leur personnalité a joué un rôle prépondérant d'une part dans leur conception de la place que doit occuper le savoir dans ces ateliers, mais également dans ce qui a trait à leur considération de leur rôle vis-à-vis des relations avec les élèves. Cependant, les élèves également ont eu une influence très importante dans la conduite de ces ateliers et finalement, dès lors que les acteurs sont engagés directement dans les situations sans biais institutionnel – exigence de savoir ou de forme imposée par la situation de classe – il apparaît que l'humain prend beaucoup plus d'importance dans les équilibres que prennent les arrangements sociaux.

Dans l'atelier cinéma, la forme plus magistrale qui lui a été imputée semble avoir également pris sa source dans une volonté de la part des enseignants de ne pas s'engager en tant qu'individu dans la situation, ne mettant pas ainsi en danger la légitimité de leur statut en classe, comme pour ne pas fragiliser leur autorité vis-à-vis des élèves. Aussi, cette mise à distance par rapport à leur propre expérience et leur propre regard sur le cinéma s'est souvent retrouvée éclipsée vis-à-vis de la forme des débats. Ces éléments sont assez complexes à analyser dans la mesure où par exemple, lors d'une séance sur Tarantino, le duo d'enseignants a vraiment fonctionné de façon bipolaire, le premier détricotant l'art cinématographique du réalisateur, tandis que le second semblait beaucoup plus porté

par son affection pour ces films, créant une dynamique difficilement analysable.

Pendant l'observation je me suis justement posé la question de l'impact sur l'interaction de cet distribution des rôles : il est apparu clairement que la plupart des élèves se libéraient beaucoup plus facilement vis-à-vis du second qui permettait d'engager un processus par lequel la perception immédiate des scènes projetées devenait le matériel sur lequel était construite la séance, mais ne permettait pas un effet d'entraînement dans la mesure où le regard de l'adulte et celui des élèves avaient beaucoup de mal à se rencontrer. Le point de rencontre se faisant essentiellement sur le plaisir à regarder de tels extraits mais cela n'allait pas vraiment plus loin, les élèves ramenant naturellement cela à leur propre expérience du type : « ils m'ont énervés comment il parle de nos hamburgers » ou encore « ça me fait rire car il connaît un passage de la bible par cœur et il tue des gens ». Ce genre de remarques aurait pu permettre une entrée satisfaisante pour analyser le cinéma de Tarantino, mais le premier enseignant a eu tendance à perdre patience et à casser systématiquement les prises de paroles car certainement, celles-ci lui paraissaient trop triviales. Au contraire, le second a plutôt favorisé ce regard croisé mais n'a pas réussi à diriger les débats vers les ambitions de transmissions de l'autre. Malgré tout, indépendamment d'une logique de transmissions, il est apparu qu'il existait un lien entre ces deux personnalités qui a induit des formes relationnelles avec les élèves bien différentes, celui plus attaché au savoir ne semblant pas se réaliser dans la relation avec des jeunes de cet âge, comme agacé par la réalité des adolescents qu'il avait en face de lui.

On peut extraire au moins deux éléments d'une telle situation. D'une part, ces adolescents semblent avoir besoin de cette authenticité dans les rapports humains pour se libérer et d'autre part, cette personnalisation des relations semble renvoyer l'adulte à sa propre individualité qui conditionne inévitablement le déroulement des interactions. Car, l'adulte demeure malgré tout le garant de l'activité et de ce fait, ces réactions sont beaucoup plus déterminantes dans la situation que celles des adolescents qui sont apparues, dans cet atelier, dans une dynamique d'adaptation passive vis-à-vis de l'adulte.

Comme cela a été dit, les enseignants dans cet atelier ont beaucoup plus monopolisé la parole que dans l'autre, ce qui a induit mécaniquement un jeu d'action/réaction largement initié par les enseignants. De surcroît, cet investissement de la personnalité des enseignants s'est retrouvé très incomplète dans la mesure où la relation entre les deux enseignants est apparue également comme obstacle à une expressivité plus libre de leur part. On retrouve d'ailleurs ce type de processus lorsque l'on sollicite un enseignant pour assister à l'une de ces séances et que l'on se rend bien compte du poids du regard étranger sur les comportements individuels.²²² Cela est apparu d'autant

²²² Pour avoir moi-même vécu cette situation en tant qu'observateur et observé, c'est une situation assez déstabilisante pour un enseignant qui naturellement adopte des postures en réaction qui dépendent énormément du

plus clairement que pour l'un des deux enseignants participant aux deux ateliers, il a été manifeste que son comportement vis à vis des élèves n'était pas du même ordre. Il ne s'agit pas d'analyser ces comportements de manière individuelle mais simplement de remarquer que la relation du binôme enseignant a eu également un impact sur ces ateliers, précisément sur la libération de leur personnalité par rapport aux élèves. Il s'agit par-là d'en conclure simplement qu'avec une certaine naturalité, les enseignants ne se libèrent pas de la même façon de leur rôle social, et que cela a une influence importante sur la manière dont se développent les interactions avec les individus.

En réalité, ce jeu social s'opère déjà dans la situation de classe et ces éléments étaient également présents dans les entretiens qui tendaient à montrer que les enseignants n'engageaient pas leur personnalité à un degré équivalent dans leur gestion de la classe, le contrôle par la règle jouant souvent le rôle de tampon entre les convictions de l'enseignant et la spontanéité des élèves. Les discours de Pascale allaient dans ce sens quand, en réaction à des réflexions épineuses sur des propos sexistes, homophobes ou racistes, elle renvoyait systématiquement à la loi française comme structurante d'une réponse adaptée. De même lorsqu'elle évoquait le règlement intérieur relativement à la tenue des élèves qu'elle ne partage absolument pas, mais qu'elle applique aux élèves sans aucun assouplissement, comme pour éviter d'engager sa propre personnalité dans une discussion potentiellement usante avec les élèves.

Par conséquent, la fonction institutionnelle semble jouer le rôle de rempart entre les besoins d'adolescents qui semblent plus à même de s'exprimer dans des rapports drapés d'authenticité, et la personnalité de l'enseignant qui en joue comme pour éviter de rentrer dans des rapports plus horizontalisés. Ainsi se sont vraiment affirmées dans cet atelier ces forces contradictoires dont la posture institutionnelle semble être le régulateur : les adolescents recherchent plutôt un partage d'expériences authentiques, là où l'enseignant compose avec sa propre personnalité en gardant toujours le recours à la posture institutionnelle pour s'extraire d'une trop grande personnalisation des rapports. Dans la situation de classe, ce jeu est convenu et permet à n'importe quel moment de revenir à l'impératif de savoir pour baliser les interactions, ou d'avoir recours à une posture plus autoritaire pour justifier telle ou telle sanction vis-à-vis du comportement d'un élève lorsque l'enseignant paraît perdre la maîtrise des interactions.

Nous retrouvions cela dans les discours de Pierre-Yves lorsqu'il expliquait qu'il ne laissait certainement pas assez les élèves travailler en autonomie de peur de perdre la maîtrise de sa classe, préférant ainsi centrer très largement les activités autour de lui. Par conséquent, ce n'est pas nécessairement en minimisant le cadre institutionnel que l'on atteint plus facilement l'authenticité de l'acteur, en revanche, lorsque celui-ci est amoindri, l'enseignant semble contraint de composer

encore plus avec sa propre expérience des relations humaines.

Atelier débat

La confrontation de ces ateliers nous permet de trouver un meilleur équilibre dans l'analyse, dans la mesure où cela stabilise certaines interprétations qui peuvent ainsi acquérir un caractère plus abouti. Concernant ce jeu de posture, l'atelier débat a induit un autre mode de fonctionnement entre les deux enseignants qui s'est affirmé dès le début autour d'une libération de leur statut social avec une volonté apparente de briser la relation asymétrique de la classe qui ne permet pas vraiment d'appréhender la réalité des élèves. Derrière la construction préalable du cadre de cet atelier, il a été manifeste que celui-ci avait pour volonté de briser la relation d'autorité classique entre enseignants et élèves, en créant un espace de communication devant permettre aux enseignants de pouvoir partager librement une expérience collective avec les élèves, prenant ainsi une posture beaucoup plus proche d'un éducateur que d'un instructeur. Cette affirmation de posture se retrouve d'ailleurs en cohérence avec la substance de cet atelier qui, de par les thèmes abordés, s'est beaucoup plus affirmée dans une dimension éducative. Nous avons vu comment celui-ci permettait également une mise en pratique de compétences plus « formelles », et il ne s'agit pas de se méprendre sur la dimension éducative considérée qui ne dérive pas de la pertinence des thèmes abordés mais bien de la richesse de l'expérience sociale occasionnée.

Cette posture que l'on peut qualifier d'éducateur s'est manifestement structurée autour de l'image de grands frères prodiguant de manière bienveillante leurs conseils. L'image est bien évidemment quelque peu poussive mais il apparaît tout de même qu'elle représente assez justement la nature de la dynamique mise en place dans cet atelier, l'autorité des adultes paraissant émaner naturellement de leur plus grande expérience de la vie. Ainsi, cette résonance théorique entre le rôle social et la personne a permis à un nouvel équilibre de se mettre en place, l'enseignant devenant le garant du bon fonctionnement de l'atelier à deux niveaux :

1) En prenant le rôle de caution morale vis-à-vis des rapports humains à mettre en scène entre les protagonistes. C'est-à-dire que sans nécessairement avoir une influence de type autoritaire, l'adulte permettait de recadrer un trop plein d'agressivité ou le non-respect de la parole de l'autre si bien que son rôle semblait accepté comme étant une condition nécessaire au bon déroulement des discussions. Il est évident que le statut d'enseignant a facilité et même conditionné le fait que les élèves l'acceptent, mais indépendamment de cela, il est apparu que sans une posture de ce type, les débats ne pouvaient pas se dérouler aussi facilement et c'est bien par les conséquences des actions des élèves que le recours à l'adulte s'est affirmé comme essentiel ;

2) En apaisant les rapports grâce à des précisions sur les thématiques ou en donnant raison à l'un ou à l'autre sur la base de la pertinence des points de vue ou la véracité des informations apportées. L'adulte semblant être accepté, dans la mesure où sa plus grande expérience prenait valeur de référence en cas de désaccord insoluble entre deux élèves. Ici aussi, c'est bien la perception des conséquences néfastes de la libre activité des élèves qui les a incités à chercher chez l'adulte des réponses permettant une meilleure organisation des débats.

Dans cette configuration, le fait que l'enseignant quitte quelque peu sa casquette institutionnelle a été déterminant dans la mesure où son « humanisation » a permis de transformer le cadre habituel des relations entre enseignants et élèves. Encore une fois, il ne s'agit pas d'imputer à cette libération un caractère absolu dans la mesure où l'expérience sociale des enseignants et des élèves ne peut pas se déconstruire aussi facilement : les enseignants sont restés enseignants et les élèves, élèves. Il s'agit simplement de constater qu'à partir d'un cadre permettant une certaine humanisation des statuts, les arrangements sociaux qui en découlent, paraissent empreints d'une plus grande naturalité et semble éviter les écueils classiques de la posture d'autorité statutaire qui tend à opprimer l'élève et à frustrer l'adulte. Tout simplement, ce différentiel quant à la posture enseignante classique, qui permet une meilleure équilibration du rôle et de la personne, semble très positif quant à la libération de l'élève. Ainsi, ce qui était déjà manifestement à l'œuvre dans cet établissement du point de vue des pratiques enseignantes semblent s'affirmer dans cet atelier dès lors que les acteurs semblent dégager de certaines pressions normatives.

Coopérer, l'enseignant comme garant de l'environnement social

Que peut-on conclure ou déduire de la transformation du rôle de l'enseignant vis-à-vis des possibilités coopératives au collège ? Premièrement, la libération de l'enseignant d'un ensemble de contraintes que l'on peut qualifier d'institutionnelles, permet un réinvestissement plus important de l'expérience propre de l'acteur au sein de sa pratique, et que celui-ci induit manifestement des modifications dans les arrangements sociaux qui gouvernent habituellement les relations qu'entretiennent les enseignants avec les élèves. En effet, le fait que l'enseignant se dégage quelque peu de son statut social en laissant transparaître les traits dominants de sa personnalité semble avoir comme effet premier de libérer la parole de l'élève et permettre son investissement direct dans l'action collective. Cela pose certainement de manière plus large la question du rôle du statut social dans les relations éducatives mais, sans chercher à évaluer ce qu'une étude de ce type ne peut réellement mesurer, on peut cependant avancer que la personnalisation du métier déjà repérée dans les discours enseignants, semble bénéficier d'un effet d'entraînement dès lors que celui-ci se voit conférer une responsabilité presque totale sur sa pratique. En confrontant ces deux ateliers, nous

avons pu remarquer qu'il n'y avait pas de convergence évidente entre cette transformation du rôle enseignant et la forme sociale induite sur le collectif. En revanche, nous avons pu remarquer que le fait d'avoir le choix d'engager son expérience propre, permet de façon relativement naturelle à une pratique commune de s'affirmer. Les modalités participatives pouvant dès lors s'exprimer sur des bases coopératives, dans le sens où celles-ci s'articulent autour d'une rencontre d'individus dans laquelle enseignants et élèves se retrouvent en interactions sur un plan beaucoup plus équilibré²²³.

En second lieu, il apparaît que la naturalité des discours des élèves a dépassé dans les deux ateliers ce qu'il est possible de glaner en situation de classe. C'est à dire que ce mécanisme d'horizontalisation des rapports semble induire très rapidement un cadre dans lequel l'élève s'autorise à investir son expérience propre. Ce qui paraît d'autant plus intéressant car cela permet à l'adulte de réagir à la mesure de ce qu'il est, de prendre ainsi parti et de s'affirmer en tant que membre à part entière du groupe. En effet, le rôle de ressource qui lui est ainsi conféré sous l'influence de cette interaction libérée, lui donne un statut qui échappe manifestement à la relation classique d'autorité dans la mesure où les élèves semblent enclins à accepter une interaction dans laquelle l'enseignant joue le rôle d'un guide bienveillant. Cela ne paraît pas possible sans l'acceptation par les deux partis de cette architecture particulière de la relation qui, à notre sens, peut être imputée aux effets positifs sur la dynamique de groupe que permet une telle transformation.

Il a été surprenant de voir, surtout dans l'atelier débat, la rapidité avec laquelle ces rapports se sont affirmés dans l'organisation sociale des séances chaque semaine. Par exemple, le fait que les enseignants soient engagés beaucoup plus intimement dans les situations a généré des réactions parfois violentes de leur part, notamment sous un régime d'agressivité exacerbée vis-à-vis de certains élèves. Ce qui a pu me choquer en tant qu'observateur mais qui n'a manifestement eu aucune conséquence sur la vie de l'atelier. La violence apparente de certaines réactions enseignantes a été relevée précisément dans le journal d'observation et pourtant, il est apparu que par rapport aux dommages que cela aurait engendrés en situation de classe, cela n'a pas eu les mêmes effets, comme si la cohésion de groupe était plus forte que les comportements particuliers²²⁴. En cela, nous mettons en évidence que la solidarité n'a pas semblé s'organiser simplement d'élève à élève face à l'enseignant, comme cela peut arriver fréquemment lorsqu'un élève subit les affres d'un enseignant, mais que les rapports de forces étaient beaucoup plus confus dans la mesure où les élèves se

223 On remarquera que les modes d'organisation de ces groupes laissés à l'appréciation des enseignants se rapprochent très nettement des catégorisations classiques testées par l'école lewinienne sur le rôle du moniteur dans un groupe démocratique : « les prises de décision sont en commun ; le moniteur définit les objectifs généraux en indiquant les alternatives ; le moniteur laisse le groupe se répartir les tâches ; le moniteur participe aux activités ». Didier Anzieu, Jacques-Yves Martin, *op. cit.*, p. 227.

224 On retrouve ici l'idée que, dans les groupes à commandement autocratique, « les sentiments d'hostilités à l'égard du chef demeurent beaucoup plus intenses que dans les groupes "démocratiques" ou "laisser-faire". » Ibid. Cela tend à montrer que l'équilibre des rapports sociaux au sein du groupe dans cet atelier s'est fortement rapproché d'un groupe à dominante démocratique ou coopérative tel qu'il est qualifié par ces chercheurs.

positionnaient facilement en faveur de l'adulte, même quand celui-ci paraissait avoir des réactions disproportionnées. Ainsi est-il apparu que, contrairement à la situation de classe dans laquelle prédomine l'idée que l'élève doit se faire accepter de la part de l'adulte, ce sont bien les enseignants, du moins dans l'atelier débats, qui ont semblé être acceptés par le groupe adolescent, au point que celui-ci pouvait dédouaner des comportements clairement abusifs mais auxquels n'étaient pas conférés le statut d'injustice. Élément qui favorise l'idée qu'un régime d'égalité plus abouti semblait atteint.

Au contraire, dans l'atelier cinéma, la dynamique collective s'est moins affirmée et cela est apparu de manière assez nette de par les réactions de certains élèves qui, après des remarques un peu cassantes de la part des enseignants, notamment en refusant par principe, la trivialité de certaines réflexions, ont paru vexé et ont eu beaucoup de mal à reprendre la parole les séances suivantes. En revanche, les rares moments où le discours sembla équilibré entre enseignants et élèves sont advenus lorsque les interactions se sont organisées autour d'un partage d'expérience cinématographique, au cours duquel la difficulté provenait du fait de devoir distribuer le temps de parole de chacun. Nous allons dans un second temps reprendre une partie de ces éléments, cette fois-ci du côté de l'élève, mais concluons dès maintenant sur le rôle de l'adulte dans une pratique coopérative et la manière dont on peut l'envisager en prolongement de la situation de classe.

La coopération envisagée dans sa dimension socialisante prend sa force, du fait de proposer un cadre dans lequel l'expérience vécue prend le dessus sur une expérience reconstruite. Dans le cadre normatif de la classe, il semble qu'une forme d'expérience reconstruite se développe dans deux directions, l'une qui procède du statut social de l'enseignant mais également de l'élève, et l'autre qui s'affirme dans le corpus de connaissances à transmettre. Les acteurs sont donc contraints de reconstruire une expérience qui dépasse largement la perception qu'ils ont de leur propre pratique. Ainsi, le cadre proposé par le collège semble trouver sa source dans une historicité qui apparaît, dans le collège d'aujourd'hui, très éloignée de la réalité des rapports sociaux expérimentés dans la vie propre de l'adolescent. Ce qui paraît toucher l'élève – vis-à-vis des difficultés que rencontrent le collège – paraît également toucher l'adulte au vu de la résonance de ce propos avec les discours enseignants. En effet, il apparaît que cette adéquation plus aboutie entre un rôle social défini en dehors de l'expérience de chacun, et une expérience singulière témoin d'une trajectoire personnelle, semble plus encline à produire du sens. Par conséquent, ces ateliers ont permis de montrer qu'en posant un cadre susceptible de permettre un plus grand investissement de l'expérience propre de l'enseignant, de manière assez naturelle, s'affirme des arrangements sociaux de type coopératifs dans la mesure où, dès lors que l'humain apparaît derrière le statut, un effet d'horizontalisation s'affirme et permet à une communauté d'action de se constituer sur la base de la perception des conséquences des actions individuelles dans le groupe. L'atelier débat a permis de

mettre en scène ce mouvement, partant de l'action individuelle vers le collectif en rendant perceptible le fait que l'autorité symbolique de l'enseignant a cédé sa place à une autorité que l'on pourrait qualifier d'« utile », car nécessaire pour garantir l'équilibre du groupe. Il ne s'agit pas d'idéaliser ce processus, mais simplement de trouver dans ce compte rendu d'observation une possible direction afin de réconcilier autorité et liberté au collège, principe qui dépasse d'ailleurs largement le seul cadre de l'école.

En cela, on peut dire que l'autorité des enseignants, bien loin de s'en retrouver affaiblie a gagné en profondeur parce que la gestion des ateliers n'a pas été plus compliquée, bien au contraire. Il est apparu que l'équilibration du groupe d'adolescents en faveur de la tâche prescrite s'est retrouvée largement facilitée dans la mesure où les enseignants sont apparus comme des vecteurs de la croissance de l'expérience de l'élève. On retrouve d'ailleurs ici le critère de croissance de l'expérience cher à Dewey pour qualifier une activité ayant des vertus à proprement éducative : comparativement à un groupe d'adolescent débattant entre pair d'un fait de société, l'enseignant est apparu comme un élément favorisant la profondeur et la diversité des échanges tout en préservant la réalité et les envies d'adolescents de cet âge.

Il est intéressant de constater par la confrontation de ces deux ateliers que ce processus n'a pas réussi à s'affirmer dans l'atelier cinéma, justement parce que l'adulte n'a pas permis une croissance de l'expérience de l'élève. Socialement, le jeu de scène mis en place n'a pas foncièrement modifié les rapports habituels dans la classe et le savoir, que les enseignants souhaitaient transmettre, est resté beaucoup trop éloigné de la réalité de l'enfant, si bien que le rapport d'autorité classique ne s'est pas vraiment transformé et la communauté d'action n'a pas réussi à se mettre en place de manière coopérative.

Si l'on traite maintenant des conséquences que cela peut avoir sur la transformation de la fonction enseignante, on retrouve ici l'idée de guide développé par Dewey²²⁵ dans sa caractérisation de situations éducatives. Sous ce modèle là et dans la continuité de ces ateliers, on se rend bien compte de la modification du rôle de l'enseignant qui, tout autant que l'élève, est amené à s'investir directement et personnellement dans ce type de situation. Aussi, cet engagement propre est une condition nécessaire – mais pas suffisante au vue de la différence de déroulement de ces deux ateliers – pour voir s'affirmer un cadre coopératif dans l'activité. C'est à dire que l'engagement personnel de l'enseignant semble de fait, l'intégrer à la communauté d'action générée par l'activité, dans la mesure où lui aussi est contraint de s'adapter de manière perceptible aux différentes

225 Selon Dewey, « Toute expérience est une force propulsive. On ne peut juger de sa valeur que par sa direction et son point d'application. Une plus grande maturité chez l'adulte qui est éducateur devrait le mettre en situation d'apprécier toute expérience du jeune d'un point de vue où le jeune ne peut pas se placer lui-même. C'est affaire du maître que de discerner la direction de cette expérience. A quoi lui sert d'avoir plus de maturité, si, au lieu d'utiliser une connaissance plus profonde à organiser les conditions d'expérience du jeune, il la néglige ? » John Dewey, *Expérience et éducation*, op. cit., p.475.

individualités qui font vivre l'activité.

En définitive, c'est bien la nature de la participation de l'enseignant à l'activité du groupe d'adolescent qui permet ou non à une structure coopérative de se mettre en place. Le fait que les élèves perçoivent l'action de l'enseignant comme participant directement à leur propre activité semble avoir permis une distribution des rôles beaucoup plus équilibrée que dans la situation de classe, dans la mesure où ce partage au sein de l'activité a permis une régulation des comportements qui n'a pas eu besoin de recourir à un principe externe pour être légitimée.

Par exemple, un élève a fini par être exclu de cet atelier par les enseignants car ils ont estimé que celui-ci perturbait l'équilibre des débats : l'élève prenait sans cesse la parole et ne respectait pas vraiment le cadre de base qui était censé favoriser les prises de parole de chacun et l'écoute. D'ailleurs, les enseignants et moi-même n'étions pas nécessairement en accord avec ce type de sanction au sein de cet atelier, mais ils se trouvent qu'ils ont fini par prendre cette décision en estimant que de séances en séances, il ne comprenait toujours pas ce cadre général et les obligeait à user de fermeté, alors même que la situation globale de l'atelier ne le réclamait pas. A mon sens, il aurait été possible de réussir à l'y amener mais les enseignants agacés de séance en séance ont tranché, ne percevant aucune évolution dans son comportement. Il n'y a eu aucune revendication de la part des élèves par rapport à cette mise à l'écart car la situation a été préparée au fur à mesure des séances avec des mises en garde successives – même si de nombreuses remarques ont précédé cette exclusion, cette décision n'a pas été préméditée dans le sens où les enseignants ont essayé jusqu'au bout de le maintenir dans l'atelier – si bien que les élèves ont très bien perçu la manière dont celui-ci perturbait l'équilibre du groupe et ont trouvé sa sanction légitime. Là aussi, le rôle de l'adulte devient une ressource pour le groupe d'adolescents dans la mesure où lorsqu'ils sont conscients d'une tension particulière avec un autre élève, l'adulte devient un tiers qui régule et légitime leur manière de voir les choses, devenant ainsi le garant de leur propre expressivité.

Du point de vue de la coopération, l'enseignant doit prendre un rôle de garant de l'équilibre groupale en observant constamment les tensions qui s'y expriment pour y proposer des solutions adaptées. Dans ce registre-là, il devient nécessaire que l'enseignant, et plus largement l'éducateur, demeure le garant de la communication au sein de la communauté d'action dont il fait partie. Son rôle devient alors déterminant dans la mesure où dans l'atelier débat, les élèves ont largement accepté ce rôle en pouvant proposer des thèmes à débattre tournant autour de la sexualité, de la violence, de leurs origines, n'ayant aucune retenue quant au fait de faire partager un degré d'intimité extrêmement important à des enseignants qu'ils retrouvaient pour certains le lendemain à la première heure en classe.

Le fait d'avoir réussi à créer un espace de confiance avec les élèves doit être mis au crédit de

ces enseignants qui, malgré toutes les imperfections inhérentes à chaque personnalité, ont réussi à maintenir des canaux de communications, notamment grâce à leur envie de partager avec les élèves un peu plus que ce que permet la situation d'enseignement. De leur rendre hommage est une chose certainement méritée même si ce n'est pas ici l'objectif, simplement, il s'agit de montrer que l'affirmation du principe coopératif passera nécessairement par une forme de pari social basé sur la confiance dans les individus à générer, sous leur propre expertise, des comportements à même de nourrir la vie démocratique. La question consiste alors à trouver des équilibres permettant de libérer l'enseignant en lui donnant les moyens d'être le vecteur d'une pratique créatrice construite avant tout à partir des conditions dans lesquelles elle s'affirme. Aussi, le principe coopératif s'appuie sur une certaine foi dans la démocratie, en tant que système construit sur la confiance d'un individu capable de développer par lui-même des cadres d'actions prosociales.

L'ambition de Condorcet qui semble s'être affirmée dans une vision républicaine garantissant l'égalité de condition du sujet, semble aboutir plus de 2 siècles après, à une oppression du cadre institutionnel sur l'individu qui l'empêche de développer son propre pouvoir d'action sur les choses. Aussi, il ne s'agit pas de revisiter sous le filtre du principe coopératif un passé désenchanté dans lequel le développement naturel de l'individu dans sa communauté serait un élément très idéalisé, mais simplement de montrer que l'expérience sociale démocratique intériorisée des individus permet certainement à l'heure actuelle un assouplissement de l'idée que l'institution protège l'individu. Les sociétés ont évolué et manifestement, les acteurs poussent vers une plus grande expressivité qui nous paraît être une condition nécessaire à l'affirmation de pratiques à fort potentiel coopératif capable de régénérer l'idéal démocratique.

Nous allons donc terminer cette analyse en montrant comment, le paradigme républicain et le paradigme pédagogique peuvent se renforcer l'un et l'autre en affirmant ce qui vient déjà d'être avancé, à savoir qu'une forme de contrôle social peut être envisagé au sein d'une pratique de groupes de type coopératifs. Nous avons jusque-là privilégié le point de vue de l'adulte, en analysant les discours enseignants puis la transformation de leur posture au sein de ses ateliers en considérant que celui-ci demeurerait quoiqu'il en soit le garant de l'activité, le chef d'orchestre ou le capitaine du navire comme aime à le dire ces enseignants. Nous allons maintenant nous concentrer sur les comportements des élèves dans ce type de posture, afin d'évaluer comment se mettent en place des mécanismes d'équilibration à même de discipliner leurs conduites. Ainsi, nous allons aborder la coopération dans sa version sociale mais cette fois du point de vue de l'élève, espérant ainsi pouvoir mettre en avant les possibilités de régulation de ce type de pratiques.

3.2 L'élève au cœur de la réflexion sur les pratiques éducatives : une vaine illusion ?

Placer l'élève au centre de la pratique en misant sur le collectif

Jusque-là, nous avons pris le parti de considérer que l'adulte, demeurant l'organisateur de l'activité aussi bien en classe que dans ces ateliers, était le moyen le plus approprié pour qualifier l'action éducative. Ce choix s'est assez vite affirmé du point de vue méthodologique dans la mesure où l'expérience enseignante tend à montrer que l'élève, et de manière générale l'enfant, est un être qu'il est pratiquement impossible d'atteindre dans sa réalité, tant ses comportements semblent échapper à la logique de l'adulte. La boîte noire, déjà mentionnée, que représente l'individu vis-à-vis d'une potentielle analyse de ces motivations, semble prendre chez l'enfant, la forme d'un coffre-fort dont la clé évoluerait à mesure de ses expériences, le rendant ainsi presque inatteignable en substance²²⁶. Si l'on accepte cette idée, il apparaît ainsi que la seule alternative soit de considérer, comme le fait Dewey, l'éducation comme une expérience inachevée dans laquelle les qualités de l'éducateur proviennent de sa capacité à jouer le rôle de guide de l'expérience de l'enfant. Ainsi, Freud prétendait que le seul apport de la psychanalyse à l'éducation devait s'appliquer à l'éducateur qui serait alors plus apte à se décentrer et à mieux appréhender les mécanismes de projections inhérents à la relation d'éducation. Par conséquent, lorsque l'on observe des adolescents en situation, le risque est double et difficile à circonscrire : d'une part projeter sur eux des attitudes qui ne leur appartiennent pas nécessairement pour en faire des dispositions internes à même de qualifier leurs comportements ; d'autre part, analyser de manière trop factuelle leurs attitudes au risque de tomber dans un comportementalisme barbare qui réduirait l'enfant à une simple mécanique sans vie. Toutes ces raisons ont fortement marqué les choix méthodologiques de cette recherche mais pour autant, gardant à l'esprit ces remarques liminaires, il nous a semblé important d'essayer de proposer au moins certaines hypothèses permettant d'éclairer la manière dont les élèves s'adaptent à ce type de pratique.

Par rapport à cela, il paraissait important de ne pas tomber dans une personnification de la

226 Dominique Ottavi analyse l'apparition et l'évolution du syntagme "révolution copernicienne" dans son utilisation pédagogique. Elle aboutit à la conclusion que ce nouveau regard sur l'éducation qui prend dorénavant en compte les besoins de l'enfant et non simplement de l'élève s'oppose mécaniquement aux formes modernes de l'éducation de masse. Dominique Ottavi, « La "révolution copernicienne" de la pédagogie. », *Le Télémaque* 2/2005 (n°28), p. 19-24. En effet, comment peut-on réconcilier, sous le filtre de la reconnaissance de la nature particulière de l'enfant, un traitement individuel et une subordination à un intérêt collectif au sein du processus éducatif ? Nous soutenons ici que cette révolution copernicienne a eu pour effet d'isoler l'enfant en tant qu'entité indépendante détournant l'action éducative d'un pré-supposé collectif comme garant de la construction singulière du sujet. Au-delà des règles que tente d'établir la psychologie de l'enfant, il apparaît dans cette analyse que la singularité est un jardin secret inatteignable en substance et que ce n'est qu'en agissant sur les conditions dans lesquelles s'exprime et se construit cette singularité que nous pouvons espérer l'atteindre. Certes, l'enfant est au centre du processus éducatif mais qu'en est-il de ces relations avec ce qui gravite autour de lui ?

caractérisation des comportements et c'est pourquoi, aucun nom ou traits distinctifs n'ont été consignés dans le journal d'observation dans l'espoir de permettre à l'analyse, une meilleure mise en relation des comportements propres avec une certaine architecture des groupes. Malgré cela, plus l'analyse se précisait et plus il paraissait impossible d'isoler un élève théorique des conditions concrètes de ces ateliers.

Il paraît important de s'arrêter un instant sur ces difficultés de l'analyse, qui généralement demeurent le jardin secret du chercheur mais qui ici permettent d'illustrer une certaine impasse quant à la caractérisation du comportement des élèves. En effet, quelques soient les points d'accroche de l'analyse, elle semblait aboutir systématiquement sur les enseignants ou sur des éléments de contexte tels que la taille des groupes, l'âge ou le sexe des différents individus sans pour autant que ces éléments semblent converger de manière évidente. L'ambition première étant de mettre en avant des éléments significatifs permettant de justifier les bienfaits de pratiques coopératives vis-à-vis du comportement de l'élève, celle-ci sembla s'étioler à mesure de l'analyse. C'est à dire que les élèves ne semblaient pas adopter des postures qui soient remarquablement différentes de celles prises en classe et finalement, tous ces éléments semblaient au contraire prendre de la cohérence lorsque l'on se détachait quelque peu des élèves et d'une potentielle nature intrinsèque, qui ferait de ces individus en devenir une essence stable dans le temps et dans l'espace.

Finalement, l'analyse de leurs comportements qui permettrait de dire ce que pourrait être un élève dans une situation de coopération sembla inopérante : Les conditions familiales et personnelles souvent difficiles de ces adolescents rendaient impossible une analyse sur les comportements indépendante de leur histoire personnelle, et de ce fait, le caractère inepte de l'interprétation produite nous a au contraire invité à nous départir de cet individu théorique, en prenant conscience que ce type d'étude sociologique ne s'attelait pas à prendre possession de l'immuable mais bien à un défi prospectif : dans une logique pragmatiste, il apparaissait que la seule chose sur laquelle il était intéressant de nous focaliser pour produire un point de vue intelligible et utile était la relation entre les conditions et les individus, en acceptant que seules les conditions pouvaient être évaluées et éventuellement transformées. Par conséquent, c'était par les conditions que l'on pouvait atteindre l'élève, et cela nous imposait une certaine humilité quant à la possible caractérisation de son comportement.

Le débat sur l'élève, qui doit être placé ou pas au centre de la réflexion pédagogique paraît ainsi bien mal posé dans la mesure où celui-ci semble prendre appui sur l'idée que l'enfant aurait une nature qu'il s'agirait de révéler par des études toujours plus précises. En réalité, ces observations conjuguées à l'analyse des discours enseignants, mais également à ma propre expérience d'enseignant, tendent à pousser vers une caractérisation de l'élève en tant qu'individu doué d'une

capacité d'adaptation, qui milite pour une réflexion sur l'environnement dans lequel il est placé plutôt que sur l'élève lui-même. Ainsi, de placer l'enfant au cœur du dispositif éducatif ne paraît plus faire sens dans la mesure où celui-ci paraît nous échapper quoi qu'il arrive. La question se déplace alors et peut se reformuler selon les termes suivants : Quel environnement physique et social peut permettre à l'élève d'exprimer au mieux son individualité tout en facilitant la transmission de connaissances formelles? Nous répondons à cela par une problématique coopérative dans la mesure où il apparaît qu'une action commune dans un contexte social tendant à l'égalité est apparue comme un cadre propice à la croissance de l'expérience de l'enfant dans la mesure où manifestement, celui-ci paraît se libérer et extérioriser beaucoup plus sa propre singularité. Il s'agit surtout en cela de combattre l'idée que l'élève est une page blanche qu'il s'agirait de remplir et de construire de la meilleure façon qu'il s'agit de découvrir. Les élèves s'adaptent aux conditions qu'on leur propose et ce sont celles-ci qui doivent mobiliser notre attention. Par conséquent, la coopération ne nous apparaît pas comme une disposition interne à faire naître chez l'élève, mais prend sens dans un environnement qui lui permette de faire l'expérience de la coopération, la fixité de ces bienfaits ne dépendant pas directement de nous. Et c'est seulement ensuite, en s'appuyant sur ce cadre coopératif que doit être envisagée une activité permettant la transmission d'éléments ayant trait à un savoir formel.

Il convient en accord avec ce questionnement de revenir à l'idée même d'éducation qui impose une relation autre que celle que les adolescents vivent entre pairs. Aussi, ces formes de coopération qui agissent au sein des groupes adolescents qui se développent, si ce n'est en opposition, au moins en marge du monde adulte, ne peuvent être du même ordre que celles qui peuvent s'exprimer dans une pratique à proprement parler éducative. Ainsi, en nous focalisant sur la dynamique de ces petits groupes d'adolescents, il s'agit de garder toujours à l'esprit que celle-ci s'organise sous le regard de l'enseignant et impose à l'analyse de ces comportements un autre point de vue que celui que l'on peut porter sur le quotidien d'un adolescent. Cela nous permet ainsi d'affiner ce que l'on entend par coopération qui manifestement se développe en tant qu'alternative à une relation d'autorité classique qui est vécue au sein de l'école. Retrouvant ainsi un point de vue durkheimien sur la relation nécessaire entre éducation et discipline morale, il apparaît que la coopération est une organisation sociale à même de développer des formes de contrôle social échappant à la relation descendante de l'enseignant sur l'élève. Sans mettre en scène une dissolution totale des statuts habituels de l'élève et de l'enseignant dans une égalité parfaite entre individus, il apparaît que ce démantèlement partiel de la figure d'autorité de l'enseignant, comparativement à la situation de classe, a des effets significatifs sur le comportement adolescent. Par conséquent, c'est en considérant l'environnement social global dans lequel est placé l'élève que finalement celui-ci pourra trouver sa place au sein du dispositif éducatif et mécaniquement bénéficier de ces bienfaits.

3.3 Un adoucissement du cadre répressif au profit d'une régulation collective

Le premier élément de libération provient sans doute du cadre global répressif, dans lequel se sont développés ces ateliers qui, sans abolir complètement le régime de sanction classique de l'établissement, s'est déplacé au profit d'une régulation à forte composante sociale. En effet, comme cela a été mentionné à propos de l'exclusion d'un élève de ces ateliers, les enseignants étaient toujours porteurs, du point de vue des élèves, d'une sanction potentielle. Cela s'est notamment exprimé dans la manière où, en tant qu'observateur, j'ai été perçu avant que ne soit levée une certaine ambiguïté. Cela a déjà été mentionné au chapitre précédent, en référence à des regards inquiets et des comportements de méfiance vis-à-vis de ma position au sein de ces ateliers, et cela milite pour l'idée qu'il a fallu que se déconstruise quelque peu les rapports normalisés enseignants/élèves au sein du collège pour que les élèves puissent développer des attitudes différentes au sein de ce nouveau cadre que représentaient ces ateliers. D'une part, ce temps d'adaptation permettant une certaine évolution des relations est apparu comme beaucoup moins long que ce que l'on aurait pu envisager et d'autre part, pendant l'observation, a été très perceptible le fait que la manière dont les élèves se sont émancipés de ce jeu de rôle classique a été globalement illisible, ceci relevant à priori de la personnalité de chacun. C'est pourquoi, les mécanismes permettant une forme de déconstruction de la figure classique de l'enseignant de la part des élèves, n'ont pas pu être abordés dans toute la profondeur du processus, dans la mesure où le seul élément factuel que l'on peut avancer est la rapidité avec laquelle ils ont paru se libérer d'une certaine pression normative classique en situation de classe, perceptible de par la naturalité de leur prise de parole.

Il est apparu que les élèves, en tant qu'individus à part entière, ne se sont pas tous libérés de la même manière de ces relations classiques, au même titre que les enseignants, mais ce temps de latence n'a pas été un frein à l'atelier dans la mesure où c'est la dynamique dominante dans le groupe qui a imposé sa loi à l'atelier. C'est à dire que, les enseignants focalisant la dynamique de l'atelier sur une forme de communication collective, ce ne sont pas les comportements individuels qui ont accaparé l'énergie des enseignants, qui ont finalement donné beaucoup de liberté aux élèves dans leur capacité à s'organiser. Ainsi, les enseignants n'ont que très peu évalué ou pénalisé les comportements individuels, s'intéressant plus aux effets produits par la dynamique de groupe dans ce qu'elle permettait de faire vivre une réflexion collective. Bien évidemment, certaines remarques étaient faites par moment à tels ou tels élèves mais toujours au regard de la vie du groupe et du travail collectif accompli.

En conséquence, le cadre général dans lequel s'est développé ces ateliers se détache passablement de celui de la classe, dans le sens où les contraintes vécues par les élèves en matière

d'attitudes et de comportements ne dérivent pas d'un ensemble de règles institutionnalisées qu'il s'agit de respecter. Le cadre générale qui s'est affirmé, et qui correspond globalement à la manière dont les enseignants ont construit ces ateliers, s'est matérialisé autour de l'idée d'un certain savoir vivre en société, consistant à respecter la parole de l'autre en prenant en considération l'altérité. Il a été remarquable que, sous un cadre de ce type, les élèves aient trouvé très rapidement des repères et se soient adaptés facilement à cette forme de régulation sociale. Par exemple, le fait que les élèves aient le droit de s'exprimer dans l'atelier, et même y soient incités, n'a pas généré un brouhaha dans lequel personne ne s'écoutait, car les élèves ont bien compris que si tout le monde parlait en même temps, le cadre même de l'atelier ne pouvait pas fonctionner. Aussi ont-ils eux même, eu égard à la tâche collective, adapté un comportement qui permette une interaction positive et agréable à vivre. Bien évidemment, des recadrages ont été faits de la part des enseignants lorsque le niveau sonore dépassait certaines limites mais cela ne relevait pas d'un combat entre enseignant et élèves, n'ayant pas les mêmes perceptions de la situation.

C'est à dire que le degré très élevé de liberté laissé aux élèves, comparativement à la situation de classe, n'a pas paru générer des situations chaotiques dans laquelle aucune convergence autour de la tâche prescrite n'était possible. Au contraire, un mouvement en apparence contradictoire a semblé à l'œuvre : plus les enseignants se sont mis en retrait et plus l'autorégulation des comportements a pris de l'importance. En jugeant essentiellement la qualité du « produit collectif », finalement, ce sont bien les élèves qui se sont retrouvés au centre du dispositif en étant amené à se responsabiliser et à prendre en charge beaucoup plus que dans des pratiques scolaires plus classiques. Il apparaît ainsi qu'un certains pari doit être fait qui s'appuie sur une certaine confiance dans la capacité de ces adolescents à s'autogérer et que c'est sous ces conditions que l'élève prend sa place au cœur de l'activité. Ce n'est donc pas en se focalisant sur les besoins de l'enfant que l'on parvient à centraliser la pratique autour de lui. Bien au contraire, il est apparu dans ces observations que plus l'adulte est présent et essaye d'anticiper l'intérêt de l'enfant – même avec la meilleure volonté du monde – plus celui-ci se dérobe, n'ayant plus besoin, à priori de prendre à sa charge l'activité. Par conséquent, le pari coopératif semble prendre sens lorsque l'enseignant pose des conditions qui permettent aux élèves d'interagir en vue d'une finalité collective, son rôle consistant simplement à faire évoluer le cadre de sorte que les résultats de l'activité commune soient positifs.

Nous retrouvons ici complètement le complexe moyen/fin mis en avant précédemment dans la mesure où dans le cadre d'une activité coopérative, ce sont bien une adéquation entre des moyens à disposition et une fin en vue qui doit être recherchée et garantie par l'adulte. La question de la bonne adaptation de l'activité aux besoins de l'élève passant au second plan car celle-ci se retrouve déplacée vers la continuité adéquate entre les moyens et la fin produite. Par exemple, dans l'atelier

cinéma, les moyens et la finalité recherchée n'ont pas vraiment fonctionné, et si l'on considère qu'il n'existe pas de cadre idéal qui réponde complètement aux envies des élèves, il ne reste guère qu'une évaluation moyen/fin pour juger de la réussite de telle pratique. D'une part, les élèves n'ont pas paru s'investir personnellement dans l'activité et d'autre part, un produit collectif n'a pas semblé voir le jour, signe qu'une rupture du continuum moyen/fin semblait s'opérer.

On peut d'ailleurs remarquer ici, la nécessité de poursuivre un certain idéal pour discriminer ce continuum dans la mesure où une rupture ne s'opère que si l'on considère ce complexe moyen/fin comme poursuivant un principe démocratique qui valorise certaines formes d'attitudes collectives. Au contraire, si l'objectif poursuivi consistait à un conditionnement moral faisant de la soumission aveugle à l'autorité l'idéal suprême, comme dans le cas d'un régime totalitaire, la continuité des moyens et de la fin visée ne serait pas évaluer de la même manière. Dans une optique démocratique, il apparaît que justement dans cet atelier, ce sont les enseignants qui ont été au centre de l'activité, ce qui dénote un manque de continuité entre les moyens et une fin visée, si ce n'est coopérative, prenant sens au moins dans une dimension interactive. Et, conscient dès les premières séances du manque de réussite de l'atelier, les enseignants ont finalement travaillé sur le contenu plutôt que sur le cadre de telle sorte que s'est affirmé assez logiquement le même type de relation que celle vécue en classe. Il a été d'ailleurs remarquable à propos des comportements des élèves, de les voir utiliser les mêmes subterfuges qu'en classe pour masquer leurs bavardages ou pour dormir pendant les projections des extraits, signe que leur implication dans l'activité proposée est restée relativement superficielle, la régulation de leurs comportements conditionnée par l'autorité de l'adulte.

Dans l'atelier débat, les petits groupes adolescents s'organisaient assez facilement suivant des règles de bon sens et l'adulte demeurait simplement le détenteur d'un point de vue différent facilitant la vie du groupe, celui-ci n'étant accepté que dans la mesure où il était légitime au vue de la situation. Nous pouvons donc en déduire que la manière dont se discipline l'enfant et plus précisément l'adolescent, ne dépend pas nécessairement d'un ensemble de règles arides et externes à la situation qu'il s'agit d'apprendre à respecter. Si les adolescents vivent une situation en y trouvant du sens, il apparaît que le problème de la discipline devient secondaire et peut facilement se matérialiser dans la personne de l'enseignant, si lui-même est accepté comme accompagnateur de l'activité²²⁷.

227 Il est d'ailleurs intéressant de retrouver dans un article de Dewey écrit en 1899 et intitulé « l'intérêt et l'éducation de la volonté », une discussion sur le débat classique et toujours actuel qui oppose l'intérêt et l'effort. Dewey y montre bien comment les partisans de ces deux théories pédagogiques s'affrontent en négatif sur une vision externe et interne de la construction de la discipline personnelle. Renvoyant dos à dos ces deux points de vue, Dewey propose une troisième voie qui s'enrichit des deux premières en montrant que c'est à partir d'un problème qui émerge de l'expérience propre de l'enfant que celui-ci trouve dans l'environnement externe l'utilité de se discipliner : « mais cela signifie que les problèmes naissent et se développent à partir des propres impulsions, idées et habitudes de l'enfants,

Pour cela, il semble que l'enseignant doit accepter de vivre cette situation avec les élèves dans une posture, non pas de hiérarchie, mais en lien avec son utilité perçue dans l'activité. Sous ces conditions-là, on peut facilement retrouver une forme de coopération naturelle dans laquelle, enseignants et élèves partagent de manière beaucoup plus équilibrée une activité dans laquelle chacun a un rôle à jouer au vu de la tâche collective. C'est à dire que l'impulsion première est de la responsabilité des élèves qui font l'expérience des limites de leur propre autogestion et c'est simplement dans un second temps que le recours à l'adulte ayant valeur d'autorité symbolique est accepté car elle permet de palier les faiblesses de l'organisation de ces groupes d'adolescents. Aussi est-il manifeste que les enseignants jouissent d'un statut, déjà préconstruit, d'autorité glanée dans l'expérience scolaire de l'élève et cela facilite certainement le fait qu'il cherche dans ces enseignants un cadre leur permettant de mieux vivre cette expérience groupale.

Contrairement à certaines idées reçues sur l'adolescence, il a été patent que ces élèves n'aspiraient pas à une liberté totale mais au contraire semblaient à la recherche de cadres leur permettant d'y adapter une conduite cohérente. La difficulté provenant du fait que chacun des élèves n'a pas nécessairement les mêmes besoins, ce que la coopération en tant qu'action collective permet de prendre en compte, dans la mesure où une forme d'adaptation sociale semble se mettre naturellement en place de manière beaucoup moins rigide et permet aux individus de développer leur propre singularité. La discipline ne provient alors pas d'une soumission à un ordre établi mais émerge directement de la vie collective dont l'enseignant fait partie. Par conséquent, du point de vue de l'élève, il apparaît qu'un cadre coopératif permet la mise en place d'un contrôle social sous l'effet des nécessités de la vie de groupe, bien plus que par la soumission à une règle trop éloignée de son expérience propre. Et manifestement, dans le cadre de ces ateliers, ces adolescents ont donné l'impression d'être beaucoup plus à même de jouer ce jeu de régulation individuelle que dans le cadre normalisé de la classe. C'est d'ailleurs en cela que la population de cet établissement paraissait particulièrement intéressante dans la mesure où ces élèves semblaient, pour la plupart, totalement inadaptés à des formes de contrôle social par le biais d'une autorité aride et symbolique, imposant ainsi une adaptation de la part des enseignants pour discipliner leur classe.

3.4 L'espace coopératif, une organisation sociale adaptée à l'activité de l'adolescent

Dans cet espace autogéré laissé aux adolescents, plusieurs stratégies ont émergé des petits groupes de réflexion que l'on ne peut pas réellement dissocier de l'action des enseignants qui ont eu une influence sur ces organisations. Néanmoins, cette interaction jugée à l'aune des comportements

des essais qu'il fait pour les exprimer et les satisfaire – en un mot, des efforts qu'il fait pour les exprimer et les satisfaire. Il n'y a de discipline, ou capacité à exercer que lorsqu'il y a une capacité à utiliser. » Dewey, John, *L'école et l'enfant*, op., cit., p.55.

des élèves tend à mettre en avant que ces petits groupes s'organisent assez facilement et naturellement en autogestion et n'ont pas besoin a priori de l'adulte dans un premier temps, hormis leur accueil et la présentation du thème de la séance.

Par exemple, le choix du camp (pour ou contre) ne pose aucun problème en début de séance dans la mesure où sont constitués des groupes relativement équilibrés au regard des effectifs, des âges et de la mixité, comme s'ils avaient parfaitement conscience que cela permettait de meilleures joutes verbales ensuite. D'ailleurs lorsque les enseignants devaient rétablir plus équitablement les groupes, cela se faisait généralement avec humour en mettant justement en avant les risques d'un groupe essentiellement féminin ou avec seulement les plus jeunes, étant donné la nature des thèmes abordés. Dans ces cas-là, il y avait toujours un peu de réticences de certains qui ne voulaient pas abandonner leurs « copains » mais cela était très vite évacué par les réactions de l'ensemble des élèves qui permettaient d'amortir la déception éventuelle en évitant de rendre trop opérant un sentiment d'exclusion. En effet, cela permettait de rendre perceptible qu'il n'y avait pas de réelle séparation au sein de l'ensemble de l'atelier qui, malgré la répartition initiale, n'était que provisoire. Au contraire, il s'est affirmé que les élèves privilégiaient leur position sur le thème du débat plutôt que sur la connivence qu'ils avaient avec certains ou certaines pour choisir leur camp, avec souvent l'envie d'en découdre avec tels ou tels camarades lors des débats entre groupes. D'ailleurs, il a été particulièrement intéressant de remarquer le côté versatile des points de vues adolescents qui parfois, au bout de quelques minutes de discussion dans un groupe, demandaient à changer se rendant compte qu'ils se situaient plutôt de l'autre côté ; cela militait d'autant plus pour les bienfaits de ces interactions groupales comme vecteur de la construction individuelle.

Le cadre de départ posé, les petits groupes se constituaient relativement naturellement sans que l'adulte y ait un rôle déterminant, éventuellement un rôle facilitateur. Ensuite, et cela s'est accentué au fur et à mesure des séances, les enseignants laissaient les petits groupes se débrouiller, restant en retrait. En réalité, ce sont les élèves eux même qui venaient nous solliciter en fonction de la complexité du thème pour avoir des explications sur un terme ou sur l'affirmation de l'un d'eux. L'évolution des séances a permis de basculer d'une structure centrée sur l'adulte qui analyse dans chaque groupe les documents proposés sur la feuille distribuée pour initier la production d'un argumentaire, à des formes beaucoup plus autogestionnaires dans laquelle les élèves avaient beaucoup plus de liberté. Ce ne fût d'ailleurs pas un obstacle à l'affirmation d'un principe coopératif, au contraire : la vie de chaque groupe dépendait forcément de ces individualités, l'organisation était foncièrement de nature adaptative, l'adulte se positionnant à partir de son expertise de la situation et des demandes des élèves. Certains groupes avaient besoin parfois d'un réel coup de pouce de l'enseignant afin de mettre en route la réflexion pour des raisons qui appartiennent complètement

aux acteurs et qui paraissaient pouvoir être imputées à de la fatigue des élèves, notamment juste avant les vacances, ou encore à des histoires entre eux qui nous échappaient parfois complètement mais qui les plaçaient dans des dynamiques peu conciliables avec ce que proposait l'atelier. Quoiqu'il en soit, les adolescents sont manifestement capables de basculer très rapidement d'un cadre à l'autre et dans ces moment-là, un peu de la même manière qu'en situation de classe, l'adulte devient un déclencheur extrêmement efficace de l'activité de l'adolescent. C'est réellement dans ces interstices que semble se jouer l'affirmation d'une dynamique coopérative, au moment de la mise en activité dans laquelle l'enseignant prend le rôle qui lui semble adapté à la demande des élèves : soit il s'impose dans le groupe et oriente fortement la conversation, ce qu'il ne peut faire que dans le cas où cela est accepté par les élèves ; soit il est un simple déclencheur de la discussion en demandant à l'un ou à l'autre ce qu'il en pense, s'extrayant le plus vite possible des débats pour leur permettre de s'affirmer en développant une dynamique collective à même de nourrir le débat.

Une fois que la mise en route est effectuée et qu'ils ont focalisé leur énergie au profit de l'activité, la manière dont ils paraissent s'appuyer sur la dynamique groupale est éminemment coopérative et démocratique : chacun apporte sa propre analyse et les arguments sont choisis et notés de manière assez imperceptible et surprenante parfois. En effet, il était fréquent qu'en tant qu'observateur, j'avais l'impression qu'ils discutaient entre eux d'autres choses tellement leur attitudes paraissaient détendues et même parfois bruyantes, et en réalité, leur discussions demeuraient dans le cadre du débat.

Finalement, on s'aperçoit que chaque petit groupe trouve un équilibre qui dépend des individualités et c'est pourquoi, ce sont très souvent les plus âgés ou les "grandes gueules" qui prenaient un rôle de leader au sein de l'organisation du débat et des prises de décisions internes au groupe. Ceci n'est d'ailleurs ni positif ni négatif en soit, l'important semblant être qu'un équilibre soit trouvé au sein du groupe qui engage la responsabilité des acteurs. En effet, les élèves ont leur propre singularité et leur propre vécu avec lesquels il s'agit de s'accommoder pour développer des cadres favorisant une activité. Aussi, peu importe la réalité de leur vie adolescente, il a été manifeste que les notions d'égalité et de justice sont extrêmement présentes à cet âge-là et que, dès lors qu'ils sont positionnés dans une certaine autonomie, il joue très facilement le jeu d'une certaine coopération dans laquelle chacun exprime librement ses idées pour aboutir à des compromis d'une manière assez efficace, sans que l'on ne comprenne vraiment les mécanismes.

3.5 Conclusion

Vis-à-vis de ces divers vecteurs d'organisation sociale, on a pu remarquer qu'il n'y avait pas a priori de jugement de valeur à émettre dans la mesure où quelle que soit la manière dont se structurait ces petits groupes, les différents équilibres ne sont pas apparus comme meilleurs les uns

des autres. En effet, ce qui appartient à leur personnalité ou aux relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres constituent un matériel de base à partir duquel semble émerger une organisation à même de composer avec celui-ci. Par exemple, le fait d'avoir des leaders naturels n'a pas semblé être un élément négatif en soit car cela a souvent permis aux plus jeunes de s'exprimer en bénéficiant de l'ascendance de tel ou tel élève. De même, celui qui semblait maîtriser le mieux le sujet s'imposait naturellement dans la discussion car il devenait une réelle ressource dans l'optique de la confrontation au point de vue opposé. Aussi, cette dynamique de groupe qui paraît relativement opaque, permet en réalité à une équilibration naturelle de se mettre en place qui est induite par les comportements individuels et qui, ainsi, ne peut se faire qu'en accord avec les caractéristiques propres de chacun.

En cela, il s'agit de ne pas systématiquement briser l'autorité de certains au sein de ces petits groupes au nom d'une égalité totale recherchée, mais de laisser jusqu'à un certain point qui appartient au jugement des adultes, l'adaptabilité naturelle des élèves opérer. Le moteur de cette adaptation résidant justement dans les bienfaits de la coopération qui impose au groupe de trouver le meilleur équilibre possible entre toutes les forces individuelles pour répondre au défi collectif. En accord avec cela, il a été manifeste que, lorsque l'équilibre n'était pas satisfaisant, la production collective n'était pas non plus à la hauteur et dans ces cas-là, le recours à l'enseignant devenait une nécessité qui permettait au groupe de faire fructifier l'émulsion collective.

Il ressort alors que des morphologies différentes doivent être expérimentées, non de manière théoriques, mais bien avec chacun des groupes considérés pour mettre en avant certaines lignes de forces permettant de faciliter cette adaptation. Par exemple, il est apparu que la taille des groupes était un paramètre opérant vis-à-vis de la qualité des interactions. Ainsi, dans ce type d'exercice de communication, les groupes composés de 5 à 8 individus paraissent les plus efficaces²²⁸ : en dessous, la dynamique groupale n'arrive pas à être opérante dans la mesure où la richesse et la diversité des expériences apportées ne sont pas suffisantes et ne permettent pas un effet d'entraînement suffisant ; lorsque la taille du groupe excède les 8 élèves, au contraire, les échanges ne convergent pas assez car, rapidement se mettent en place des sous-groupes qui potentiellement se désintéressent de l'activité si bien que la coopération n'opère pas de manière à constituer une vraie force collective sur la base de l'implication de tous les membres. De même, il est apparu que le débat final mis en scène avec l'ensemble des membres de l'atelier n'était possible – la dimension du groupe étant en moyenne d'une vingtaine d'individus – que grâce à la phase de préparation en groupe restreint, qui garantissait une implication de chacun des élèves. Cette phase était d'ailleurs

228 On retrouve en partie ici, la typologie classique d'un groupe restreint : « De 6 à 13 personnes, il y a constitution de groupes restreints, pourvus généralement d'un objectif et permettant aux participants des relations explicites entre eux et des perceptions réciproques ; ils sont partiellement ou totalement consacrés à la réunion-discussion. » Didier Anzieu, Jacques Martin, *op. cit.*, p. 44.

souvent la plus intéressante dans la mesure où l'interaction collective ayant déjà porté ses fruits, les élèves étaient bien plus en confiance et s'autorisaient beaucoup plus facilement les prises de paroles, les lignes de force du débat ayant déjà été mises à jour par les joutes précédentes.

La coopération n'est donc pas un concept stable et évident en soit, dans la mesure où l'on pourrait considérer que cette phase du débat est la plus coopérative dans le sens où chacun des élèves est impliqué directement dans la situation et interagit à mesure de sa compréhension préalable ; mais un observateur qui jugerait uniquement cette situation ne pourrait pas envisager que celui-ci n'a été rendu possible que par ce travail en petits groupes réalisés auparavant. C'est à dire que l'élève semble s'adapter très bien à des situations de type coopératives mais que celles-ci nécessitent tout de même une préparation qui doit être réalisée dans des groupes restreints qui peuvent garantir son implication immédiate dans la situation.

Par conséquent, il apparaît nettement que les adolescents s'adaptent très facilement à ce type d'exercice mais malgré tout, il n'y a pas une recette miracle paraissant fonctionner partout et tout le temps. Le caractère déterminant d'une pratique à visée coopérative semble ainsi s'affirmer dans une dimension sociale, qui place l'individu comme critère fondamental de la réussite de l'activité et impose ainsi de composer avec deux sphères d'expériences différentes que sont celles des élèves et celles des enseignants. Ainsi, le défi n'est pas de placer l'élève au centre de l'activité, mais bien de placer la communauté d'action au cœur du dispositif. Car, la communauté d'action constituée sur des bases coopératives semble mécaniquement placer l'élève au centre du dispositif, dans la mesure où chacun peut percevoir concrètement sa contribution à l'œuvre collective et, en retour, bénéficier individuellement de l'interaction groupale.

Dès lors que les élèves ont le pouvoir d'agir directement sur les situations, ils jouent le jeu et s'impliquent très naturellement dans l'activité sans que l'adulte n'ait besoin de « négocier » la mise au travail. De plus, le jeu des interactions libérées dans un contexte équilibré, permet aux élèves de s'autoriser à participer en faisant l'expérience des forces ou des faiblesses de chacun sans que cela ne soit sanctionné de manière arbitraire. Par exemple, les plus jeunes, très impressionnés pendant les premières séances, ont petit à petit pris de l'importance dans les groupes en donnant l'impression de se décomplexer vis-à-vis des plus âgés. Parfois, la sanction sociale pouvait être un peu brutale mais, et sur ce point précis les enseignants ont une responsabilité considérable, le climat de confiance qui a réussi à s'affirmer dans l'atelier agissait comme un amortisseur. Il s'agit en cela de ne pas mythifier une certaine relation idéale que l'on pourrait mettre en place, et qui permettrait à un élève de se développer de façon harmonieuse. De même que l'apprentissage par essai/erreur est valorisé dans les domaines scientifiques, il s'agit d'élaborer dans ces pratiques de type coopératif, un cadre permettant à une forme d'expérimentation sociale de se mettre en place par lequel l'enfant

pourra apprendre à composer avec les autres. Ainsi, l'enseignant n'est plus simplement le garant de l'activité de l'enfant mais surtout de l'environnement dans lequel l'enfant fait l'expérience de son rapport à l'autre. Les résultats de cette adaptation ne dépendant que de l'acteur qui, en fonction de sa propre singularité, doit être accompagné.

Par conséquent, dans la lignée de la pensée deweyenne, il s'agit de partir du fait que l'enfant apprend non pas directement par lui-même mais par l'intermédiaire de l'environnement dans lequel il est plongé, et de ce fait, c'est celui-ci qu'il s'agit de faire évoluer. De faire l'expérience d'un contexte coopératif peut ainsi, sous un argument de continuité, permettre à l'enfant de se construire par l'intermédiaire d'un environnement démocratique dans le sens où, l'égalité et la liberté deviennent des principes vécus par opposition à des valeurs déconnectées.

Conclusion générale

De la coopération comme objet de recherche, d'un principe à une hypothèse

Prendre pour objet de recherche la coopération n'est pas chose aisée tant celui-ci paraît se dérober dès que l'on pense l'avoir appréhendé. Mu par un désir de vérité, le chercheur est mis à mal par la coopération tant celle-ci remet en cause l'éternel, proscrit l'universel : multiforme, contingente, on perd son essence dès que l'on cherche à la caractériser en substance ; à vouloir en faire un concept stable dans le temps et dans l'espace, on risque de passer à côté de ce qui en fait le processus qui a permis à l'espèce humaine de s'adapter à son milieu et se constituer en société ; à force d'interroger l'idée, petit à petit semble s'étioler l'idée constituée au cœur de l'arrogance humaine, que la coopération pourrait simplement, bien pensée, résoudre les maux de l'humanité. Bien au contraire, celle-ci nous pousse à l'humilité en se refusant à se développer en dehors de l'évidence. Se refusant à sortir des lieux communs, elle nous contraint à regarder inlassablement ses contours pour en faire apparaître des détails jusqu'alors insoupçonnés. Construire l'objet en multipliant les entrées, le questionner au risque de le déformer, le faire évoluer en acceptant d'y participer, telle a été la démarche qui a permis de lui donner du sens, de justifier le choix même du terme de ce que l'on cherche à caractériser. Finalement, c'est tout un processus de pensée producteur de significations qu'il paraît falloir déconstruire pour le reconstruire hors des lieux communs. C'est ce que nous impose la caractérisation de faits proprement humains, et la coopération s'attelle à prendre possession de la sociabilité humaine en y proposant une réponse adaptée.

Malheureusement, à vouloir s'approprier les comportements humains, il apparaît que l'on se retrouve inexorablement confronté à leur complexité et ainsi, à une certaine forme d'incapacité à les

organiser de manière intelligible. Et pourtant, la démocratie, ayant libéré l'individu d'un certain nombre de contraintes sociales, rend inévitable, pour sa survie, l'évaluation de ces mêmes comportements humains. En faisant de la philosophie du progrès son cheval de bataille, elle impose aux groupes humains un regard sur l'avenir constitutif de la direction à donner à ses moyens d'action. Dans le contexte démocratique, l'importance de l'éducation au sens large, bien que souvent mal comprise, prend acte de ce retournement qui en fait une œuvre prospective plus qu'une œuvre d'intégration. L'ancien monde résiste toujours, ce qui ne doit pas nous conduire à porter un jugement de valeur, mais au contraire à accepter cette double exigence d'agir dans le présent à partir d'un objectif d'intégration et de prospection :

« Si la préparation à la vie est le but dernier et le test de l'éducation, les virtualités du présent s'y trouvent sacrifiées à un avenir plus ou moins hypothétique. (...) La vérité est que nous vivons au temps où nous vivons et non dans tel ou tel autre à venir et que c'est seulement en dégageant, à chaque instant donné, le sens plein de chaque expérience que nous nous préparons à accomplir la même chose dans l'avenir. »²²⁹

Finalement, cette continuité, centrale chez Dewey, semble indiquer que les situations qui constituent le temps présent, sont l'espace de base qu'il s'agit d'organiser en fonction de l'idéal de société poursuivi. C'est à dire que la pensée demeurant un instrument de l'action et le présent étant le temps de l'action, si l'on souhaite développer des méthodes éducatives à même de construire l'individu démocratique de demain, il s'agit de travailler sur l'espace direct de l'expérience de l'enfant. Cette relation temporelle entre passé, présent et avenir tend, dans l'école actuelle, à négliger le temps présent comme étant simplement le temps d'intégration du passé en fonction des besoins futurs de la société. Ainsi en est-il des programmes établis sur la base des connaissances passées qui sont sélectionnés en fonction de leur utilité prospective. De même, en matière de valeurs, il apparaît que l'école, et en particulier le collège, néglige l'importance de l'environnement en tant que principal vecteur de socialisation, en passant de principes démocratiques déterminés dans un passé idéalisé à un avenir hypothétique dans lequel ces principes auraient été parfaitement intégrés. Ce passage semble s'opérer sous le signe de la rupture dans la mesure où par exemple, on estime transmettre une certaine idée de la liberté sans qu'aucun espace ne soit constitué pour que l'enfant en fasse l'expérience, comme si l'expérience du temps présent n'avait aucun rôle à jouer dans la construction de l'individu. On retrouve d'ailleurs ici, une certaine cohérence vis à vis de la construction de l'école qui s'est affirmée en marge de la société, comme si symboliquement, l'école

229 John Dewey, *Expérience et Education*, op. cit., p. 484.

pouvait échapper à l'emprise du temps. Il n'est d'ailleurs pas incohérent que dans cet espace clos, la raison soit la faculté à aiguïser en tant que miroir de l'universalité, stable dans le temps et l'espace.

Le principe coopératif prend acte de l'importance du temps présent en proposant une organisation des situations vécues comme vecteur de sa construction. En effet, en proposant des cadres d'actions partagés dans un environnement social horizontalisé, l'espace coopératif tend à s'appuyer sur la capacité de l'action directe à transformer l'enfant qui est une fonction de cet environnement expérimenté.

C'est pourquoi, il s'agit de considérer la coopération comme une hypothèse dans la mesure où l'objectif est de construire un environnement immédiat susceptible de générer des habitudes qui puissent être en accord avec la société recherchée. Et le statut d'hypothèse permet ainsi l'élaboration d'un point de vue dynamique consistant à évaluer les situations éducatives à mesure de leur enracinement dans le réel plutôt que dans leur adéquation avec des principes déconnectés. On retrouve ici d'ailleurs le parti pris de « la logique de Dewey [qui] nous engage en faveur d'une pédagogie par projet. »²³⁰. En effet, l'hypothèse coopérative doit être évaluée dans sa capacité à faire aboutir des projets en faisant de l'organisation sociale une ressource déterminante dans la résolution de problèmes tout en lui associant une valeur ajoutée dans la construction sociale des individus.

C'est bien la prise de conscience de la valeur de l'expérience, mise à jour par les défenseurs de l'éducation nouvelle dans le prolongement du naturalisme rousseauiste, qui impose une caractérisation du présent comme espace privilégié de l'expérimentation potentiellement éducative. En revanche, cela ne signifie pas simplement qu'« il faut que jeunesse se fasse » comme le prétend l'adage populaire, conférant ainsi à l'expérience une valeur suprême. Il s'agit de conjecturer les cadres de l'expérience de sorte que ceux-ci se révèlent en tant qu'espace éducatif. Et dans sa dimension sociale, l'hypothèse posée ici est d'ordre coopérative, non pas sur la base d'un a priori mais dans son adéquation avec le système social poursuivi par la démocratie.

La coopération n'a donc pas été abordée selon une simple direction de rentabilité des apprentissages ou sous un critère de productivité, mais dans une dimension sociale générale qui en fait le moyen privilégié de la transformation de l'individu du point de vue de sa sociabilité. Bien loin d'être un cadre permettant simplement l'intégration de l'enfant à la communauté, elle est ainsi une œuvre prospective de création de la future société. En suivant la pensée de John Dewey, « ce qui est appris et utilisé dans une occupation ayant un objectif impliquant la coopération avec les autres est une connaissance morale, qu'on la considère consciemment ou non. »²³¹ Coopérer revient donc à constituer un être moral même si ce processus paraît nous échapper ; expérimenter la relation

230 Michel Fabre, « Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2005/3 (Vol. 38), article cité, p. 65.

231 John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., p.449.

à l'autre au travers d'une action commune équilibrée revient à constituer un être socialement adapté. Et sous ce filtre, éducation et coopération semble intimement liées.

De la solubilité de l'hypothèse coopérative dans les pratiques au collège ou comment accompagner les transformations de l'espace social de la classe.

La question ne concerne plus alors les bienfaits de telles ou telles pratiques à visée coopérative mais bien d'en faire l'hypothèse centrale pour réhabiliter les pratiques au sein des lieux qui font autorité dans leur capacité à éduquer. Pour cela, l'École paraît être le lieu qu'il faut considérer malgré les difficultés liées à son historicité. Dès lors que les familles croient toujours plus en l'école dans sa capacité à distribuer les rôles dans la société et que chaque individu est contraint d'y passer au moins dix années de sa vie, on ne peut, à la manière d'Illich, envisager pour le moment une société sans École. C'est pourquoi, malgré la reconnaissance des temps périscolaires comme espace d'éducation et socialisation, il nous est apparu que le collège demeurerait un lieu de vie qu'il était nécessaire de réhabiliter en tant que lieu privilégié de l'éducation. Et comme la coopération ne peut pas se développer indépendamment d'un contexte physique et social général, cela nous a conduit envisager un principe coopératif en connexion avec cet environnement particulier que représente le collège.

Cependant, lorsque l'on intègre l'institution scolaire, et en continuité avec une certaine pensée dominante sur l'École – en particulier sur le collège – on peut constater que les apprentissages formels centralisent les problématiques et induisent un espace social entièrement dédié, déplaçant le problème de la construction sociale du sujet sur d'autres lieux. Cette caractérisation entre un individu rationnel constitué au sein de l'école et un autre social construit dans un entre-deux entre l'école et la famille, semble atteindre ces limites dans la mesure où la pratique de la classe tend à montrer qu'au contraire, celle-ci semble s'adapter sur la base d'une prise en compte de l'enfant, dans toute sa complexité, reléguant l'élève abstrait à l'obsolescence. Ainsi en est-il de la figure du citoyen dans un régime démocratique qui, bien loin d'être envisagée sous un plein accomplissement de l'individu, s'est construite autour d'une aporie consistant à la soumettre au besoin de la grande société, contraignant de fait son besoin d'expressivité. Sous ce filtre, l'individu ne fait pas société, c'est la société qui doit s'y imprimer à grand coup de rationalité, faisant de l'institution scolaire un organe de reproduction des inégalités. Et il revient à l'école de le constituer sur des bases surannées pour permettre, en théorie, de faire vivre les principes fondamentaux sur lesquels s'est construite la démocratie. Apprendre à respecter la loi en enseignant son contenu, apprendre la liberté en faisant l'expérience de la soumission, faire vivre l'égalité dans un espace concurrentiel et hiérarchisé, telles sont parmi d'autres, les contradictions qui ont été

institutionnalisées dans le système scolaire. Et pourtant, le collège continue de fonctionner car, au bout du système, il y a des acteurs qui ont bien du mal à composer avec ces antinomies mais qui font vivre les pratiques à mesure des réalités qu'ils sont contraints d'assumer années après années.

Aussi, la coopération ne devait plus être envisagée de manière déconnectée mais bien à l'aune de cette réalité, et la question porta alors sur cette réalité qui semblait s'enrichir et se constituer sur la base d'une pluralité vaguement accompagnée par un cadre normalisé. Et comment faire parler la réalité, alors même que les contextes eux-mêmes paraissaient diverger et proposer des situations bien loin de la convergence supposée ? Et justement, la coopération semblait prendre sa source dans la mise en relation entre un environnement (physique et social) et des individus sous un principe adaptatif. En conséquence, il devenait nécessaire de faire parler le local au risque de perdre la généralité, d'autant plus que la coopération envisagée dans sa dimension socialisante valorise la singularité et fait de l'espace direct expérimenté le matériel sur lequel fonder la formation morale de l'individu. Finalement, à partir d'une expérience personnelle m'ayant conduit à « naviguer » dans différents collèges et lycées, il devenait nécessaire de circonscrire une expérience éducative dans un contexte stable et convergent, pour pouvoir préciser et objectiver un certain nombre de ressentis induits par cette expérience enseignante qui a profondément modifié les lignes de forces théoriques anticipées.

Le premier constat avait été que la difficulté pour un enseignant ne procédait pas d'une simple exigence de transmission mais bien de la gestion d'un groupe d'élèves dans un cadre qui semblait peu adapté. En effet, si l'on se référait à John Dewey, il était manifeste que l'espace général dans lequel se développait la pratique de la classe affaiblissait considérablement l'environnement social proposé à l'expérience de l'élève, si bien qu'une action globale sur les individus, trouvant une assise dans une dimension éducative, devenait impossible pour celui qui ne croit pas aveuglément aux vertus de la discipline et de l'autorité. En réalité, l'expérience du métier nous apprend avant tout à composer, et l'autorité conférée par le statut est une ressource qu'il s'agit d'apprendre à utiliser car celle-ci est souvent adaptée à cette relation particulière aux élèves induite par ce cadre particulier. Mais comment faire lorsque des populations en manque de repères y sont peu réceptives et qu'ainsi, on ne réussit pas à l'imposer ? D'autant plus que, conjointement, l'exigence de transmission est omniprésente et ne permet pas de s'attarder sur ce problème éminemment social qui émane de la pratique de la classe. Sous ce constat, il devenait nécessaire de comprendre comment les autres enseignants s'arrangeaient de cette réalité et si éduquer avait encore une valeur à leurs yeux. Convaincu que coopérer et éduquer étaient intimement liés, ces enseignants étaient-ils d'une manière ou d'une autre susceptibles de l'utiliser ?

Comme nous l'avons développé, les échanges avec ces enseignants ont largement transformé les présupposés de départ et les réponses anticipées sans pour autant dénaturer ce questionnement

qui leur parlait différemment mais qui paraissait s'exprimer dans leur récit de pratiques. Après coup, il est intéressant de constater que cette expérience sociologique conduisant à la réalisation puis à l'analyse d'entretiens est entrée en adéquation avec une idée forte contenue en toile de fond dans les propos de Dewey en matière d'éducation : à considérer l'individu et en particulier l'enfant en tant qu'entité isolée, on en vient à prétendre de manière abusive ce qu'il se passe dans sa tête pour en déduire un traitement adapté.

De manière connexe, ces entretiens ont très vite mis en évidence, du fait même de la non convergence de certains propos, qu'il paraissait vain de chercher à atteindre l'acteur dans toute sa profondeur, et cela nous a ainsi conduits à aller chercher dans la sociologie de François Dubet une ressource pour caractériser les discours enseignants. C'est ainsi que le concept d'expérience sociale est apparu comme efficace pour mettre en relation une certaine construction historique des logiques éducatives avec une orientation des pratiques en classe. Par conséquent, cette triade proposée pour caractériser certains courants éducatifs dominants a été développée, non pas vis-à-vis d'une légitimité historique méthodique, mais bien dans leur résonance avec les pratiques enseignantes. Il est apparu en effet, qu'en matière éducative, la personnalisation des pratiques était la règle dans la mesure où chacun des enseignants interrogés semblait développer son propre système de références mais que pour autant, le fait de faire dériver celui-ci, de manière plus ou moins directe, de ces trois constructions historiques paraissait faire sens à l'analyse.

Cela a permis également de donner un cadre vis-à-vis duquel les pratiques coopératives devaient être envisagées pour imprégner et se généraliser au sein de l'institution. En effet, par rapport à l'apprentissage coopératif qui envisage la valeur ajoutée de la coopération sous un critère de rentabilité des méthodes de transmission ; en référence aux écrits pédagogiques qui ont souvent des difficultés à se positionner vis-à-vis d'une certaine solubilité des pratiques coopératives dans la normativité scolaire : cette caractérisation nous a permis de poser des hypothèses sur la nature des réponses que devaient proposer des méthodes coopératives, pour relever le défi éducatif au sein du collège, au prolongement des pratiques existantes. De manière synthétique, il est possible de déduire de cette recherche que le principe coopératif peut proposer une alternative à l'espace social de la classe en procurant à l'expérience de l'enfant des situations qui sont à même de généraliser l'interaction et la communication. De plus, le gain envisagé ne peut se dédouaner d'une relation intime au savoir tant celui-ci paraît dominer la relation envisagée, de l'enseignant à sa pratique.

C'est pourquoi, il nous a paru particulièrement intéressant de considérer dans la transformation du cadre social de la classe, un effet sur le statut même du savoir en le déplaçant d'un objectif unilatéral, à un moyen d'organiser du lien social dans le but de générer des situations capables de donner du sens à l'apprentissage. L'objectif assumé étant de s'adapter au mieux à la réalité de l'élève, non pas en décidant artificiellement de le placer au centre de la pratique de la

classe, mais bien en considérant que c'est en le responsabilisant dans le cadre d'une pratique collective que, mécaniquement, celui-ci se retrouve au centre. Les discours enseignants n'ont pas fait directement remonter ces éléments mais ont permis de mettre en évidence, d'une part que la relation au savoir était déterminante, même en ce qui concerne certains présupposés éducatifs, et d'autre part, que l'utilisation de la dynamique groupale était un moyen privilégié pour conférer du sens à cette relation intime du collègue au savoir.

Finalement, à l'analyse, ces discours enseignants ont largement contribué à problématiser les difficultés du collège français vis à vis des limites d'une caractérisation raisonnée du processus éducatif. En effet, bien que fervent défenseur de la rationalité comme vecteur d'éducation et de construction de l'individu, leur récit de pratiques a largement contribué à illustrer ce décalage entre une certaine idée de la construction de l'élève sous un critère raisonné et la réalité dont ils devaient tenir compte au quotidien. Chacun à leur manière, guidée par cette importance de transmission formelle, il est apparu que, pour affronter les situations quotidiennes, la dimension sociale de l'acte éducatif devenait un impératif avec lequel il était nécessaire de composer. Et même plus que de composer, il s'est avéré que l'individu considéré dans toutes ses dimensions devenait un levier satisfaisant pour répondre au défi de l'apprentissage. Ainsi coexistait la caractérisation d'un élève abstrait dont la raison demeure l'élément déterminant, et une autre empreinte de la complexité du sujet qui nécessite de s'attarder sur les interactions vécues comme modérateur des comportements.

De la prise de conscience de la valeur de l'expérience à la prise en compte du collectif, vers une transformation de l'idée d'éducation

En définitive, c'est bien une tension entre théorie et pratique qui semble à l'œuvre dans ces récits de pratiques : théorie qui paraît se développer au sein d'une expérience sociale intériorisée qui place comme référentiels premiers du métier, l'apprentissage de corpus structurés et le respect de la règle; pratique qui tend à personnaliser l'expertise des situations et place l'expérience comme principale ressource pour relever le défi éducatif. Et c'est bien dans cet entre-deux que les enseignants développent le sens de leur métier qui, dans l'établissement étudié, paraît trouver son origine dans leur capacité à donner des repères affectifs à des élèves en difficultés face au cadre normatif proposé par l'institution. Par conséquent, ces enseignants semblent s'appuyer sur des leviers humains pour répondre aux objectifs formels définis par l'institution alors même qu'à leurs yeux, celle-ci ne paraît pas prendre en considération cette dimension de l'acte scolaire.

La question ne relève donc pas de la raison de ce fossé entre l'acteur et le système qui renvoie dos à dos dans le discours public la responsabilité aux acteurs ou à l'institution, mais doit prendre acte de ces contradictions pour envisager les bases d'une future réconciliation. C'est à dire

que le problème de l'éducation au sein d'un système démocratique ne doit pas être abordé de manière dogmatique en opposant une vision pédagogique idéalisée qui place les besoins de l'enfant au centre du processus et une autre plus diffuse qui consiste à placer le savoir et le retour à l'ordre moral en tant qu'objectif premier de l'école. Au contraire, et c'est sur ce point précis que Dewey nous est apparu comme une ressource pour caractériser les situations éducatives, en considérant l'acte éducatif comme une œuvre anthropologique prenant sens dans un processus adaptatif qui érige l'expérience comme critère premier de ce que l'on nomme éducation. Ainsi, la question se déplace de l'individu à l'environnement et permet de dépasser l'opposition classique entre individu et société en faisant de l'expérience le vecteur de leur remise en continuité.

La théorie de l'expérience chez Dewey place le rapport actif de l'individu à son environnement comme étant le levier principal de la formation de l'individu et les discours enseignants ont paru donner du crédit à une telle interprétation dans la mesure où manifestement, la prise en compte de l'expérience de l'élève au sein de la classe est une véritable ressource pour les enseignants. Aussi s'agit-il de considérer d'une part, dans la pratique enseignante, ce qui favorise la prise en compte de l'expérience propre de l'élève et d'autre part, ce qui permet à une expérience collective équilibrée de s'affirmer au sein de la classe. Et c'est en cela que le principe coopératif peut permettre de donner une direction à l'environnement général de la classe dans sa capacité à proposer aux élèves une expérience sociale équilibrée. Aussi, c'est finalement sous ce critère coopératif qu'ont été analysés ces discours enseignants pour pouvoir évaluer dans quelle mesure celui-ci peut s'inscrire dans le prolongement des pratiques actuelles et constituer une ressource adaptée pour l'enseignant.

Les éléments de réponses proposés par cette recherche tendent à montrer de manière assez nette que le rôle central du savoir dans la pratique de la classe est l'obstacle premier à l'affirmation du principe coopératif. Néanmoins, au vu de l'importance que lui confère les enseignants dans leur réflexivité sur leur action éducative, il apparaît que ce n'est pas le savoir en tant que tel qu'il faille remettre en cause, mais son caractère absolu et total dans sa capacité à déterminer les objectifs de l'action en classe. Les enseignants paraissent composer avec cet impératif qu'ils acceptent et auxquels ils croient tant que celui-ci ne s'oppose pas à leur appréhension de la situation de classe. C'est à dire que dans cet espace social que constitue la classe, il s'associe volontiers à cette mission de transmission formelle tant que celle-ci ne s'oppose pas à leur expertise des besoins du groupe classe. C'est finalement dans ce manque de flexibilité qu'impose le rapport quotidien à la progression et au programme que s'affirment les revendications de ces enseignants pour qui les temps de communication au sein du groupe classe demeurent souvent une nécessité. Aussi développent-ils des compromis qui prennent appui sur les dynamiques collectives pour permettre d'équilibrer impératif de transmission et nécessité d'adaptation.

C'est, semble-t-il, dans cette mise en relation de l'humain et du savoir que se situent les difficultés dans ce collège que justement le principe coopératif en germe permet de résoudre. En effet, la dynamique en classe semble largement s'appuyer sur des espaces collectifs de communications et d'interactions dans lequel l'enseignant joue le rôle de modérateur et de guide pour rendre la situation d'apprentissage accessible et certainement acceptable par les élèves. Manifestement, avec des publics en difficulté voire en souffrance, le savoir et la règle ne s'imposent pas avec autorité mais semble prendre du sens de manière indirecte par les différents cadres posés par les enseignants. Cadres qui, bien que dépendant fortement de la personnalité de l'enseignant, trouvent une convergence dans la mise en place d'une dynamique collective valorisant l'expressivité et le partage d'expériences.

Nous atteignons ici les limites d'une telle étude dans la mesure où la tentation est grande d'assimiler ces pratiques enseignantes aux lignes de forces mises en avant par l'historicité de la coopération en tant que cadre privilégié de la construction de la sociabilité. En réalité, et c'est ce que poursuit cette enquête, nous pouvons simplement constater qu'à des degrés divers selon chaque enseignant, l'utilisation de la dynamique groupale est une ressource efficace pour à la fois équilibrer le groupe classe et permettre au processus d'apprentissage de se mettre en place. Eu égard à ce constat, nous proposons le principe coopératif pour permettre de donner plus de profondeur à ce processus en lui associant une direction à même de mieux baliser ces situations d'interaction.

Pour cela, il paraissait déterminant d'en revenir à Dewey pour tenter de comprendre en quoi cette orientation actuelle des pratiques enseignantes semble mieux s'accommoder de la réalité de cette nouvelle génération d'élèves. C'est à dire que dans une volonté de réconcilier théorie et pratique, il convenait de préciser une certaine idée éducative qui puisse expliquer cette forme d'adaptation de la part des enseignants.

Dans une logique de production de savoir telle qu'elle est envisagée par Michel Favre paraphrasant Dewey, « La quinine permet bien de se protéger de la malaria mais ce phénomène reste inexpliqué tant que l'on ne démontre pas les relations entre les propriétés chimiques du remède et les conditions de vie du parasite colporté par les anophèles »²³². En suivant cette idée, cela signifie qu'il ne s'agit pas de simplement constater cette transformation des pratiques en tant que réponses satisfaisantes aux nouvelles problématiques scolaires, mais encore faut-il pouvoir expliquer les arguments théoriques qui les sous-tendent.

Nous avons vu comment les trois paradigmes, condorcetien, républicain et rousseauiste, pouvaient proposer un cadre général qui permettait une analyse des pratiques actuelles et c'est pourquoi, il semblait nécessaire de comprendre comment cette poussée vers plus de communication

232 Michel Fabre, « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? », *Recherches en Education* – n°5 Juin 2008, article cité, p. 61.

et d'interaction pouvait recomposer cette triple entrée sur l'École. Au prolongement des conceptions deweyennes, il est apparu que c'était le modèle atomisé de la société qui était en train de se transformer. En effet, en accord avec une certaine sociologie qui place l'expérience au cœur de la compréhension de l'individu et qui n'hésite pas à parler dès lors d'individu relationnel, c'est bien une transformation de la conception de l'individu qui semble à l'œuvre. Néanmoins, le modèle condorcetien postulant que la connaissance accumulée personnellement était le gage de l'équilibration et de l'indépendance sociale semble à la fois le plus ancré dans les pratiques et en même temps le plus critiqué. Il apparaît ainsi que l'évolution des pratiques enseignantes au sein de la classe s'intègre finalement dans cette idée que la formation de l'individu nécessite dès lors une recomposition de l'environnement dans lequel il est plongé en considérant la qualité sociale de celui-ci. C'est à dire que l'élève ne peut plus être considéré comme une entité isolée arrivant dénuée de toute expérience à l'école. Au contraire, la prise en compte de la réalité des publics considérés devient un passage obligé pour développer des pratiques qui font sens pour les élèves mais également pour les enseignants. Ainsi, c'est bien un retournement qui semble s'affirmer qui part de l'individu dans toute sa complexité pour arriver d'une part au savoir, mais également à la constitution d'un individu socialement adapté.

Prolongeant ainsi l'idée que c'est l'individu qui fait société plutôt que l'inverse, il semble que la réflexion sur l'individu et donc l'élève se déplace au profit de la notion de cadre qui tend à placer l'environnement global de la classe comme moyen pour organiser une action efficace. Ainsi retrouve-t-on l'idée chère à Dewey que c'est avant tout au niveau de la mise en relation de l'individu et de son environnement que se construit celui-ci. Ainsi, la qualité de l'expérience scolaire devient le référentiel autour duquel se développent les pratiques éducatives et l'on voit apparaître chez les enseignants l'idée que les élèves passent un bon moment ou que les élèves changent de comportement au sein du groupe classe durant l'année, comme critère d'évaluation de leur pratique. C'est à dire qu'en marge de l'évaluation classique de leur séance semble s'affirmer un critère éminemment social qui juge de l'évolution globale de l'élève et qui, avec ces publics peu adaptés, prend même le statut de critère déterminant. Par conséquent, c'est bien une évaluation du rapport de l'élève à son environnement social qui est considérée et qui mobilise l'énergie de ces enseignants. La discipline, chère à Durkheim, ne s'impose plus de manière unilatérale de maître à élève mais se développe grâce à une expérience balisée au sein d'un cadre garanti par l'enseignant. On retrouve ainsi la figure de guide proposée par Dewey qui accompagne l'expérience de l'enfant dans une zone intermédiaire entre le laisser-faire et l'autoritarisme brut. Aussi, au sein de ces cadres, semble s'opérer une forme de dialectique entre ces trois expériences sociales intégrées qui n'aboutit pas à une synthèse mais qui voit coexister au sein d'une même pratique des éléments qui paraissent a priori contradictoires, la personnalité de l'enseignant fournissant la cohérence nécessaire.

C'est cette cohérence qu'il semble très difficile d'atteindre, justement du fait même de ces forces contradictoires qui s'expriment parfois de manière très explicite dans les discours enseignants. C'est pourquoi, il a semblé que cette dimension personnelle des situations de classes ne devait pas réclamer une rationalisation précise dans la mesure où l'individu apparaît sous ce filtre comme inatteignable. Au contraire, les points de convergences ne se sont pas exprimées dans un certain regard réflexif partagé mais plutôt dans une mise en pratique qui laissa émerger des formes d'adaptation collective qu'il s'agissait dès lors d'analyser. C'est à dire qu'il ne s'agissait plus de considérer que la pensée isolée contenait en tant que telle une cohérence à découvrir mais que c'était bien au contact des situations vécues que l'on pouvait proposer de réponses satisfaisantes. Et sous ce filtre, la cohérence globale de ces pratiques sembla prendre sens dans une relation privilégiée de l'enseignant au collectif.

C'est finalement ce que propose le principe coopératif, à savoir laisser la situation fournir le matériel utile au développement de l'élève à partir d'une hypothèse sociale consistant à prêter à l'action collective partagée des vertus structurantes de l'individualité. Sous un argument de continuité on peut même émettre l'hypothèse que si les enseignants font évoluer leur pratiques vers plus de collectif, cela signifie que les nouvelles générations eux même s'adaptent mieux à ce type d'environnement.

L'adaptation collective comme vecteur d'éducation, l'espace coopératif formateur

C'est ce que nous avons développé dans l'analyse des ateliers en montrant d'une part, que dans ces situations libérées d'un certains nombres de contraintes normatives, les enseignants développaient des pratiques à forte composante collective, et qu'au sein de ces cadres, les élèves semblaient plus à même de s'adapter à des formes coopératives idéalisées. Un élément déterminant mérite d'être avancé immédiatement, en lien avec ces ateliers : en considérant ces situations dans une dimension sociale générale, on peut affirmer simplement que les relations à l'œuvre dans ces ateliers trouvent leur dynamique par la mise en interaction de deux pôles distincts, celui des élèves et celui des enseignants. Aussi, on peut aisément émettre l'hypothèse que leur réussite est conditionnée par une bonne équilibration de ces deux énergies potentiellement contradictoires qui n'ont aucune raison a priori de converger. Dans cette dimension sociale, il apparaît que le défi éducatif consiste justement à faire interagir de manière positive des trames expérientielles dont les référentiels se sont constitués au gré d'histoires personnelles très différentes. Et ces ateliers ont été le témoin de cette adaptation qui s'est effectué en marge de tout biais statutaires ou institutionnels, en acceptant leur implication directe en tant qu'individu dans les relations à l'œuvre dans ces ateliers. A des degrés divers dans les deux ateliers, les enseignants se sont positionnés en tant que

membres à part entière du groupe en adoptant des postures laissant apparaître l'homme derrière le statut. Comme dans un rapport d'action/réaction, cette naturalité des postures enseignantes a mécaniquement induit chez les élèves des comportements beaucoup moins empreints de la norme scolaire. Ainsi est apparu très nettement le besoin de ces adolescents d'exister dans des situations drapées d'authenticité, comme si l'expérience directe des relations humaines correspondait à un cadre adapté à leur expressivité.

Prolongeant les entretiens précédemment réalisés, nous avons mis en avant la différence de statut du savoir dans les deux ateliers comme paramètre permettant ou non cette libération. Il ne s'agit en aucun cas d'en extraire des conclusions générales et totalisantes, néanmoins, il faut reconnaître que l'action collective est beaucoup plus difficile à mettre en place de manière satisfaisante lorsque les objectifs sont posés en amont et ne s'accordent pas ou peu avec l'expérience des élèves. Comme nous l'avons montré, il ne convient pas de dénigrer l'importance du savoir dans la formation des jeunes générations mais de reconnaître ses manquements dans sa capacité à mettre en continuité les pratiques scolaires avec l'expérience des élèves. Aussi avons-nous ciblé en observant ces expériences alternatives, combien il était important pour l'élève que l'on valorise sa propre expertise en lui donnant du sens au sein d'un collectif comme cadre structurant de son activité.

De même, rejoignant ainsi les résultats des études valorisant les qualités des organisations de types coopératives, ces ateliers ont montré en négatif qu'il n'y avait pas eu un affaiblissement de la discipline générale, et même que, par les bienfaits de l'expérience collective, d'autres formes de régulateur sociaux étaient à l'œuvre qui dérivait directement de l'activité. Comme les discours enseignants l'avaient mis en évidence, la discipline pour la discipline ne recueille pas leur adhésion et ces ateliers ont montré que la responsabilisation de l'élève au sein du groupe paraissait s'adapter parfaitement à la fois aux élèves et aux enseignants. Aussi retrouvons-nous ici un équilibre qui apparaît comme positif entre une pensée pédagogique centrée sur la libre expérience de l'enfant et un point de vue d'orientation durkheimienne ou républicaine qui pose la soumission à une discipline externe comme fondement de l'ordre moral.

Cela semble donc questionner les liens qu'il existe entre autorité et liberté au sein de l'école dans la mesure où ces ateliers ont manifestement généré des équilibres échappant à cette opposition classique. Sans entrer précisément dans des concepts philosophiquement lourds, mais plutôt sur la base de considérations purement situationnelles, il est apparu que les élèves étaient bien plus sensibles à la cohérence d'un cadre qu'à une autorité comme modérateur de leur comportements. Ces situations réclament en effet un certain ordre mais qui ne s'affirme pas simplement par la soumission à l'autorité de l'enseignant. D'ailleurs, au sein de ces ateliers, c'est certainement plus la relation à l'adulte en tant que personne qui a potentiellement constitué un rapport d'autorité.

Néanmoins, cette thèse s'affirme non pas sous un regard classique sur l'autorité mais bien en défendant l'idée que c'est dans les perceptions directes des conséquences de l'action au sein d'une entreprise collective que se joue une autorégulation positive des comportements. C'est à dire que rejoignant Dewey, c'est bien le rapport actif à l'environnement qui semble être vecteur d'ordre et de discipline. C'est donc dans sa capacité à valoriser la perception des conséquences de l'action individuelle que l'espace coopératif paraît être à même de proposer des situations à grand potentiel éducatif. Dans cet environnement, ce n'est plus la soumission à un principe déconnecté qui devient le moteur de la socialisation mais bien la confrontation au réel, redonnant ainsi toute son importance à l'expérience directe.

La généralisation de la coopération, la démocratie en tant qu'espace éducatif

Par conséquent, il ne s'agit plus de valoriser le modèle raisonné hérité des Lumières analysé sous la plume de Condorcet, le modèle républicain qui développe l'appartenance à une nation ou encore le modèle pédagogique qui s'appuie sur le plein épanouissement de l'individu pour aboutir à un juste équilibre social. La meilleure réponse nous a semblé avoir été développée par le pragmatisme de Dewey lorsqu'il brise une forme de romantisme surnaturel qui persiste et qui prétend que deux personnes sont amies indépendamment de toute considération matérielle ou que plus grossièrement, il existe à priori des personnalités susceptibles de s'apprécier. Bien au contraire, comme cela a été mentionné, Dewey nous explique qu'il s'agit de reconnaître que deux personnes en viennent à développer des sentiments de sympathie du fait même des conditions qui les ont réunies. Par conséquent, cela nous donne une clef pour organiser des pratiques à visée éducative sur la base d'un pluralisme ; celle-ci trouvant sa légitimité dans la reconnaissance des bienfaits de la mise en relation des individus au travers d'une action commune comme condition nécessaire à la création de lien social. Cela paraît tellement simple, et pourtant il apparaît que l'école l'a complètement négligé. Dès lors il s'agit donc de conjecturer l'espace de la classe de manière à redonner toute son importance à la situation vécue.

Cette prise de conscience de la valeur du présent dans la construction individuelle ne signifie pas d'ailleurs que la manière de l'organiser est simple et évidente. Bien au contraire, il apparaît que sous cet argument il faille développer conjointement des méthodes expérimentales prenant sens dans l'évaluation de complexe moyens/fins développés au cœur des pratiques, permettant ou non de générer des individus adaptés aux exigences démocratiques. Dans cette logique, d'une part l'enseignant, et d'autre part les établissements, doivent s'inscrire dans cette démarche pour redonner aux pratiques éducatives leur dimension expérimentale : L'enseignant participant pleinement aux situations en adoptant une posture proche de celle d'un chercheur dans le sens où son expertise

devient garante de l'activité ; l'établissement devant organiser la cohérence des différents acteurs du terrain en généralisant, sous un principe de continuité, l'espace coopératif à l'ensemble de la communauté éducative. L'écueil majeur provenant certainement plus de l'affirmation de ce principe coopératif au monde des adultes qu'à celui des enfants, sujet qui mériteraient certainement un traitement à part entière.

Finalement, la vision anthropologique de l'éducation chez Dewey s'enrichit de cette idée qu'il analyse sous un biais historique en redonnant la primauté à la communauté d'action comme étant depuis toujours le moteur des sociétés humaines. Son présupposé associatif ne dit rien de plus que ce fait évident qui veut que toute société se constitue sur la base d'une action commune qui est une réponse adaptative à un certain environnement. Et sous cet argument, on retrouve d'ailleurs l'idée que l'enfant apprend comme l'adulte dans le sens où ce rapport actif à l'environnement social ne demeure pas simplement l'apanage des jeunes générations mais doit être généralisé à l'ensemble de la société en tant que moyen privilégié pour produire du lien social.

En ce sens, en cherchant à déterminer l'origine de l'apparition du principe coopératif comme mode éducatif à part entière, cela nous a conduits à mettre en avant une certaine filiation avec les coopératives ouvrières apparues dans les mouvements socialistes au XIX^{ème} siècle. Bien que cette volonté d'appréhender les lignes de forces du principe coopératif nous ait conduits naturellement au cœur de la pensée socialiste dans la société industrielle naissante, nous avons fait le choix difficile de ne pas donner plus de place au sein de cette enquête à ces figures marquantes. En effet, nous amenant plutôt du côté d'une philosophie politique, nous avons considéré que cela nous éloignait trop d'un rapport direct aux pratiques éducatives actuelles. Néanmoins, au vu de la relation intime à l'œuvre dans la pensée deweyenne entre réflexion éducative et philosophie politique, il apparaît qu'un regard sur des pratiques éducatives dans une démocratie implique nécessairement un regard plus global sur la société. Et c'est ce lien particulier qui nous a conduit à évaluer la place de l'éducation dans les modèles socialistes, notamment chez Saint-Simon, Fourier, Considérant ou encore Proudhon.

En marge d'une grande richesse d'expériences pédagogiques qui ont marqué l'histoire du XIX^{ème} et donné naissance à la psychologie de l'enfant²³³, il est apparu que chez des auteurs comme Saint Simon, Fourier et plus précisément encore chez Proudhon, une réflexion sur l'éducation ne peut être menée sans une vision plus globale de société. C'est à dire qu'indépendamment d'un regard pédagogique plus précis comme l'a traité Considérant²³⁴, l'éducation des jeunes générations ne se distingue pas du projet de société poursuivi par les

²³³ Voir Nathalie Brémant, *les socialismes et l'enfance*, Rennes, PUR, 2008.

²³⁴ Victor Considérant, *Destinée sociale, tome troisième, op., cit.*

socialistes. L'enfant participe à la communauté d'action au même titre que tous les individus et c'est bien la société coopérative ainsi constituée qui devient l'espace éducatif par excellence. Les utopies socialistes considèrent activement l'éducation comme le cœur du fonctionnement démocratique mais l'envisagent comme une condition fondamentale de son équilibre. En revanche, elles ne font pas de celle-ci le moteur du changement social, conscients des dangers d'une éducation orchestrée par le pouvoir en place.

Proudhon parlera alors d'atelier école tandis que Fourier déclinera son modèle du phalanstère en phalanstérion, estimant que celui-ci sera plus facile à mettre en œuvre avec des enfants. L'idée demeure finalement toujours fidèle à leur conviction coopérative, à savoir que l'action partagée, ou plus généralement le travail collectif, demeure le moteur de l'équilibration sociale. Ainsi l'enfant participe aux activités de la communauté et c'est dans cet espace de vie partagé que l'enfant au même titre que l'adulte construit son rapport à l'autre et assure ainsi son plein épanouissement. Le papillonnage chez Considérant ou la polytechnie des apprentissages²³⁵ chez Proudhon font ainsi de la mini-société le terrain idéal pour l'expérimentation de l'enfant et garantissent son développement en accord avec ses tendances naturelles. Il n'y a ainsi pas vraiment de modèle d'école en tant que lieu déconnecté du reste de la société et il apparaît alors que c'est l'espace démocratique en tant que tel qui devient école dans ce qu'il permet d'accroître la sphère d'expérience des individus. Le modèle d'expérimentation sociale qui a donné lieu à de nombreuses tentatives qui ont pour la plupart échoué²³⁶, semble poursuivre cette idée fondamentale que l'espace de vie communautaire construit sur des bases égalitaires demeure le lieu privilégié de la construction de l'individu dont la démocratie a besoin. Ainsi, c'est bien l'environnement comme vecteur d'une expérience plus riche et plus équilibrée qui devient le levier déterminant de la formation de l'individu, s'opposant de fait à la poussée éducative qui aboutira aux lois Ferry et la constitution d'une véritable institution scolaire censée servir les intérêts de la jeune république.

Finalement, et d'une certaine manière dans une continuité avec la pensée démocratique chez Dewey, la libération de l'expérience qu'a permis l'affirmation de sociétés démocratiques constitue la grande société comme un espace pédagogique. C'est à dire que dès lors que l'idéal de société poursuivi se base sur une libération de l'individu d'une certaine oppression, c'est bien l'espace démocratique dans ce qu'il permet comme partage d'expérience et de communication qui devient en tant que tel formateur de l'individu. Les thèses interactionnistes ou encore les sociologies de l'expérience paraissent prendre en considération ce processus qui confère aux espaces autres que simplement l'école ou les lieux de formation, des vertus socialisantes et structurantes de l'individu.

235 Voir Maurice DOMMANGET, *Les grands socialistes et l'éducation*, op. cit.

236 On pense notamment aux Icaries cabesiennes ou aux différents projets de phalanstères dont le phalanstère de Guise demeurera la seule réussite.

De même, le fait de considérer l'école en tant que lieu de vie en adoptant un point de vue qui ne se contente plus de la regarder selon un simple critère d'acquisition de connaissances allant même jusqu'à mettre en avant l'idée de communauté éducative paraît donner du crédit à ces transformations de l'idée d'éducation. L'Ecole ne paraît plus pouvoir alors résister à l'influence de la grande société et semble de plus en plus encline à intégrer en son sein des représentants du monde périscolaire comme pour palier ses manques en tant qu'organe de formation de la jeunesse.

Ce n'est donc pas simplement au niveau de l'espace de la classe que doit s'affirmer l'hypothèse coopérative mais bien dans toutes les strates de la société, et en particulier dans l'organisation générale de l'école, pour faire de la démocratie un espace d'expérimentation sociale à même de redonner à ses membres son pouvoir créatif. Aussi, les pratiques coopératives ne paraissent pas pouvoir échapper à leur impulsion originelle qui poursuivait un idéal de changement social et de remise en cause de l'ordre établi en rendant effectif les principes démocratiques. On comprend dès lors assez bien comment celles-ci se sont retrouvées à la marge d'une institution dont les effets de reproduction ne peuvent plus être occultés. Et cette thèse ne fait que poursuivre cette foi démocratique, nourrissant ainsi l'espoir que la démocratie est peut-être enfin prête à accoucher d'une école à son image.

Bibliographie

- AGHULON, Maurice, Histoire du socialisme français, Paris, Larousse, 2005.
- ARENDT, Hannah, La crise de l'éducation, Paris, Galimard, coll. Folio philosophie, 2007.
- ARIES Philippe, l'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Plon, 1960.
- AUTHIER, Michel, LEVY, Pierre, Les arbres de connaissances, Paris, La découverte, 1992.
- BACZKO, Bronislaw (Prés.), Une Éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaires, Paris, Garnier, 1982.
- BADINTER, Elisabeth et Robert, Condorcet (1743-1794). Un intellectuel en politique, Paris, Fayard, 1988.
- BAKER, Keith Michael, Condorcet. Raison et politique, Paris, Hermann, 1988.
- BARRE, Michel, Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps (tomme 1 et 2), Paris, P.E.M.F, 1995-96.
- BARRE, Michel, lettre envoyé à l'ICEM [En ligne], avril 2003, URL : http://icem-freinet.net/~idem68//354_09.pdf.
- BARRERE, Anne, SEMBEL, Nicolas, Sociologie de l'éducation, Paris, Nathan, 1998.
- BARRERE, Anne, Travailler à l'école, Que font les élèves et enseignant du secondaire, Rennes, Presses universitaire de Rennes, coll. Le sens social, 2003.
- BARRERE, Anne, Sociologie des chefs d'établissement, les managers de la République, Paris, PUF, coll. Education et société, 2006.
- BARRERE, Anne, L'éducation buissonnière, Paris, Armand Colin, 2011.
- BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger, L'élitisme républicain, Paris, Seuil, 2009.

- BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1972.
- BAUDRIT, Alain, *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2005a.
- BAUDRIT, Alain, « Apprentissage coopératif et entraide à l'école », *Revue française de pédagogie*, Volume 153 N°1, pp. 121-149, 2005b.
- BAUDRIT, Alain, *Relations d'aide entre élèves à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- BEILLEROT, Jacky, *La société pédagogique*, Paris, PUF, 1982.
- BIGOT, Violaine, CADET, Lucile (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Éditions Riveneuve, coll. Académiques, 2011.
- BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI Dominique, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.
- BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Hachette littératures, 2003.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, CHAUSSECOURTE, Philippe, HATCHUEL, Françoise, PECHBERTY, Bernard, « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, Volume 151 N°1, 2005. pp. 111-162.
- BLOCH, Marc, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, Paris, 1968.
- BONCOURT, Martine, « Freinet, Oury, le texte et la loi », *Chantiers pédagogiques de l'Est* [En ligne], n°347-348, mars-avril 2003 pp. 29-30. URL : <http://icem-pedagogie-freinet.org/node/30401>.
- BOUDON Raymond, BULLE Nathalie et CHERKAOUI Mohamed (dir.), *Ecole et société, les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2002.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.
- BREMAND, Nathalie, *Les socialistes et l'enfance, expérimentation et utopie (1830-1870)*, Rennes, PUR, coll. Histoire, 2008.

BROUGERE, Gilles, BEZILLES, Hélène, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 01 mars 2011. URL : <http://rfp.revues.org/516>.

BUISSON, Ferdinand, Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, extraits, établissement du texte, présentation des notes par Pierre Hayat, Paris, Kimé, 2000.

BUISSON, Ferdinand, Education et République, introduction de Pierre Hayat, Paris, Kimé, 2003.

CACCIA, Marie-Françoise, SUE, Roger, Autres temps, autre école, Paris, Retz, 2005.

CAILLE, Alain, SUE, Roger (dir.), De Gauche, Paris, Fayard, 2009.

CALLON, Michel, LASCOUMES, Pierre, BARTHE, Yannick, Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique, Paris, Seuil, coll. La couleur des idées, 2001.

CHATEAU, Jean, Les grands Pédagogues, Vendôme, PUF, 1961.

COMTE, Auguste, Discours sur l'ensemble du positivisme, Paris, Flammarion, coll. GF, 1999.

CONDORCET, Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, suivi de Fragment sur l'Atlantide, Introduction, chronologie et bibliographie par Alain Pons, Paris, Flammarion, coll. GF, 1988.

CONDORCET, Cinq mémoires sur l'instruction publique, présentation, notes, bibliographie et chronologie par Charles Coutel et Catherine Kintzler, Paris, Flammarion, coll. « GF », 1994.

CONSIDERANT, Victor, Destinée sociale, tome troisième, Paris, Librairie de l'école sociétaire, 1844.

COUTEL, Charles, Condorcet : instituer le citoyen, Editions Michalon, 1999.

COUSIN, Olivier, L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement, Paris, PUF, 1998.

CRAMPE-CASNABET, Michel, Condorcet, lecteur des lumières, Paris, PUF, 1985.

CRESAS, On n'enseigne pas tout seul, Paris, INRP, 2000.

DANNEQUIN, Claudine, L'enfant, l'école et le quartier. Les actions locales d'entraide scolaire, Paris, l'Harmattan, 1992.

DELEDALLE, Gérard, La pédagogie de John Dewey. Philosophie de la continuité, Paris, coll. Faits et doctrines pédagogiques, Editions du Scarabée, 1965.

DELEDALLE, Gérard, Le pragmatisme, Paris, Bordas, coll. Sélection philosophique Bordas, 1971.

DELEDALLE, Gérard, La philosophie américaine, Bruxelles, De Boeck, coll. Le point philosophique, 1993.

DELEDALLE, Gérard, John Dewey, Paris, PUF, 1995.

DEMAILLY, Lise, Le collège, crise mythes et métiers, Lille, PUL, 1991.

DEWEY, John, L'école et l'enfant, traduction par L. S. Pidoux, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, coll. Actualités pédagogique et psychologique, 1943.

DEWEY, John, Comment nous pensons (How we think, 1910), traduction par Dr. Ovide Decroly, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2004.

DEWEY, John, Le public et ses problèmes, (The Publics and its Problems, 1927) sous la direction de Jean Pierre Cometti, traduction Joël Zachs, Paris, publication de l'université de Pau, 2003.

DEWEY, John, Logique. La théorie de l'enquête, (Logic : The theory of inquiry, 1938), traduction et présentation Gérard Deledalle, Paris, coll. L'interrogation philosophique, PUF, 2006.

DEWEY, John, Démocratie et Education (Democracy and Education, 1916), suivi de Expérience et Education (Experience and Education, 1938), introduction de Denis Meuret, préface de Joelle Zacks, présentation de Gérard Delledalle, Paris, Armand Colin, 2011.

DEWET, John, La formation des valeurs, traduction Alexandra Bidet, Louis Quéré, Gérome Truc, Paris, La Découverte, Les Empêcheurs de penser en rond, 2011.

DEWEY, John, Reconstruction en philosophie, (Reconstruction in philosophy, 1920), traduction Patrick Di Mascio, préface de Richard Rorty, Pau, Publication de l'université de Pau, 2003.

DEWEY, John, DEWEY, Evelyn, Les écoles de demain (schools of tomorrow, 1915), traduction par R. Duthil, Paris, Flammarion, 1931.

DOMMANGET, Maurice, Les grands socialistes et l'éducation, Paris, Armand Colin, coll. U, 1970.

DUBET, François, Les lycéens, Paris, Seuil, 1991.

DUBET, François, Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, 1994.

DUBET, François, MARTUCELLI, Danilo, A l'école : sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Seuil, 1996.

DUMAZIER, Joffre (dir.), en collaboration avec DONFU, Eric, La leçon de Condorcet, une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une République. Actes de la célébration du bicentenaire, le 11 décembre 1992 à la Sorbonne, Paris, l'Harmattan, 1994.

DURKHEIM, Emile, Education et sociologie, Paris, PUF, 5ème éd. Quadrige, 1995.

DURKHEIM, Emile, le socialisme, préface d'Annie Kriegel, la bibliothèque du CEPL, coll. Les classiques des sciences humaines, Paris, 1978.

DURKHEIM, Emile, L'éducation morale, Paris, PUF, 1974.

DURKHEIM, Emile, L'évolution pédagogique en France, De la Renaissance à nos jours, Paris, F. Alcan, 1938.

DURKHEIM, Emile, Pragmatisme et sociologie : cours prononcé à la Sorbonne en 1913-1914, restitué par Armand Cuvilier d'après des notes d'étudiants, Paris, J. Vrin, 1981.

DURU-BELLAT, Marie, VAN ZANTEN, Agnès, Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 2012.

ELIAS, Norbert, La société des individus, Paris, Fayard, 1991.

FABRE, Michel, Jean Jacques Rousseau. Une fiction théorique éducative, Paris, Hachette éducation, coll. Portrait d'éducateur, 1999.

FABRE, Michel, « Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2005/3 (Vol. 38).

FABRE, Michel, « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? », *Recherches en Education* – n°5, Juin 2008.

FELOUZIS, Georges, Le collège au quotidien, Paris, PUF, 1994.

FELOUZIS, Georges, L'efficacité des enseignants, Paris, PUF, 1997.

FREINET, Elise, Naissance d'une pédagogie populaire, Paris, Maspero, 1968.

FREUD, Sigmund, Nouvelles conférences sur la psychanalyse, sixième conférence : "Eclaircissements, applications, orientations", traduction Anne Berman, Paris, Gallimard, "Idées", 1936.

FURET, François, OZOUZ, Mona, Dictionnaire critique de la Révolution française, Paris, Flammarion, 1988.

GARCIA, Alain, Education et discipline au collège, thèse de sociologie sous la direction de François Dubet, Bordeaux, université Bordeaux 2, 2013.

GLASMAN, Dominique, COLLONGES, Georges, Cours particuliers et construction sociale de la scolarité, Paris, CNDP, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation, 1994.

GOFFMAN, Erwing, Les cadres de l'expérience, Paris, Les Éditions de Minuit, 1991.

GOUZIL, Marcel, PIGEON Maurice, Barthélemy Profit et la Coopération Scolaire Française – Une anthologie, Paris, Presses de l'OCCE, 1970.

GRANGER, G.-G, La mathématique sociale du Marquis de Condorcet, Paris, PUF, 1956.

GUILLAUME, Philippe, Jules Ferry, Paris, A. Michel, 1992.

HOUSSAYE, Jean (dir.), Quinze Pédagogue, Paris, Fabert, 2013.

HUGON, Marie-Anne, HARDY, Marianne, « Susciter des dynamiques de découverte et de changement », *Recherche & formation*, 2006/1 (n°51), p. 57-72.

ILLICH, Yvan, Une société sans école, traduction par Gérard Durand, Seuil, 1971.

JULIA, Dominique, Les trois couleurs du tableau noir, Paris, Belin, 1981.

KAHN, Pierre, Condorcet. L'école de la raison, Paris, Hachette éducation, coll. Portraits d'éducateur, 2001.

KAUFMAN, Jean-Claude, L'entretien compréhensif, Paris, Armand Colin, 2011.

KINTZLER, C., 1987, Condorcet l'instruction publique et la naissance d'un citoyen, Paris, Gallimard, coll. Folio essais, 1987.

LA BORDERIE René, Les grands noms de l'éducation, Paris, Nathan université, 2001.

LAFFITE, René, Mémento de Pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif, Paris, Matrice, 1999.

LAPASSADE, Georges, Microsociologie de la vie scolaire, Paris, Economica-Anthropos, 1998.

LAPASSADE, Georges, « Observation participante », *ERES | Hors collection*, 2002\1, p. 375-390.

LACAZE, Lionel, « L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité », *Sociétés*, 2013/3 n° 121, p. 41-52.

- LEGRAND, Louis, L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry, Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie, 1961.
- LELIEVRE, Claude, Histoire des institutions scolaires (depuis 1789), Paris, Nathan, Les repères pédagogiques, 1998.
- LELIEVRE, Claude, Jules Ferry. La république éducatrice, Paris, Hachette Education, coll. Portrait d'éducateur, 1999.
- LELIEVRE, Claude, NIQUE, Christian, La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry, Paris, Plon, 1993.
- LEMOINE, Maryan, « D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familial », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2005/1 Vol. 38.
- LOEFFEL, Laurence, La question du fondement de la morale laïque sous la 3ème République, Paris, Presse universitaire de France, 2000.
- LOEFFEL, Laurence, Ferdinand Buisson, Apôtre de l'école laïque, Paris, Hachette éducation, coll. Portrait d'éducateur, 1999.
- MARC, Edmond, PICARD, Dominique, « Interaction », in Jacqueline Barus-Michel et al., Vocabulaire de psychosociologie ERES « Hors collection », 2002 p. 189-196.
- MARTUCCELLI, Danilo, SINGLY, François de, Les sociologies de l'individu, Paris, Armand Colin, 2012.
- MEIRIEU, Philippe, Fernand Oury, Y-a-t-il une autre loi dans la classe, Paris, PEMF, 2001.
- MEIRIEU, Philippe, L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée, Paris, ESF, 2000.
- MEIRIEU, Philipe, Itinéraires des pédagogies de groupes. Apprendre en groupe, tome 1, Lyon, Chronique sociale, 1996.
- MILLET, Mathias, THIN, Daniel, Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale, Paris, PUF, 2005.
- MORIN, Edgar, Ethique, Paris, Seuil, 2004.

NACHI, Mohamed, Introduction à la sociologie pragmatique : Vers un nouveau « style » sociologique ? , Paris, Armand Colin, coll. Cursus, 2006.

OBIN, Jean Pierre, Enseigner, un métier pour demain, Paris, Ministère de l'éducation nationale, mars 2002.

OHAYON, Annick, OTTAVI, Dominique, SAVOYE, Antoine, Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir, Peter Lang, Coll. Exploration : éducation, histoire et pensée, Berne, 2004.

OTTAVI, Dominique, De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant, Paris, CNRS Editions, 2001.

OTTAVI, Dominique, « La “révolution copernicienne” de la pédagogie. », *Le Télémaque*, 2/2005 (n°28), p. 19-24.

OU TSUI-CHEN, La doctrine pédagogique de John Dewey, thèse présentée à la faculté des lettres pour le doctorat d'université, Paris, Les presses modernes, 1931.

OURY, Fernand, VASQUEZ Aïda, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, 2ème édition, Matrice, Paris, 2000.

OZOUF, Mona, L'école de la France : essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque des histoires, 1984.

PENEFF, Jean, Le goût de l'observation, Paris, La découverte, coll. Grand Repères, 2009.

PLETY, Robert, L'apprentissage coopérant, Lyon, PUL, coll. Ethologie et psychologie des communications, 1996.

PROUDHON, Pierre Joseph, De la création de l'ordre, ou Principe d'organisation politique, Paris, Rivière, 1927.

PROST, Antoine, Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967, Paris, Armand Colin, 1965.

PUYUELO, Rémy (dir.), Penser les pratiques sociales, Toulouse, ERES, coll. Education - Formation, 2001.

QUERRIEN, Anne, Le mode mutuel, une pédagogie trop efficace ? , Les Empêcheurs de penser en rond, Paris, 2005.

QUEIROZ Jean Manuel de, SINGLY François de, L'Ecole et ses sociologies, Armand Colin, 2006.

- RECLUS, Maurice, Jules Ferry, Paris, Flammarion, 1947.
- RENAUT, Alain, La libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance, Paris, Hachettes littératures, 2002.
- ROLLET, Catherine, Les Enfants au XIXème siècle, Paris, Hachette littératures, 2001.
- RORTY, Richard, Les conséquences du pragmatisme, traduction par Jean-Pierre Cometti, Paris, coll. L'ordre philosophique, Seuil, 1993.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, Du contrat social, Paris, Union Générale d'Édition, 1963.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, L'Emile ou de l'éducation, Paris, Classiques Garnier, 1999.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, Œuvres Complètes IV, Emile - Education – Morale – Botanique, textes établis et annotés par John S. Spink, Paris, Gallimard, 1969.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, Discours sur les sciences et les arts, Paris, Flammarion, 2008.
- ROUX, Jean Paul, « le travail en groupe à l'école », *Les cahiers pédagogiques* [En ligne], septembre 2003. URL: <http://cahiers-pedagogiques.com/le-travail-en-groupe-a-l-ecole-149>.
- SAVOYE, Antoine, GUEY Emmanuelle, « La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Education nouvelle ? », *Recherches & éducations* [En ligne], 4 | mars 2011, mis en ligne le 15 mars 2011. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/779>.
- SINGLY, François de, Les adonnaissants, Paris, Hachette Littératures, coll. Pluriel, 2007a.
- SINGLY, François de, Sociologie de la famille contemporaine, Paris, Armand Colin, 2007b.
- SOETARD, Michel, Pestalozzi, Paris, PUF, 1995.
- SUE, Roger, Renouer le lien social, Paris, Odile Jacob, 2001.
- SUE, Roger, Sommes-nous vraiment prêts à changer ? Le social au cœur de l'économie, Paris, Les liens qui libèrent, 2011.
- VAN HAECHT, Anne, l'École à l'épreuve de la sociologie, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- VASQUEZ, Aïda, Oury, Fernand, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, Maspero, 1971.
- VERGNIOUX, Alain, Cinq études sur Célestins Freinet, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2005.

VINCENT, Guy (dir.), THIN, Daniel, LAHIRE, Bernard, L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

VINCENT, Guy, Recherche sur la socialisation démocratique, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2004.

VUILLET, Jean, la coopération à l'école, Paris, PUF, 1968.

WESTBROOK, Robert, Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-93, 2000. [En ligne] URL : <http://ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF>.

YVES, Jeanne, « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance* 2/2008 (n° 28), p. 113-117.