

## **« Collaboration ou coopération ? Une recherche-action sur la sanction à l'école »**

Christian Ollivier (TECOMAH)

Luca Paltrinieri (CIRPP-CCI Paris-IdF)

Nous voulons ici rendre compte de la conduite d'une recherche-action sur un dispositif des sanctions en place dans les sections BEP Aménagement Paysager et Horticulture de TECOMAH, établissement de la CCI (Chambre de commerce et d'industrie de Paris-Ile-de-France). Cette école, créée en 1963, propose des formations aux métiers de l'environnement et du cadre de vie et accueille chaque année 1000 étudiants en alternance ou en temps plein. Les formations sont ciblées vers des métiers du Paysage et la valorisation des espaces : aménagements paysagers, gestion et management de chantiers, techniques d'espaces sportifs, gestion de l'eau, travaux publics et gestion de chantiers. Les cursus vont des formations techniques (Bacs professionnels) aux formations supérieures (BTS, licences professionnelles, Bac +4 et 5).

### **1) La question de Recherche**

Dans le département « Aménagement paysage et horticulture » et principalement dans les sections des Bacs professionnels, l'équipe pédagogique se trouvait confrontée ces dernières années, à des comportements indisciplinés, «déviant» ou perturbateurs de la part des élèves : manque de travail, manque de respect des consignes données, tendance à l'absentéisme, accrochages verbaux entre élèves ou avec les enseignants, incivilités.

Pour le responsable pédagogique, l'état de la situation était révélateur d'un système absurde. Le dispositif de sanction en place était riche de nombreuses réprimandes hiérarchisées (rappel à l'ordre, convocation, conseil de discipline, exclusion temporaire) et était géré selon les niveaux de gravité des infractions, d'une part par les enseignants eux-

mêmes et d'autre part par le responsable pédagogique du secteur concerné. La mécanique engendrait une inflation de punitions avec pour conséquence de la colère, de l'insatisfaction et parfois aussi de la souffrance pour certains élèves et quelques enseignants. Pour illustration, l'année scolaire 2008/2009 présentait les renseignements statistiques suivants : sur une population de 160 jeunes, 83 élèves avaient été consignés au moins une fois, 90 rappelés plusieurs fois à l'ordre et 12 jeunes étaient passés en conseil de discipline. Ce dispositif avait aussi un coût, celui du temps nécessaire à sa gestion. La question de recherche qui avait alors été proposée aux enseignants du département se voulait consensuelle et n'avait alors pas provoqué de réactions hostiles : *comment un nouveau système tendrait-il à faire rentrer les élèves dans une culture de la responsabilité, c'est-à-dire faire sentir et faire comprendre que chaque acte enferme des conséquences dont on doit de répondre à l'école comme en entreprise ?*

## **2) Le CIRPP et le dispositif de recherche /action : acteurs et phases**

Le responsable pédagogique et le responsable de l'ingénierie pédagogique (également référent du CIRPP dans l'école) ont décidé alors de faire appel au Centre pour l'Innovation et la Recherche en Pédagogie de Paris, un laboratoire de recherche de la CCI qui intervient dans les différentes écoles rattachées à la Chambre selon les principes de la recherche-action. Le CIRPP pourrait être décrit comme un centre de promotion/évaluation d'une série de recherche-actions dont le but est de renouveler la pédagogie des différentes écoles de la CCI. Le CIRPP mise sur les initiatives et les savoirs de « terrain » d'une part, et sur la création d'équipes de recherche transversales et la mutualisation d'expériences inter-établissements de l'autre. Du point de vue des activités « externes », le CIRPP vise à élargir la réflexion à un cercle d'acteurs appartenant au monde professionnel, culturel, universitaire, artistique, etc. Une explication du mode de fonctionnement du CIRPP s'avère indispensable pour rendre compte de l'originalité du dispositif de recherche-action (RA) expérimenté à TECOMAH.

2-1) *L'appel à projet.* Des appels à projet portant sur des expérimentations d'innovation pédagogique sont adressés périodiquement aux personnels enseignants des écoles de la CCI. Les expérimentations pédagogiques proposées par les acteurs du terrain sont ensuite acceptées ou refusées par le CIRPP, selon leur caractère innovant, leur lien avec les valeurs de l'engagement

éducatif de l'institution, leur transdisciplinarité, leur caractère collectif, la possibilité d'être transféré ailleurs. Si l'expérimentation est acceptée, un budget est octroyé à l'école pour la prise en charge d'une partie des frais engendrés par le projet. Un chercheur et un vidéaste sont engagés pour accompagner l'expérimentation et produire deux rapports et une vidéo qui seront examinés par un chercheur collectif.

2-2) *Le chercheur collectif*. Il est formé par des membres de la communauté éducative des écoles de la CCI (enseignants, directeurs pédagogiques, personnels non enseignant en appui des équipes pédagogiques). Ces personnes ont été choisies pour qu'elles puissent porter une réflexion collective sur les projets pédagogiques au cours d'ateliers de présentation des expérimentations pédagogiques. Mais les « personnes référents » membres du chercheur collectif doivent aussi assurer les rapports avec les enseignants impliqués dans les expérimentations, en centralisant et en répondant à leurs questions, leurs aspirations, contribuer à la rédaction des fiches projet et des fiches analyse des dispositifs pédagogiques mis en place, lire et commenter les documents de travail. Le chercheur collectif répond ainsi au besoin, central pour le CIRPP, de conduire une réflexion sur des pratiques réelles, en nouant des liens avec le personnel des écoles. La dimension collective de la recherche est partie intégrante de la recherche-action, dans la mesure où celle-ci présuppose que toutes les personnes impliquées dans une recherche, chercheurs et praticiens, sont concernées personnellement par l'expérience de la recherche (Giust-Despraires, 1989; Bataille, 1981). Il s'agit alors de surmonter le clivage entre praticiens et chercheurs en transformant les praticiens en « actants », afin de faire du « chercheur collectif » l'organe de co-formation des chercheurs professionnels et des chercheurs praticiens (Barbier, 1996). La recherche collective permet en effet de dépasser divers obstacles de la recherche individuelle, en premier lieu l'enfermement dans un paradigme ou la capacité de réfléchir sur un grand nombre de données (par exemple des expérimentations dans plusieurs écoles). Toutefois, la réflexion en groupe reste un idéal difficile à atteindre dans la mesure où cela demande une implication forte des chercheurs, un sens aigu de la médiation et la création d'une dynamique de groupe. La question centrale demeure en effet celle de la communication entre chercheurs-praticiens et chercheurs-professionnels au sein du chercheur collectif.

2-3) *Le chercheur-accompagnateur*. Il est embauché avec un contrat-mission de quinze jours de travail afin de suivre une expérimentation d'innovation dans les écoles de la CCI. Figure polyvalente (chercheur en sciences de l'éducation, sociologue, psychologue, économiste, philosophe, anthropologue), le chercheur-accompagnateur est autonome, auteur de sa pratique et de son discours. Il doit non seulement observer la réalité de la recherche-action et la restituer dans un rapport écrit, mais aussi savoir être à l'écoute des différents acteurs et analyser constamment son implication dans la recherche. Enfin, le chercheur-accompagnateur doit être capable de dégager un certain nombre de « pépites conceptuelles », qu'il restituera à l'analyse collective du chercheur collectif et devra recueillir les réflexions en retour pour les insérer dans un cadre théorique et écrire un rapport final.

2-4) *Le vidéaste*. Réalisateur de films documentaires, il réalise un film sur l'expérimentation qui sera visionné pendant les réunions du chercheur collectif. Un malentendu souvent ressorti au cours de ces réunions consistait à considérer le film comme une sorte de « restitution plus objective » par rapport à la synthèse interprétative fournie par le chercheur-accompagnateur. Or, le film est le produit d'une prise et d'une action du découpage, de montage qui en fait l'expression du point de vue subjectif du vidéaste. Ainsi, on peut dire que le vidéaste est ni plus ni moins qu'un chercheur, lui-même engagé dans le processus de production de la recherche exactement comme le chercheur-accompagnateur.

2-5) *Le dispositif d'écriture*. La recherche-action collaborative ou coopérative ne saurait accepter que le chercheur-accompagnateur soit le seul auteur du rapport d'enquête final : elle nécessite aussi un dispositif d'écriture collective. Pour poursuivre ce but, le CIRPP a mis au point un processus complexe d'écriture et d'évaluation à « spirale », visant à construire un aller-retour continu entre les pratiques et la théorisation. Le rapport final doit ainsi être co-construit au fur et mesure que l'analyse s'élabore, que les hypothèses d'actions sont produites et mises à l'épreuve dans les classes. Le processus d'écriture comporte trois phases successives :

A) Un premier rapport d'observation est remis par le chercheur pour décrire l'hypothèse de départ, les premières phases du déroulement de l'expérience, un questionnement concernant les premières difficultés, l'objectif espéré, les références théoriques mobilisées. Ce rapport est présenté à la direction scientifique du laboratoire qui décide si l'on peut continuer l'expérimentation et donne les premiers conseils pour la piloter.

B) Un deuxième rapport d'analyse est présenté au chercheur collectif avec le film réalisé par le vidéaste, à la fin de l'expérimentation, ou du moins à la clôture d'une phase importante de l'expérimentation (par exemple en fin de l'année scolaire) : c'est le moment fort de la recherche collective. De nouvelles pistes sont alors proposées pour continuer et enrichir l'expérimentation. Mais c'est aussi le moment où les conflits ou les mésententes – notamment entre les chercheurs professionnels et les chercheurs-praticiens – se font jour. Ils impliquent souvent une discussion sur les finalités du CIRPP et la place des différents acteurs dans le dispositif.

C) Le rapport d'analyse est enrichi des apports théoriques du chercheur collectif par les chercheurs accompagnateurs, et transformé en article. Ce dernier est normalement soumis aux parcours de légitimation académique en vue d'une publication.

### **3) La construction progressive d'un dispositif de RA à TECOMAH**

Comment ce modèle idéal a pu être transformé et adapté au cadre de l'école TECOMAH, afin de répondre à la question de recherche initiale ? Après quelques tâtonnements, nous avons élaboré un dispositif dont le but était de responsabiliser les jeunes sur la question des normes et des règles à respecter dans la classe afin de rendre possible le « vivre ensemble ». Nous avons alors institué des ateliers coopératifs qui devaient permettre aux jeunes de formuler, eux-mêmes, leurs propres « lois » notamment à propos d'aspects particuliers et très précis du règlement général de l'école (en l'occurrence la question de l'usage du téléphone portable a été particulièrement débattue). L'hypothèse étant que, par la construction d'un dispositif de groupe, par l'acceptation et la construction communautaire du règlement, on peut aboutir à la responsabilisation des jeunes et finalement à la régulation des conflits. Il s'agit, en d'autres termes, de transposer les principes de la vie et de l'agir démocratique dans la situation scolaire elle-même.

Or, cette réponse à la commande ne pouvait pas être donnée en appliquant des solutions déjà données : une brève intervention de praticiens habilités de la CNV (Communication Non Violente) agissant selon un protocole rodé mais rigide, nous a permis de comprendre que toute solution devait à son tour être le résultat d'une recherche par les acteurs directement impliqués dans la situation éducative. Il s'agissait alors de permettre aux enseignantes et aux responsables pédagogiques d'assumer une posture de chercheurs-praticiens et

d'implémenter leur réflexivité par la recherche. La coexistence de ces deux projets parallèles montre que dans une RA il est impossible de faire évoluer l'action sans créer du savoir, et vice-versa. Ces deux projets et leur indistinction sont symbolisés par l'institution de deux espaces de réflexion/recherche interconnectés :

3-1) *L'atelier coopératif* : inspiré au « tenir conseil » (Lhotellier, 2011 ; Freinet, 1994), l'atelier coopératif réunit périodiquement les élèves d'une classe, les enseignants impliqués, le chercheur-accompagnateur, le vidéaste. Dans ces ateliers, chacun est invité à prendre la parole de la façon la plus libre à propos de sujets comme le règlement, la vie de la classe, les sanctions, les retards, etc. Ces ateliers sont « coopératifs » au sens que leur mise en place présuppose la construction d'une œuvre commune (du latin « coopération ») par des acteurs qui se font ainsi « auteurs ». La coopération implique ici la transformation des rapports de production du savoir, au sens où ce ne sont plus les enseignants qui cherchent des solutions pour les étudiants, mais l'ensemble de la communauté éducative étudiants-enseignants qui décide de construire les règles de la vie du groupe (Go, 2012). Nous avons essayé d'implanter et institutionnaliser le dispositif « atelier coopératif », sans le limiter à la question purement négative de la sanction, mais dans l'objectif de faire, de ces ateliers de classes, des propulseurs de la discussion sur les lois et de la création/reformulation du règlement intérieur. D'un côté, nous avons visé- il faut le dire sans beaucoup de succès – la *banalisation* et l'implantation périodique des ateliers ainsi que l'essaimage de l'expérience dans le reste de l'école. Malheureusement, nous nous sommes heurtés aux perpétuels problèmes d'agenda, aux difficultés de trouver des plages horaires dans un emploi du temps étudiant surchargé, au scepticisme des équipes pédagogiques (dans un climat d'ailleurs surchauffé par un conflit ouvert du corps enseignant avec la direction à propos de la fermeture de la filière Horticulture), au grand nombre de vacataires qui naturellement hésitent à intégrer ce genre de dispositif.

3-2) *Groupe de recherche-action* : c'est la vraie création institutionnelle de cette expérience. Il réunit le porteur du projet, le référent du CIRPP, le chercheur-accompagnateur animateur du groupe, deux professeurs-relais, le vidéaste. Le groupe de recherche-action est une reconstruction, en plus petit, du dispositif du chercheur collectif du CIRPP à l'intérieur de TECOMAH : les réunions, qui ont lieu régulièrement après chaque atelier coopératif, doivent fonctionner comme lieu d'analyse permanente de ce qui se passe au cours des ateliers

coopératifs. Il s'agit de repérer la logique interne du groupe, les points forts et faibles de cette expérience, de réussir à évaluer la dynamique de démocratisation réelle et apporter un apport réfléchi à la mise en place du nouveau système de sanctions. En bref, ce « chercheur collectif » doit à la fois réfléchir sur la dynamique de groupe et engendrer la dynamique du dispositif. Une référence constante pour nous a été le GAP, Groupe d'Approfondissement Professionnel (De Peretti, 1997).

#### **4) Accords et désaccords entre acteurs de la recherche : comment évoluer ensemble dans la recherche des solutions ?**

4-1) *Le point de vue du chercheur-accompagnateur.* L'objectif de la démarche entreprise, de manière générale, par le CIRPP, consiste à accueillir et accompagner des projets innovants issus du terrain pour les transformer en pratiques régulières. Le chercheur-accompagnateur doit ainsi révéler les forces et les limites des idées des acteurs de « terrain » : la démarche même du CIRPP consiste à débusquer les “allant de soi”, l'implicite, l'impensé, le latent, pour mieux élucider la finalité réelle du dispositif et la restituer aux praticiens en les plaçant en position d'auteurs de leur action. Cette démarche, qui vise à transformer des enseignants en quête de « solutions » en chercheurs, ne va pas sans poser une série de problèmes : elle impose une définition claire de la tâche, elle demande une collaboration forte non seulement aux membres du chercheur collectif, mais aussi à tous les enseignants impliqués directement dans les expérimentations de terrain. Ces derniers, en particulier, se sentiront « évalués », questionnés dans leurs intentions, souvent amenés sur un terrain, celui de la recherche, qui n'est pas le leur. De là, toute une série d'obstacles auxquels se heurte le chercheur-accompagnateur lorsqu'il se déplace sur le terrain : résistances, méfiance, tentatives de dévaluation de son travail. Ces obstacles ne dérivent pas de la « méchanceté » des acteurs, mais ils sont une étape normale de la recherche-action, dont le succès dépend précisément de la capacité à surmonter ces obstacles et aller de l'avant.

A) Dans notre cas, par exemple, un premier différend portait sur la définition elle-même des acteurs de la recherche : parmi les enseignants et les chercheurs impliqués dans la RA, certains pensaient qu'il fallait impliquer les étudiants dans la construction d'un dispositif alternatif de sanctions, en les considérant comme des membres légitimes du dispositif. Pour

d'autres il n'était pas question de considérer les étudiants comme des « chercheurs » et il fallait distinguer le projet de recherche-action des ateliers coopératifs. Pourtant, au cours de cette recherche-action, les étudiants ont produit leur analyse du dispositif, et cette analyse est un savoir qu'on est obligé de prendre en compte lorsqu'on est dans une recherche-action. De plus, les étudiants sont, comme les enseignants et au même titre qu'eux, engagés dans la recherche d'une solution sur « comment vivre ensemble ». Dans ce sens, les étudiants sont des acteurs de la situation pédagogique, car eux aussi possèdent un savoir de l'institution, eux aussi sont, quelque part, des « savants de l'intérieur » (Boumard, 1989). La prise en compte des savoirs de tous les actants d'une situation de recherche impose en réalité la reformulation radicale de la recherche même, comme nous allons le voir. Un compromis a été trouvé en invitant des représentants étudiants dans le groupe de recherche-action, et ensuite en les invitant à participer aux démarches « d'institutionnalisation » des lois votées par les étudiants. Toutefois cet épisode pose la question du périmètre de la recherche-action : jusqu'où peut aller la collaboration ? Quels acteurs peut-elle impliquer ? Dans le cas d'une recherche-action en milieu éducatif, que faire des apprenants ? Faut-il les considérer comme partie prenante dans la recherche ou des cibles ? Dans la conclusion de cet article, on verra comment ce cas particulier pose les jalons d'une démarche coopérative et non plus seulement collaborative en recherche-action.

B) Le chercheur-accompagnateur n'est ni membre du groupe dans lequel il intervient, ni « expert » qui arrive de l'extérieur avec une solution déjà prête. À l'instar du sociologue d'intervention, il ne peut garder cette position d'extériorité par rapport à son objet qu'assume d'ordinaire le scientifique. Il collabore avec le groupe à l'émergence de connaissances qui sont indissociables du contexte de production. Toutefois, il ne doit pas renoncer à son rôle critique, en distinguant ses propres intérêts de ceux du groupe. Or, « cette position s'ouvre sur la reconnaissance de la *valeur du conflit* entre les partenaires de la recherche » (Ardoino, Barbier, 1983 : 46). Pour garder sa distance au groupe, le chercheur est obligé d'analyser continuellement son implication psycho-affective, existentielle, professionnelle. Puisqu'il est profondément impliqué, son « travail d'évaluation sera de rendre compte de cette implication, sera de rendre compte de cet engagement. » (Hess, 1981). Ainsi, d'un côté le chercheur doit conduire une recherche-action avec les acteurs du terrain ; de l'autre, il est obligé de maintenir un regard extérieur pour pouvoir évaluer le dispositif. De plus, il est soumis à la fois à une logique de *conseil* et à une logique de recherche : il doit *en même temps* fournir

des données utiles pour les acteurs de terrain, et garantir la scientificité de l'œuvre collective produite par le groupe de recherche-action.

Néanmoins, cette double contrainte, et la nécessaire distance que le chercheur doit garder par rapport au groupe de travail, en analysant continuellement son implication, provoquent souvent une série de mésententes et des incompréhensions entre le chercheur et les acteurs de terrain (Coenen, 2001). Ces derniers interprètent l'évaluation du dispositif fourni par le chercheur-accompagnateur comme une évaluation des personnes, de leurs intentions et de leur travail. Cette interprétation replace toutefois et toujours le chercheur dans la position du savant, alors que le vrai défi d'une recherche-action consiste à construire une démarche de co-évaluation prenant en compte la contribution de tous les acteurs impliqués. De ce point de vue, le chercheur doit être capable d'abandonner sa posture de savant, et accepter d'être un « miroir » pour les acteurs du terrain, qui sont susceptibles, en se réfléchissant en lui, d'avancer notamment vers une reformulation de la question de recherche capable de le prendre en compte en tant que *auteurs* - et non plus seulement « utilisateurs » - des solutions. Pour que le groupe de recherche-action puisse être *protagoniste* de la recherche, pour que les acteurs puissent passer du statut d'*objets* d'une observation, à celui d'auteurs émancipés d'une recherche-action, le chercheur-accompagnateur doit peu à peu s'effacer, s'éclipser avec ses savoirs, et il n'est pas rare qu'il vive cet effacement comme un manque de reconnaissance. Pourtant, il me semble que cet effacement est inévitable : le plus souvent, ce n'est pas parce qu'ils ont été bien conseillés ou formés, que la recherche réussit, mais c'est parce que le chercheur agit presque en psychanalyste, en aidant ses « patients » à reformuler leurs questions, pour ensuite les accompagner dans la recherche d'une solution commune (Paltrinieri, 2012). Seulement à ces conditions, la recherche-action peut devenir occasion d'apprentissage pour le chercheur comme pour l'acteur, qui désormais ne vivent plus dans les mondes séparés des solutions et des problèmes.

4-2) *Le point de vue du référent CIRPP de l'établissement.* Après vingt-cinq années d'expérience en tant qu'enseignant et formateur, je suis devenu en 2008 et jusqu'en 2011, responsable de l'ingénierie pédagogique à TECOMAH (en charge de la mise en place de la Vae, des dossiers RNCP et référent du CIRPP en interne). Il me paraît important de préciser que je n'avais pas eu pendant le déroulé de ma carrière professionnelle d'expérience de la

recherche et que j'entretenais quelque chose de l'ordre de la fascination pour ce monde de la production de la connaissance. En tant que référent du CIRPP, j'avais pour mission d'aider à la formalisation des besoins des équipes pédagogiques et les demandes d'intervention adressées au CIRPP. Dans le cas de la recherche spécifique sur la sanction, j'ai aussi intégré et participé au groupe de recherche-action.

Au terme du projet de cette recherche sur la « sanction positive », je reviens aujourd'hui sur deux de mes étonnements qui se sont vite transformés en conflits ouverts avec notre accompagnateur/chercheur dès le début de l'action. Le premier portait sur la méthode de travail proposée par l'intervenant, le second sur son souhait de faire participer les jeunes, eux-mêmes au projet de recherche. Ces deux conceptions de l'action se sont heurtées immédiatement aux représentations dont j'étais alors porteur.

Ma croyance personnelle, immédiatement qualifiée de « cliché » par le chercheur, trouvait son origine d'une part dans le vécu de deux recherches conduites à TECOMAH où la chercheuse avait adopté une posture décalée (posture de surplomb par rapport à l'action et non pas d'immersion). En effet, les recherches précédentes avaient porté sur les thématiques de la sensibilisation aux enjeux du développement durable et le second sur la recherche des modalités d'observation et d'évaluation des travaux créatifs des étudiants en matière de « land art ». Ces deux premières expériences, accompagnées par une seule chercheuse, avaient grandement nourri la réflexion des équipes pédagogiques concernées. L'accompagnatrice avait observé le travail et les pratiques des différents acteurs et son travail de restitution avait permis de nommer de pertinentes questions et ouvert des pistes intéressantes pour la construction de nouveaux outils pédagogiques.

Fort de ces deux expériences plutôt réussies, j'attendais donc de la part de notre chercheur accompagnateur qu'il nous clarifie la question de recherche, qu'il nous aide à choisir ou mieux qu'il choisisse les disciplines ou champs théoriques pertinents pouvant éclairer la thématique de la sanction (psychologie, sociologie, philosophie, anthropologie). En guise de réponse, notre chercheur nous a rappelé qu'à son avis, les jeunes étaient engagés dans la recherche au même titre que l'équipe des enseignants. Je lui ai donc fait part de mon agacement et de mes questions. Comment des jeunes de BEP pourraient-ils comprendre les concepts complexes de la recherche-action, questionner et comprendre les enjeux d'acteurs, écrire et tenir un journal de recherche ? Ce qui me paraissait le plus étonnant (euphémisme) dans la proposition du chercheur gravitait surtout autour de la question de l'implication. Pour

moi, les membres d'une équipe appelée à s'investir dans une recherche /action ont le devoir de s'impliquer et sont a minima intéressés par la question de la recherche. En revanche, les apprenants n'étaient pas demandeurs d'une quelconque recherche-action, comme l'a dit d'ailleurs un jeune pendant un atelier collectif « *si le règlement et les sanctions sont insatisfaisantes, c'est votre responsabilité d'adultes que de les faire évoluer* ».

A l'origine de la démarche, je percevais ainsi deux projets qui correspondaient aux deux « espaces » mentionnés plus haut : d'une part un projet d'action pédagogique qui avait pour finalité la mise en place d'ateliers coopératifs, et d'autre part le projet de recherche dont la finalité devait être la production de savoirs nouveaux. Dans mon esprit, il ne devait pas y avoir de confusion. Pour le premier projet, il s'agissait de transformer la dynamique du groupe classe, en renforçant une « culture du dialogue » et pour cela je pensais nécessaire de m'appuyer sur l'expérience de personnes ressources ayant l'habitude de ce type d'animation spécifique (des intervenants habilités à la CNV). Je prévoyais également qu'un groupe de recherche se devait d'intégrer un maximum de sept à huit personnes et je comprenais mal comment nous aurions pu accueillir la quarantaine d'élèves concernés par cette recherche sur la sanction.

J'ai compris en vivant cette expérience de recherche-action la richesse simultanée des effets sur les personnes et sur la situation-problème à résoudre. Ce conflit ouvert avec le chercheur a heureusement évolué en un débat fécond. Nous sommes assez vite convenus que l'on pouvait intégrer des représentants des jeunes dans le groupe de recherche-action. Le groupe s'est ensuite réuni de façon régulière et a fonctionné en parallèle des ateliers coopératifs. J'ai compris aussi aujourd'hui, avec le recul, que les praticiens de la recherche-action ne sont pas forcément tous chercheurs (au sens académique) et qu'il s'agit d'une méthode, d'un processus de production de savoirs et donc de formation ou plutôt de co-formation avec un changement avéré de la réalité par l'action.

Certes, tous les élèves n'ont pas réagi de la même façon et beaucoup d'entre eux continuent à jouer avec la loi, mais il se trouve que l'inflation des sanctions a cessé dans ces classes, et de façon très significative environ 50% en moins pour l'année 2011/2012. Effet Hawthorne ou véritable changement de comportement chez les jeunes ? La question peut rester posée. En revanche, les questionnaires d'évaluation du projet ont mis, sans conteste en relief l'effet formatif de l'action et d'un véritable effet de co-formation entre générations. Les enseignants et le personnel de l'école ont pu entrer dans le monde des jeunes, comprendre

combien il était important pour eux d'être connectés à travers les nouveaux médias (usage des téléphones portables) et la nature de leur expérience sensorielle et communautaire. Ils ont appris aussi à lâcher peu à peu leur pouvoir législatif : il est significatif, à ce propos, que la première année l'écriture de la loi était encore à charge du groupe de recherche-action, alors que la deuxième année ce sont les élèves eux-mêmes qui l'ont écrite.

Au terme du projet, j'ai interrogé un des jeunes participant aux ateliers coopératifs sur ce qu'il pensait de l'activité à laquelle il avait participé : « c'était génial », disait-il, « j'ai compris comment se débattait la loi et comment on pouvait produire et modifier un règlement. » J'ai alors complété ma question en lui demandant s'il était prêt à modifier ses comportements quant à l'usage du téléphone : « bien sûr que non », s'écria-t-il. Propos finalement plutôt rassurants sur la capacité de résistance au changement des personnes. Ni la formation, ni la recherche action ne sont porteurs d'effets magiques sur les personnes. Pour autant, un changement majeur avait bien eu lieu, celui de la transformation de la nature des interactions entre l'équipe pédagogique et les jeunes. En d'autres termes, l'on peut dire que le seul indicateur pertinent de la réussite de cette recherche action est la transformation de la relation pédagogique, c'est-à-dire à la façon « d'être ensemble », propre à la communauté des enseignants et des élèves. Et ce fut bien le cas, les élèves, les professeurs engagés et les membres du groupe de recherche action ont réellement développé des connaissances et compétences au cours du processus de recherche et ont transformé leurs relations. C'est cela qu'aujourd'hui que je veux souligner en ayant personnellement expérimenté le fait d'avoir été accompagné par un chercheur adepte de la recherche-action qui plutôt que de fournir des solutions aux situations-problème rencontrées, caressait, l'ambition de permettre aux acteurs de s'impliquer dans une réelle démarche de changement.

## **5) Conclusion : de la collaboration à la coopération**

A la fin de cette expérience, nous nous sommes demandés si, plutôt que parler de recherche-action collaborative, il ne faudrait pas parler de coopération, pour désigner la façon dont les acteurs produisent collectivement un savoir mais aussi certaines logiques d'action et de connaissance. Selon Nicolas Go, il faudrait en effet distinguer *collaboration* et *coopération*. La collaboration suppose une convergence d'intérêts individuels dans le travail, alors que la coopération implique le dépassement des intérêts individuels à travers le désir de

construire une œuvre commune (Go, 2012). Il s'agit ainsi de construire une méthodologie commune qui permet de partager le moment du travail comme une expérience satisfaisante en elle-même. Ainsi, dans une logique de recherche-action, c'est moins le but, que le fait de travailler ensemble qui implique une redéfinition des modalités épistémologiques et pratiques.

La recherche-action pose certes la question de l'évolution personnelle des acteurs, mais aussi et surtout celle de la création d'une communauté d'action, un « art de vivre ensemble ». On appellera *transformation des rapports de production des savoirs* le passage d'une conception où le chercheur « professionnel » (ou le consultant) propose aux acteurs de terrain une solution à leurs problèmes, vers une posture méthodologique qui met les acteurs du terrain en position de produire leur savoir avec le chercheur. Non seulement cette transformation génère la construction réelle d'une forme de partage de la connaissance qui bouleverse les rapports sociaux *dans* le travail, mais elle implique aussi un travail plus profond sur l'imaginaire de la communauté (Castoriadis, 1975). Cette transformation profonde, qui a conduit les acteurs du *terrain* à se faire *auteurs* de leur propre recherche (Ardoino, 1990), a eu comme effet non secondaire d'impliquer progressivement les étudiants dans le périmètre de la recherche.

Dans la conception éducative « coopérative », l'élève a un statut non seulement d'acteur participatif, mais aussi et surtout d'auteur créatif : les élèves s'instituent en tant qu'auteurs de leurs propres actions et responsables de leurs tâches. C'est bien dans ce sens que la communauté des enseignants a pu leur confier la tâche de reformuler une partie du règlement scolaire : le contexte coopératif donne en effet une valeur sociale et une validité institutionnelle aux « créations » des élèves, qui sont des productions d'auteurs. La première conséquence en est que les savoirs construits sont toujours en adéquation avec *les capacités réelles des élèves*, puisqu'ils en sont les auteurs.

Nous avons donc plusieurs productions de savoirs : au niveau des ateliers coopératifs et au niveau du groupe de recherche-action. La recherche-action peut se dire coopérative lorsque elle intègre idéalement la totalité de ces productions dans une œuvre commune, dont la communauté éducative dans son ensemble est autrice. Ces conditions restent-elles idéales ? Il n'empêche que même dans leur abstraction, ces principes permettraient au moins de se donner quelques objectifs de long terme dans le cadre d'une recherche-action.

## Bibliographie

- ARDOINO, J. (1990), « Autorisation », *Encyclopédie Philosophique Universelle. Les notions philosophiques*, 2 tomes, Paris, PUF, 1990.
- ARDOINO, J. et BARBIER R. (1983), « Recherche-action et intervention », *Pratiques de formation/analyses*, Univ. Paris 8, num. spécial 1983, p. 35-60 .
- BARBIER, R. (1996), *La Recherche-action*, Paris, Anthropos.
- BATAILLE, M. (1981), « Le concept de “chercheur collectif” dans la recherche-action », *Les Sciences de l'Éducation*, n° 2-3, avril-septembre, pp. 37-38.
- BOUMARD, P. (1989) *Les Savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris, Armand Colin.
- CASTORIADIS, C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- COENEN H. (2001), « Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs », *Revue internationale de psychosociologie*, 2001/1-2, n° 16-17, pp. 19-32.
- De PERETTI, A. (1997), « Le GAP : Groupe d'Approfondissement Professionnel », in *Outils d'évaluation formative*.
- FREINET, C. (1994), *Œuvres pédagogiques* (tome II), Paris, Seuil, 1994.
- GIUST-DESPRAIRES, F. (1989), *L'Enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand Colin.
- GO, N. (2013), « Approche coopérative et complexe en éducation », in F. Fourcade et M. Sumputh (éds.), *Oser la pédagogie coopérative complexe*, Lyon, La chronique sociale.
- HESS, R. (1981), *La sociologie d'intervention*, Paris, PUF.
- LHOTELLIER, A. (2001), *Tenir conseil. Délibérer pour agir*, Paris, Seli Arslan.
- PALTRINIERI, L. (2012), *La sanction éducative : une recherche-action*, Paris, Pétra.