

LE TRAVAIL ÉDUCATIF/PÉDAGOGIQUE DANS UN COLLÈGE FRANÇAIS : L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES

LAURENCE BERGUGNAT ET SYLVIE BARBIER

LABORATOIRE CULTURE EDUCATION SOCIÉTÉ (LACES EA 4140). ESPE AQUITAINE, UNIVERSITÉ DE BORDEAUX.

RÉSUMÉ

La recherche-action menée durant 2 ans par deux chercheuses en Sciences de l'Éducation auprès d'une équipe éducative en collège, montre comment l'évolution des pratiques dans le travail éducatif et pédagogique auprès des élèves peut être accompagnée et obtenir des réussites auprès des personnels et des élèves. Cependant le processus d'adaptation des enseignants aux besoins particuliers des élèves peut être entravé à la fois par des « habitus » qui résistent mais aussi par la préservation de pratiques qui protègent une image positive. Pour autant, nous avançons ici que l'intervention en milieu scolaire peut, en développant un accompagnement spécifique, participer à la construction de savoir-en-actes, en coopération avec tous les acteurs de l'établissement.

MOTS CLÉS

Recherche-action, accompagnement d'équipe, conservation des ressources, habitus, élèves à besoins particuliers.

ABSTRACT

Action research during two years conducted by two researchers in Science Education with a teaching team in college, shows how changes in practices can be supported and achieve success with staff and pupils, and improve school climate. However, the process of adapting to the specific needs of teachers and students can be hampered by both "habitus" resistant but also by preserving practices that protect a positive image. However, we hypothesize the school intervention can be developed by developing specific support, participate in the construction of knowledge-en-acts, in cooperation with all stakeholders of the institution.

KEY WORDS

Action research, support team, conservation of resources, habitus, students with special needs.

INTRODUCTION

A contrario des pratiques professionnelles enseignantes qui privilégient l'exclusion des élèves posant des difficultés dans les établissements scolaires (Moignard, Rubi, 2013, Moignard, 2014), nous présentons ici l'exemple d'une équipe éducative d'une structure expérimentale située en zone urbaine sensible¹, qui s'évertue à maintenir ses collégiens au sein de son établissement. En effet, les enseignants résistent le plus longtemps possible à la décision d'exclure un élève. Par exemple, la seule exclusion constatée durant l'étude sera décidée en fin d'année scolaire². De plus, la fiche « niveaux d'incidents » élaborée par le groupe témoigne aussi de cette volonté de garder les élèves avec un suivi éducatif, y compris pour ceux qui commettent des incidents de niveau 3 (violences physiques, vols, racket ... ou toute autre action répréhensible par la loi). Le traitement de l'indiscipline semble donc conforme au projet affiché dans le rapport d'étape rédigé en 2004, à savoir « traiter les élèves avec considération et justice », comme « créer un climat exigeant et chaleureux ». La préoccupation de l'équipe est donc centrée sur l'évitement de l'exclusion scolaire, dans les deux sens du terme : l'exclusion officielle du système éducatif, comme acte disciplinaire, et l'exclusion insidieuse et involontaire dont sont victimes certains élèves, causée par des facteurs extérieurs à l'éducation, comme la pauvreté, le racisme, le milieu social (Finding, 2006). Pourtant, chacun des membres de l'équipe est tiraillé entre son attachement au « pari de l'éducabilité » (Meirieu, 2009), sa volonté de conserver une dynamique éducative non exclusive vis-à-vis des élèves, et l'impossibilité de trouver ensemble une sanction éducative pertinente, lorsqu'elle doit s'imposer. Dans le cadre de notre recherche-action, s'inspirant de la méthodologie des travaux de Hugon (2003), et de celle de Barbier (1977), nous avons aidé le groupe à comprendre en quoi « exclure un élève » pouvait bousculer les valeurs partagées au sein du collectif. Nous nous sommes appuyés pour cela sur un dispositif nommé « Poisson pilote »³ qui soulève à lui seul l'ensemble des paradoxes vécus par le groupe. Il a été mis en place de

¹ Structure publique créée dans le cadre du CNIRS (Conseil national de l'innovation pour la réussite, 2000-2002), elle ouvre ses portes à la rentrée 2002. Elle se compose d'une centaine d'élèves, un groupe-classe de la 6^{ème} à la 3^{ème}, 13 adultes (10 professeurs dont le directeur et son adjointe, une assistante de vie scolaire, une conseillère principale d'éducation, une assistante d'éducation).

² Voir en annexe 1 la synthèse d'une réunion de travail de l'équipe.

³ Le poisson-pilote est un dispositif créé par l'équipe pour aider les élèves à ne pas décrocher du cours, à se re-concentrer sur les apprentissages. L'enseignant qui constate un décrochage fait appel à un autre adulte de l'équipe (appelé Poisson Pilote) qui rejoint la classe et l'élève « décrocheur » pour l'aider à se remettre au travail (objectif affiché dans le projet de la structure).

façon informelle en fin d'année 2011 suite au constat que le nombre d'élèves exclus de cours et envoyés dans le bureau du Conseiller principal d'éducation augmentait. De ce constat, les modalités d'exclusion ont été revues sous la forme de deux dispositifs différenciés: l'exclusion internée pour des faits graves, et le « Poisson Pilote » pour les décrochages de cours. Or, nos observations et le travail d'analyse des pratiques professionnelles menées avec cette équipe ont amené les membres du groupe éducatif à prendre conscience que le refus de l'exclusion scolaire soulevait d'autres questions ; notamment celle de la difficulté d'articuler les actions éducatives (régulation des comportements des élèves ; apprentissage des relations sociales) et les actions pédagogiques (acquisition des connaissances ; apprentissage des savoirs académiques). Malgré cette prise de conscience, nous nous sommes heurtées à la résistance aux changements des pratiques professionnelles. Tout se passait comme si le projet initial de cet établissement expérimental était remis en cause et bousculé par des propositions pédagogiques différentes.

Il s'agit donc dans cet article d'interroger la résistance aux changements profonds des pratiques professionnelles enseignantes. Changements concernant les grandes questions qui ont traversé et traversent encore l'École en France, celle des valeurs, celle des remises en question des modèles pédagogiques, celle de l'autorité de l'adulte au sein de l'établissement scolaire, celle encore de « l'intégration scolaire d'élèves en tension avec l'univers normatif de l'école » (Moignard, Rubi, 2013, p. 7). Ayant constaté grâce aux observations in situ que pour certains élèves en difficultés à la fois comportementales, sociales et cognitives, les méthodes actives (Perrenoud, 2001) avaient un impact favorable sur leur mise au travail et leurs apprentissages, les enseignants n'osent cependant pas tout à fait renoncer à la pratique traditionnelle de la classe et s'épuisent en régulations interminables avec ces élèves qui viennent inmanquablement perturber l'ensemble des apprentissages.

Le contexte historique de l'étude :

Un collège expérimental public français fondé en 2002 a vu son projet valider par le conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire en 2001 et a ouvert ses portes l'année suivante, dans un quartier populaire d'une grande ville française. Il recrute des élèves « ordinaires » sur carte scolaire. L'idée de départ des fondateurs était de modifier la forme scolaire en bousculant le modèle traditionnel, en voulant faire de l'établissement une structure pédagogique nouvelle. Aujourd'hui encore, l'équipe de Direction reste attachée aux valeurs initiales du projet et recrute le personnel en conséquence. Elle a fait appel en 2012 à deux chercheuses en Sciences de l'éducation pour les accompagner vers un changement de pratiques afin de trouver ou de retrouver l'énergie du renouvellement et de l'innovation, tandis que certains pouvaient

ressentir du stress liés à un cumul important de tâches à accomplir, ou aux problèmes de discipline face à certains élèves, « *à tel point qu'il a fallu resserrer les boulons* » (parole recueillie lors du travail de la demande d'intervention).

Le cadre théorique de l'intervention:

Pour répondre à la demande de l'équipe éducative, nous avons décidé de fonder nos actions sur les modalités de la recherche-action. Née au début des années 1980 aux Etats-Unis d'Amérique, cette particularité de la recherche est entrée en France à la fin de cette décennie. Hugon et Seibel donnent cette définition toujours d'actualité aujourd'hui : « *Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations.* » (Hugon, Seibel, 1988, p. 13)

L'intervention éducative entretient donc deux logiques, celle concernant la pratique *in situ* avec une temporalité et une efficacité immédiate, l'autre, scientifique, *ex situ* qui tend à l'objectivité scientifique, au consensus et à l'harmonisation des expériences individuelles. Il est difficile d'anticiper sur ces savoirs à construire dans la co-opération chercheuses/ professionnels. Comment vont-ils s'interpénétrer ? Cette incertitude est constitutive de ce type de recherche ainsi que des pratiques enseignantes, (Perrenoud 1996) acceptant la complexité avec sa logique du lien et de l'inclusion, se détachant de la logique de la séparation et de l'exclusion. Ainsi, en complémentarité convoquons-nous des concepts comme « l'habitus » ou « l'écoute sensible » pour saisir et comprendre des phénomènes vécus et partagés dans le groupe. Peut-être souhaitons-nous réconcilier trois natures de construction de sens (Rhéaume, 2009): celle du chercheur, du professionnel et le sens que chacun donne à sa vie (Lerbet, 2004). La recherche interventionnelle est donc une volonté de réconcilier la demande sociale et la recherche en Sciences Humaines. C'est simultanément s'inscrire dans une recevabilité scientifique et construire une légitimité sur le terrain social par une action utile et efficace d'aide à la décision, d'expertise ou de conseil.

La démarche de recherche accepte que la demande sociale puisse varier pendant le parcours, elle accepte donc cette autonomie relative qui veut qu'elle travaille « sur » un objet mais aussi « avec » et « pour » cet objet. Vouloir s'inscrire dans une recherche en action, c'est privilégier l'acte, mais un acte réalisé en conscience. Intervenir, venir dans l'intervalle, au sein d'une organisation sociale, s'interposer, se glisser entre les choses et les personnes pour changer quelque chose ou quelqu'un, c'est un défi nécessitant une éthique exigeante de la qualité relationnelle et un effort constant de rationalisation des

professionnels et de leur savoir. Cette activité interactive constitue une intrusion de la part des chercheuses et peut donc être vécue comme une « catégorisation » de la vie d'êtres humains. Rappelons que la catégorisation consiste à simplifier, réduire à un élément ou deux la complexité du vivant et à le généraliser sur une échelle collective. Cette réification des sujets est constitutive de la recherche, mais elle doit être acceptée, comprise, admise par les sujets participant à l'étude. Pour cela le chercheur est clair sur la finalité éducative du projet, il doit assurer une « bienveillance » afin que les sujets se sentent « bien veillés », c'est-à-dire, pris en considération, reconnus comme responsables de leurs apprentissages, autonomes dans leurs choix. La recherche-action et notamment l'intervention éducative offre un espace potentiel de bienveillance, un contexte autorisant l'émancipation de l'être humain, à condition de respecter quelques principes éthiques : en effet, la recherche-action, entrée dans une nouvelle perspective épistémologique, s'inscrit dans une approche ouverte à la complexité, modifiant ainsi radicalement la conception de la place du chercheur-acteur. « L'écoute sensible » (Barbier, 1996) place l'action du chercheur au-delà d'une méthode en Sciences sociales. C'est une praxie qui fait place à l'imaginaire, elle tente de ne pas enfermer les personnes dans des statuts ou des rôles et de les ouvrir à la parole « créatrice ». L'écoute sensible fait référence aux concepts Rogériens (Rogers, 1966) d'empathie et de congruence ; les émotions, les ressentis ne sont pas évacués de la recherche, au contraire, le chercheur est « présent » au groupe avec lequel il collabore sous conditions d'acceptation de certaines normes et valeurs. Le chercheur ne prétend pas épuiser le sens qui émerge de l'interaction chercheur/acteurs de terrain, ni même le définir par une analyse englobante.

Au cours de la recherche et notamment dans les phases d'écriture, un concept s'est imposé à nous, celui « d'habitus ». L'habitus est qualifié par Bourdieu comme « *Tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force* » (Bourdieu, 1972, p18). Bourdieu pose l'habitus comme un processus d'acquisition pour le sujet qui se socialise, de pratiques inscrites dans le quotidien selon un « principe générateur » qui en retour va structurer l'esprit individuel du sujet et collectif des groupes de sujets. « *L'être humain devient un être social par la formation de l'habitus, un « système de dispositions durables » : qui conditionnent son rapport au monde et que lui transmet son groupe d'appartenance en exerçant sur lui une action pédagogique.* » Le sujet aura donc tendance à reproduire plutôt qu'à rechercher le changement, ou régresser si celui-ci est trop déstabilisant. Perrenoud (1992) intègre ce concept dans le contexte professionnel enseignant, « l'habitus professionnel » se voit enrichi ajoute-t-il par des activités de

recherches, car, les chercheuses que nous sommes, sont en action, par là même rendant leurs savoirs actifs, elles permettent aux professionnels de s'en emparer.

Pour autant, Perrenoud (2001) nous met en garde contre l'idée que la prise de conscience et l'identification de l'habitus par le sujet ou par le groupe de sujets pourrait suffire à changer les fonctionnements irrationnels et à modifier les pratiques, « *or, il n'en est rien. La prise de conscience se heurte assez vite à l'opacité de l'action elle-même et plus encore des schèmes qui la sous-tendent. Elle exige un travail de l'esprit, elle ne devient possible qu'à condition de prendre du temps...* » (Perrenoud, 2001, p 133). Nous avons donné du temps à notre intervention puisque les deux premières années de l'accompagnement devraient se prolonger en 2015 par une troisième année d'interactions avec l'équipe. L'idée consentie est d'amener le groupe à dépasser la simple prise de conscience afin qu'il bénéficie entièrement des apprentissages de son expérience. Travailler les schèmes d'action (Piaget, 1974) cela signifie revenir par la réflexion et l'analyse sur des actions passées, vécues singulièrement par chacun mais dans lesquelles peuvent être retrouvés des caractères répétitifs, parfois même des gestes professionnels structurés en scénarii reproduits inmanquablement dans des situations semblables, allant parfois à l'encontre de l'intérêt des acteurs (élèves, enseignants...).

Le protocole de la recherche :

En juin 2012, le projet était contractualisé par une convention entre le collège et l'université, sur la base des interventions suivantes :

- Des observations :
 - ✓ de réunions de travail de l'équipe,
 - ✓ de situations de classe, en faisant varier les temps selon que l'équipe fonctionne en pédagogie du projet ou en classe traditionnelle,
 - ✓ de la salle dite « Maison des personnels ».
- Des animations de séances d'analyse des pratiques à partir d'un outillage issu d'un collaborateur de C. Rogers, les « attitudes de Porter », afin que l'équipe puisse de manière autonome se saisir des outils d'analyse et les mener elle-même en notre absence.
- Des conduites d'entretiens individuels des personnels.
- Des conseils et de l'outillage à distance pour des séances d'analyse réalisées par l'équipe elle-même.

- Des restitutions à l'équipe de projets de publications ou de communications des chercheuses.

- Des propositions d'écriture à plusieurs mains en vue de communications ou d'articles.

Cette méthodologie s'inspire du modèle « *théorisation, évaluation et publication* » (Barbier, 1996, p102). A partir d'une situation problématique, ce modèle en spirale planifie l'action, puis l'évalue avec les acteurs, engendrant ainsi une rétroaction sur le problème qui donne lieu à une nouvelle planification et action, phase qui sera de nouveau évaluée et théorisée pour rétroagir sur le problème et ainsi de suite.

Nous présentons en annexe 2 le déroulé des interventions effectuées avec l'équipe. Chaque observation des moments de travaux collectifs est enregistrée et intégralement retranscrite. Le relevé d'observation en situation de classe se fait en prise de notes. Les entretiens semi-directifs sont réalisés sur 1 heure.

Le « Poisson pilote », révélateur du problème éducatif-pédagogique

Notre recherche a débuté par l'observation d'une réunion de l'équipe du collège, afin de saisir leur façon de travailler. A cette occasion, nous avons découvert un dispositif particulier, appelé « Poisson pilote » ou « PP » mis en œuvre par l'ensemble des personnels, pour répondre à l'augmentation des exclusions de cours. Ainsi, pour éviter l'éviction, l'enseignant peut faire appel à une personne tiers, un professeur, le CPE, le directeur ou tout autre membre de l'équipe présent dans l'établissement, pour se rendre auprès de l'élève posant, de son point de vue, problème dans la classe. Ne peut-on pas voir là émerger, même dans un établissement dit innovant « la figure de l'élève dit « perturbateur » défini comme celui qui remet en cause, par une attitude ou un comportement déviant, l'ordre scolaire établi dans un établissement » (Moignard, Rubi, 2013, p. 3).

L'analyse de la 1^{ère} réunion enregistrée qui marqua le début de notre intervention va nous donner des indications sur la réalité de ce dispositif. Les informations recueillies vont nous amener à poser l'hypothèse que le dispositif reste confus pour certains membres de l'équipe, le conseiller Principal d'Education (CPE) révélant par ses interventions une confusion sur les rôles et le sens même de cette action : alors que le Conseiller principal d'éducation (CPE) s'interroge sur « *l'exclusion internée, je voulais poser la question des moyens* », le directeur déclare que « *le moyen humain, à mon sens c'est le poisson pilote [...] Parce que ce n'est pas la première fois qu'on a à exclure en interne cette année, on a fait, pour ainsi dire que ça ! C'est la première fois*

qu'on a posé des jours d'exclusion ». L'idée du « PP » a donc été une réponse au problème des exclusions, perçue comme différente des autres établissements, car à la question « *Comment ça se passe dans un autre établissement ?*, le directeur répond « *Ben, justement ! Dans un établissement traditionnel, tu es censé t'en occuper. Tu poses ça, et donc c'est la vie scolaire qui s'en occupe concrètement ! Non mais c'est vrai, hein ?! C'est aussi simple que ça. Faut pas se leurrer, c'est la vie scolaire qui va s'en occuper. C'est comme ça que ça se passe* » et un autre de surenchérir « *c'est journée play station* ». Or, même si le « PP » est une solution aux « *exclusions en veux-tu en voilà, on s'était retrouvé avec un défilé d'élèves ici* (dans le bureau du CPE) », le dispositif va toutefois engendrer un nouveau problème : celui du rôle de chacun dans la structure, questionnant en conséquence le rôle du « PP » ainsi que l'origine de la demande, faisant dire au CPE : « *je suis désolé, le temps de service que tu passes en haut, que tu discutes avec le gamin, c'est pas pareil que quand tu le reçois ici par rapport à un autre problème, c'est pas pareil [...] Tu fais pas le même éducatif quand t'es dans la classe avec les gamins là et quand tu les vois en entretien dans ton bureau* ». [...] *faut qu'on ait cette discussion, parce que quand je monte et que je suis là et que c'est juste pour dire qu'est-ce qu'on me demande ? C'n'est pas de l'éducatif, je suis désolé ! Je fais de la discipline* ». Après quelques échanges témoignant d'oppositions et malentendus, deux membres de l'équipe concluront par « *j'entends T., je me dis qu'il y a un souci, faut qu'on en parle* » et « *y a une dichotomie, sans doute au niveau des péda., enfin des enseignants, du CPE et des assistants, il faut qu'on clarifie cette chose là* ». Ces échanges confirment bien que « dans le domaine de la discipline scolaire, les enseignants limitent ordinairement leur action à l'espace de la classe. La coopération entre les personnels scolaires est inhabituelle et relève davantage de la contrainte que de la volonté des acteurs » (Grimault-Leprince, 2012).

A la demande de l'équipe, deux séances d'analyse ont porté sur la pratique de ce dispositif afin d'en faire ressortir tous les dysfonctionnements et d'y remédier. De plus, l'observation des pratiques des enseignants lors des semaines où était appliquée une pédagogie par projet, en modalités d'activités d'interclasses et d'interdisciplinarité nous permit de constater que dans ce cadre-là, les enseignants ne faisaient jamais appel à ce « PP » et qu'ils ne le programmaient plus dans le tableau des services.

Analyse du dispositif

Les membres de l'équipe font état des problèmes que pose le « PP » :

- il n'est plus adapté lorsque plusieurs élèves, voire toute la classe dysfonctionne;

- certains jours de la semaine, le membre de l'équipe appelé consacre tout son temps au « PP » alors qu'il est chargé d'autres activités ;

- il arrive que l'action du « PP » dans la classe ne porte pas ses fruits, l'élève, incapable de se reconcentrer doit au bout du compte, quitter la classe⁴;

- il arrive parfois que plusieurs postes de « PP » soient nécessaires pour répondre à la demande ;

-certains enseignants se plaignent de n'être jamais programmés comme « PP », par exemple le professeur d'EPS. « Pourquoi n'y a-t-il pas de « PP » en survêtement ? ».

L'équipe reconnaissait donc que ces dysfonctionnements pouvaient être dus à une dérive de fonctionnement du dispositif vis-à-vis de l'objectif affiché à sa création, à savoir diminuer le nombre d'exclusion de cours. La question fut explicitement posée de savoir si ce dispositif restait éducatif, centré sur des problèmes de comportements, ou s'il révélait plutôt une problématique pédagogique, le modèle traditionnel n'étant pas adapté à ces élèves. Ainsi, le dispositif internalisé « PP » pour gérer la difficulté scolaire viendrait montrer la fragilité de la structure et par la même des enseignants sur la dimension pédagogique de leur travail.

Notre hypothèse était que ces deux aspects de l'activité enseignante, le pédagogique et l'éducatif étaient sans cesse confondus par l'équipe. Nous avons d'autres éléments d'observation qui confortaient l'idée d'une confusion, notamment l'espace dit « Maison du personnel » (l'équivalent d'une salle des professeurs, avec des casiers, des tables, des ordinateurs, une photocopieuse, un espace café) était incessamment occupé par des élèves, des parents d'élèves, des enseignants, des personnels administratifs etc.⁵, et par conséquent tout y était traité sans distinction des places, des rôles, sans séparation des publics, jeunes et adultes. Par exemple, un problème de discipline se traitait à côté d'une discussion entre professeurs, les élèves venant interpeller les adultes aussi bien pour des demandes administratives que pour se plaindre. On notera ici que l'occupation de ce lieu et les attitudes des professeurs ouverts à l'échange correspond au projet initial qui pose comme principe « une vraie place

⁴ Voir Annexe 2. Au début des observations faites d'un cas de « Poisson pilote, on observe que la salle est occupée par les adultes et les élèves.

⁵ Cet aspect de la recherche a fait l'objet d'une communication : « *Un moment de crise dans l'accompagnement d'une équipe pédagogique : quelle prise de risques pour les chercheurs et les praticiens ?* », Colloque international, « Interventions éducatives et sociales en contextes pluriels : quel défis ? », ICARE Saint Denis de la Réunion ESPE du 28, 29, 30 avril 2014.

accordée à la parole, l'éducation au dialogue » mais aussi « la mise en place de repères et de limites claires ». Là encore, comme pour la confusion entre le pédagogique et l'éducatif, on peut relever une certaine confusion entre les places et les rôles de chacun symbolisée par l'espace fourre tout de « la maison des personnels ».

Prise de conscience par le groupe

Suite à notre retour d'observation, et après la restitution de ces faits observés à l'équipe, une prise de conscience a surgi au sein du groupe. Certains membres ont exprimé clairement l'idée que le « PP » n'assumait plus sa fonction d'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages. D'autres ont exposé explicitement l'idée que le dispositif venait se substituer à l'autorité de l'enseignant et que cela ne pouvait perdurer durablement. Le rôle de « PP » pouvait parfois être mal vécu lorsqu'il s'agissait d'agir au-delà d'une stricte régulation individuelle, trop de perturbations venant compliquer la relation entre le « PP » et l'élève. Les membres de l'équipe ont aussi perçu le lien étroit entre le rapport au travail des élèves, le type de pédagogie (Pédagogie Par Projet, ou Pédagogie Traditionnelle) et l'appel au « PP ». Certains membres ont alors proposé de supprimer les classes et de ne travailler que sous forme de modules interdisciplinaires et interclasses centrés sur des projets d'élèves.

Réussite de l'intervention : des changements ont eu lieu

Dès lors que la prise de conscience avait eu lieu et que les choses avaient été exprimées par et dans le groupe, nous avons fait l'hypothèse que des changements auraient lieu. En effet, après les vacances d'été, à la rentrée scolaire, ces changements avaient effectivement été effectués dans les pratiques et notamment celle de l'occupation de l'espace dit « Maison des personnels » qui n'était plus investie que par les membres du personnel et n'accueillait que de façon très régulée d'autres publics (parents, élèves...), la création d'une salle d'accueil permettant de réguler les entrées d'autres publics (parents, élèves). Sur 10 entretiens, 9 enseignants signifièrent clairement les effets bénéfiques de ce changement. Cette distinction des espaces a ainsi contribué à faire que « la salle d'accueil aussi c'est bien pour les élèves parce que justement ils savent qu'avant d'entrer en maison des personnels on s'adresse à la personne qui est en salle d'accueil pour obtenir un ballon, pour obtenir euh les choses. Et finalement, ça pose le cadre aussi », parce que, comme l'exprime un autre enseignant, « y avait évidemment un problème avec cette maison des personnels en terme de gestion des espaces, d'intrusion et de distanciation par rapport aux gamins, c'était évident qu'il y avait un problème ». En résumé, comme le souligne une enseignante, les bénéfices ont été de deux ordres, une meilleure qualité de vie et une clarification des places

par la symbolique d'un espace ré agencé : « *Je pense que les gens qui étaient dérangés par cet état de fait en ont été apaisés et les règles ont bien été marquées de manière claire, et je pense que cela a été quelque chose de bien* ».

Les règles de fonctionnement du dispositif « PP » avaient été elles aussi modifiées :

- En cas de dysfonctionnement majeur dans la classe, l'intervention ne relève plus du « PP » ;
- les interventions deviennent de courtes durées ;
- une meilleure répartition du rôle du « PP » a été pensée pour l'ensemble des collègues.

Réussite relative de l'intervention : pas de changement profond

A cette étape de l'accompagnement du groupe, après une année d'intervention, nous avons choisi de les laisser travailler en notre absence, sur des problèmes qu'ils pouvaient résoudre en utilisant eux-mêmes notre méthode d'analyse, à savoir analyser le problème en trio, partir de son ressenti et de ses souhaits pour une prise de décision collective. Nous restions à leur disposition, et attendions leur demande pour intervenir à nouveau.

Pendant quelques mois, à distance (téléphone, messagerie), le groupe a travaillé à partir de nos observations. Nous avons ressenti de fortes tensions dans le groupe lorsque les problèmes éducatifs revenaient occuper une grande place dans les discussions et notamment le problème de l'exclusion temporaire ou définitive de certains élèves. Mais nous ne nous étions jamais autorisées à redonner au groupe ces impressions, pensant qu'il nous fallait conserver l'objectivité des données d'observations. Or, en entretiens individuels, certains membres de l'équipe relevaient un problème et des tensions autour de la question éducative qui semblaient être difficilement abordable sans risque de dérapage, ou de conflits majeurs dans l'équipe. A la lecture du compte-rendu d'un travail d'analyse de pratiques menée à ce sujet sans notre accompagnement, nous constatons que le problème sur l'éducatif/pédagogique avait été détourné sur le conseil de discipline (annexe 3), en lieu et place du « Poisson Pilote ».

Deux aspects nous ont alertées dans le compte-rendu que nous avons eu de cet atelier (rappelons ici que nous étions passées dans un accompagnement à distance):

- sur les 2h de réunion, le temps consacré à l'analyse n'était pas entièrement dévolu à cela et était largement investi par d'autres préoccupations du quotidien.

- les problèmes de discipline dans la classe en lien avec la pédagogie avaient été repoussés, à la place, il avait été décidé d'instaurer de nouvelles instances de procédures disciplinaires :

A- Commission Préventive et d'accompagnement (prévenir la répétition d'actes répréhensibles)

B- Commission éducative (acte grave ou actes répétés)

C- Le Conseil d'éducation (accumulation des faits, avec application des sanctions réglementaires)

D- Le Conseil de discipline (pour des situations extrêmes)

Or, même si ce dispositif permet à l'élève de « prendre acte [...] parce que la sanction vient signifier à l'individu qu'il est auteur de son acte et lui en désigner les conséquences pour en rendre une célébration ou une condamnation » (Cadot, 2004), il n'en est pas moins un dispositif de plus pour pallier les insuffisances de l'acte d'enseignement : dans la forme traditionnelle, le maître fait faire à l'élève, ils se retrouvent alors dans un face à face tendu entre un agent principal et un auxiliaire qui dans le scénario de l'affaiblissement dans nos sociétés modernes (perte de désir de savoir et d'aura de la vie intellectuelle), s'oppose à cette forme scolaire inadaptée (Prairat, 2013).

A la lecture des comptes rendu des séances de travail et au vue des décisions prises, les changements ne portaient donc que sur l'organisation formelle des choses. La question qui portait sur le lien étroit entretenu entre « les aspects pédagogiques » et « les aspects éducatifs » avait fait place à des aménagements pratiques, la question de l'autorité de l'enseignant dans son groupe-classe étant sans cesse évacuée des discussions du groupe, les propositions ayant émergé lors de nos analyses avaient finalement été oubliées.

Si des changements avaient bien eu lieu, ils ne portaient pas sur la difficulté essentielle à laquelle se confrontait le groupe, à savoir le problème de l'autorité de l'enseignant dans sa classe, celui des formes pédagogiques adaptées aux élèves avec des besoins particuliers.

Le cas de l'élève Alain, révélateur de l'effet des pratiques pédagogiques

Après l'analyse des pratiques de ce dispositif, nous avons poursuivi par l'observation des pratiques des enseignants lors des semaines où était appliquée une pédagogie par projet, en modalités d'activités d'interclasses et d'interdisciplinarité. Rappelons que les enseignants ne programmaient plus le « PP » dans ce cadre de pédagogie active. Nous nous servirons du cas de l'élève Alain pour illustrer le problème.

Ce jour où l'une de nous observe une situation de classe traditionnelle, un professeur fait appel au « Poisson pilote » pour un élève qui perturbe la classe, nous le nommerons Alain. L'information nous est donnée spontanément par un autre enseignant que le dossier médical d'Alain signale une « hyperactivité » chez cet élève. Nous avons l'opportunité d'observer sur le terrain un élève à besoin particulier et de le voir vivre dans deux contextes pédagogiques différents.

L'observation d'Alain en situation pédagogique de projet, montre que cet élève trouve sa place dans la classe, il y investit ses capacités cognitives et occupe une fonction socialisante autour de laquelle ses camarades trouvent confort et sérénité de travail. Les pédagogies actives sont adaptées aux besoins de cet élève qui prend toute sa dimension intellectuelle, corporelle et sociale quand il trouve l'occasion de répondre à son besoin d'activité. Son comportement vis-à-vis de l'adulte change, il se rebelle uniquement lorsqu'il se sent menacé par une exclusion de classe ou du collège (annexe 4, réaction 7 et réflexion 10).

Situation de classe traditionnelle (annexe 4)

Lorsque le « Poisson pilote » vient à sa rencontre, Alain l'accueille avec le sourire, il avait placé sa table à l'envers durant le cours pour pouvoir échanger avec ses camarades placés derrière lui, à la demande du « PP », il l'a remise en place aussitôt. Lorsqu'on reprend l'ensemble des réactions d'Alain, on s'aperçoit que cet élève n'est pas et de loin, le plus agité de la classe. L'ensemble des élèves dysfonctionnent, le « Poisson pilote » a été appelé pour Alain mais il tente des régulations avec d'autres élèves (annexe 4 [« PP » intervention auprès d'autres élèves] Alain, dès qu'il est sollicité, répond favorablement aux adultes, son attitude est tout à fait adaptée (annexe 4, réactions 1, 2, 4). Cependant, s'il est laissé sans activité (annexe 4, réactions 3, 5), il prend son corps pour jouer, sucer, il s'agite en réaction à l'agitation de l'ensemble de la classe, il est fatigué et perturbé par le bruit, les insolences (annexe 4, réaction 6). Il a conscience de sa difficulté à se concentrer dans ce contexte et cherche à comprendre comment réagir. Au calme, il n'a plus de problème pour travailler. Pourtant, malgré cela, Alain (annexe 4 réaction 7)

tient à se maintenir dans le groupe classe, parmi ses camarades. Sur la sollicitation de l'adulte, Alain réfléchit à son comportement, et exprime son incompréhension quant à ses résultats scolaires et l'inadaptation de son comportement (annexe 4 réflexions 8, 9). Alain, calme, poli, respectueux de l'adulte jusque-là, montre une relative insolence lorsque le « PP » évoque son exclusion du collège (annexe 4 réflexion 10).

Situation de classe en pédagogie active (annexe 5)

Dans les premières minutes de classe, Alain a du mal à émerger du sommeil, nous ne savons pas s'il fait l'objet d'une médicalisation, mais il est le seul à montrer des signes d'endormissement ce matin-là (annexe 5 réaction 1). Dès qu'Alain est sorti de sa léthargie (7mn), il est curieux du travail de la classe et demandeur d'action à mener (annexe 5 réaction 2). Par ailleurs, dans ses devoirs à la maison, il est sérieux, appliqué et productif (annexe 5 réaction 3). Alain est calme (annexe 5 réaction 4), attentif à ses camarades, il les sollicite (annexe 5 réaction 5), il est entièrement centré sur la tâche demandée ; il régule les discours des autres élèves lorsque ces derniers s'éloignent du sujet (annexe 5 réaction 6]. Alain est largement à l'initiative des idées, il est force de proposition dans cet atelier dont le titre est « Laboratoire d'idées », il y joue donc un rôle de premier plan (annexe 5 réaction 7). Cependant dès que l'activité des élèves se suspend où s'arrête (écoute du professeur) Alain reprend ses actions répétitives centrées sur son corps (annexe 5 réactions 8, 12). En groupe, Alain argumente, négocie, anime le débat, (annexe 5 réaction 9, 13, 14), il précise son projet, ses actions, il mène deux activités en même temps puisqu'il répond à un questionnaire d'élève et anime les discussions de son atelier. Il rectifie les idées des autres, mais n'impose pas sa pensée, quand il est en désaccord (annexe 5 réaction 10). Il est à l'aise dans son corps, il joue de façon très théâtrale son rôle d'intellectuel devant le prof et ses camarades (annexe 5 réaction 11). Il semble trouver une fonction rassurante pour le groupe-classe (annexe 5 réaction 16) et fait preuve d'un esprit de synthèse reconnu par ses pairs (annexe 5 réaction 17). Pour Alain, l'espace de la classe semble étroit, il a toujours besoin d'élargir sa zone d'influence, (annexe 5 réaction 18, il met son intelligence au service de ses pairs, il est rapide, ses idées sont claires, sûres et argumentées, il a donc l'écoute de ses camarades.

On constate donc que ce même élève, selon qu'il vit des situations pédagogiques différentes va réagir en élève perturbant ou stimulant pour son groupe classe.

Discussion

Dévoiler la vraie demande derrière la commande initiale

Derrière la commande de l'équipe de renouveler sa capacité d'innovation et de restauration d'un climat de travail plus serein dans l'établissement, se nichait une demande plus profonde d'instauration de la liberté de parole au sein du groupe, notamment d'une meilleure prise en compte des points de vues de chacun selon ses représentations, ses idéaux, ses valeurs quant à sa mission et son rôle. Les entretiens individuels confirmeront notre hypothèse : un enseignant résume ce qui transparaît dans la majorité des entretiens individuels : « *Ma perception c'est que en fait on n'est pas sur la même longueur d'onde tous. Je pense qu'on a des façons d'aborder différentes, différemment les élèves, et je n' suis même pas certain qu'on soit tous d'accord sur les valeurs en fait, sur la façon de faire d'abord* ». Il fallait donc amener le groupe à investiguer la dimension éthique du métier, à savoir les faire s'entretenir sur leurs attitudes et leurs règles de conduite au regard de la norme, mais aussi de leur projet initial.

Repérer les habitus, en construire d'autres

Néanmoins, en notre absence, les habitus (Bourdieu, 1980) revenaient, l'autonomie du groupe restait fragile et précaire. Pour affranchir le groupe de ce pouvoir de l'habitus et accompagner le changement désiré, il nous était donc nécessaire de dévoiler le fondement de ce pouvoir au groupe (à savoir le travail sur les valeurs de l'École et les missions de l'enseignant), dans un premier temps. Dans un second temps, il nous fallait permettre aux membres du groupe de former de nouveaux habitus en exerçant avec nous, puis sans nous, une posture réflexive afin de dévoiler en consciences des « schèmes », c'est-à-dire des savoirs-en-actes qui, lorsque le groupe les aurait perçus comme inadaptés, pourraient être modifiés à leur tour (Perrenoud, 2001, p. 80).

La résistance au changement : l'impossibilité de perdre

Même s'il y avait eu la prise de conscience d'une problématique autour du travail éducatif/pédagogique, elle n'était pas suffisante pour déclencher un changement profond des pratiques. En effet, la complexité des situations éducatives ne peut se réduire à la résolution d'un problème. Le cas d'Alain illustre bien la difficulté des enseignants à répondre aux besoins particuliers de certains élèves en interrogeant les pratiques pédagogiques. Même si les situations pédagogiques actives répondent mieux à leur besoin, comme on le voit pour cet élève, les choix pédagogiques et éducatifs restent enfermés dans des routines traditionnelles chronophages et dévoreuses d'énergie pour les équipes enseignantes. Cette observation confirme les études à ce sujet, à savoir

que la construction de dispositifs éducatifs externalisés ou internalisés, souvent lourds dans leur gestion au quotidien est privilégiée au détriment d'une évolution des pratiques pédagogiques en classe.

Risquons nous à une interprétation de cette observation : le collègue dont il s'agit ici bénéficie d'une réputation positive auprès des parents parce qu'on y apprend autrement, parce qu'on y traite différemment leurs enfants. Les enseignants tiennent à conserver la confiance des parents. Il semblerait donc que la majorité de la communauté éducative s'entende sur cette valeur minimale, à savoir la prise en compte de l'adolescent dans sa globalité, en tant que sujet. Ainsi, modifier certaines pratiques, et notamment la pratique de l'autorité en classe face aux problèmes d'indiscipline (autorité éducative dans le sens de Robbes, 2009), reviendrait certainement à entamer l'image que chacun a de son rapport à l'école et au fonctionnement du collège. Faire évoluer les pratiques pédagogiques et d'autorité pourrait donc entraîner la remise en cause du projet initial, et donc la perte de croyance en un certain idéal.

On peut alors s'interroger sur la raison pour laquelle des enseignants s'inscrivant pourtant dans un projet qu'ils veulent innovant perpétuent des pratiques qui n'ont pas prouvé leur efficacité, particulièrement avec les élèves à besoins particuliers. La théorie de la conservation des ressources (Hobfoll, 1989) peut apporter quelques réponses et aider à comprendre la résistance au changement. En effet, le changement est générateur d'incertitudes, d'insécurité, il représente un facteur de stress important. Ainsi, l'émergence de la problématique autour de la Maison des personnels avait provoqué une angoisse de démantèlement du groupe⁶. Face à ce risque, nous avons alors choisi d'accompagner le renforcement du lien social, ce qui a été souligné lors des entretiens finaux, « *C'est à nous* », « *on se retrouve* », les personnes signifiant leur satisfaction quant au processus d'accompagnement, « *cela s'est fait dans la conversation* », « *ça a permis de mettre des mots* », « *vous nous avez apporté une aide, sans l'apporter à vrai dire, je veux dire que cela s'est fait dans la discussion, dans la réflexion* », ainsi le groupe ne s'est pas senti dépossédé de sa réussite, seul le responsable de la structure, exprime une réserve sur « *la façon dont ça a été... comment dire... abordé [...] et je trouve qu'au sein de l'équipe ça, ça a brassé quelques chose je ne sais pas ça été très bizarre en fait j'ai pas trop compris ce qui se passait en fait au niveau de l'équipe y a eu des tensions et c'est peut être aussi, c'était conjoncturel euh voilà y avait peut-être*

⁶ Barbier, Bergugnat, « *Un moment de crise dans l'accompagnement d'une équipe pédagogique : quelle prise de risques pour les chercheurs et les praticiens ?* », Colloque international, « *Interventions éducatives et sociales en contextes pluriels : quel défis ?* », ICARE Saint Denis de la Réunion ESPE du 28, 29, 30 avril 2014.

de la fatigue comme il peut y en avoir... » ; notre volonté de respecter l'autonomie du groupe avait peut-être légèrement bousculé la fonction hiérarchique. On voit bien là la dimension sensible, sur le fil du rasoir d'un accompagnement de ce type, sans cesse à interroger du point de vue des risques à changer encourus par le groupe.

De ce point de vue Hobfoll défend une approche psychosociale du stress, à contrario des approches individualisantes. Ainsi, l'évaluation d'une situation n'est pas du seul fait de l'individu mais émerge d'un processus collectif. Face à une menace réelle ou à un sentiment de menace, un même groupe produira la même évaluation et les mêmes réponses qui sont liées à des modèles sociaux dans lesquels se reconnaît le groupe (conformité aux normes, buts et valeurs du groupe). Nous avons pu d'ailleurs constater que chaque fois qu'un membre de l'équipe a tenté un questionnement sur les pratiques de l'autorité et de la relation aux élèves, il quittait la structure à la fin de l'année scolaire. Nous en avons fait l'hypothèse que toucher à ce sujet représentait pour le groupe ou pour certains membres du groupe une menace. Ainsi, pouvait-il y avoir collusion entre un sentiment de perte de cohésion du groupe et la volonté de changer conformément à la demande d'accompagnement exprimée aux chercheuses. A partir du postulat et des travaux de Hobfoll:

- les individus sont motivés à obtenir, maintenir, protéger et développer leurs ressources,
- les individus dépendent de leurs ressources et de leur disponibilité pour s'adapter à un environnement changeant,
- le stress provient du défaut d'ajustement entre les ressources psychologiques, sociales et économiques de la personne et les exigences de la situation,
- les ressources sont liées entre elles ; Hobfoll en repère 74, communes aux individus de pays occidentaux (1998) : ce sont des objets/matériel, des conditions (emploi stable, santé, qualité de vie ...), des caractéristiques personnelles, des éléments favorisant le dynamisme (endurance, soutien des collègues, auto-discipline ...)
- enfin, la perte des ressources a un impact disproportionné comparativement au gain de ressources : par exemple, le sentiment de réussir auprès de ses élèves après des efforts d'investissement (gain) peut être amoindri si les talents professionnels ne sont pas reconnus (perte). On donne plus de poids aux aspects négatifs que positifs. Ainsi, « des relations difficiles avec des collègues, des évaluations négatives de la part des supérieurs, une surcharge de travail, auront plus de retentissement psychologique que la

cohésion de l'équipe, le soutien du chef d'établissement, ou la possibilité d'exercer et de développer ses compétences » (Truchot, 2004).

On peut donc faire l'hypothèse, dans le cas de notre étude, que les membres de l'équipe ne veulent pas prendre le risque de perdre la cohésion du groupe, relevée par tous les acteurs, lors des entretiens individuels, comme un soutien et une ressource leur permettant de compenser la lourde charge de travail et un investissement personnel élevé, alors même que le groupe doit faire face à de nouvelles difficultés liées à la relation aux élèves. Rappelons ici qu'en juin 2010 une des chercheuses avait déjà été sollicitée par le directeur pour une intervention sur l'autorité éducative, l'équipe se sentant en difficulté sur ce sujet et à un tournant de sa vie de groupe. Rappelons aussi qu'avait émergé lors du travail de la demande d'accompagnement un questionnement sur la place de la parole de l'élève et de celle de l'adulte à tel point qu' « il a fallu resserrer les boulons ».

Ainsi, modifier en profondeur les pratiques, après 12 années de fonctionnement représenterait donc une menace pour l'équilibre de l'équipe, une menace perçue comme une remise en cause du projet initial, ciment de l'identité des individus et du groupe. Interroger les pratiques pédagogiques englobant la pratique de l'autorité représenterait un risque d'ébranler la cohésion du groupe. La perte de cette cohésion semble trop lourde pour consentir à engager des efforts à changer les pratiques pédagogiques, malgré le gain éventuel que ce changement pourrait avoir auprès des élèves à besoins particuliers.

Le temps de l'apprentissage

La recherche-action ne peut être certaine d'aboutir et de répondre à la demande sociale. Elle doit construire au fur et à mesure de l'avancée du groupe. Le rythme interne d'apprentissage du groupe n'est pas identique à celui des chercheuses. Le temps qualifié de « Kaïros » est un temps intériorisé pour un sujet comme pour un groupe de sujets. Chercher à accélérer le rythme d'apprentissage, brusquer les membres du groupe en conseillant des actions qui paraissent utiles aux chercheuses mais qui n'ont pas émergé de décisions internes au groupe risque d'être vécu douloureusement et engendrer de l'insatisfaction chez les participants de la recherche-action. Accompagner le groupe dans le changement nécessite de marcher à ses côtés, ne pas le devancer, ne pas le ralentir.

Une méthode visant l'autonomie de l'équipe éducative

Cet accompagnement au changement des pratiques professionnelles passe par un outillage méthodologique qui vise dans un premier temps la prise de

conscience des pratiques dysfonctionnelles en organisant des situations d'analyse, de réflexion, d'écoute, de prise de parole authentique collective et individuelle concernant les actions menées. Dans un second temps, le groupe est amené à s'emparer de l'outillage méthodologique pour construire ses propres savoir-d'action de manière autonome. Il lui faut s'installer dans le temps, organiser et systématiser ce que l'on pourrait nommer avec Perrenoud une « pratique réflexive » avec tous les acteurs.

CONCLUSION

L'originalité de cette recherche est de montrer le paradoxal attachement des enseignants à conserver des pratiques professionnelles traditionnelles alors même que le projet initial de l'équipe éducative vise l'innovation.

Notre étude montre aussi l'efficacité de la mise en application du concept d'« écoute sensible » cher à René Barbier. La recherche de l'émergence d'une parole vraie fait entrer l'équipe pédagogique dans un véritable processus d'autonomisation. Visant l'amélioration des pratiques professionnelles, notre niveau d'implication dans la recherche-action a été suffisamment pertinent pour restaurer un cadre de vie plus apaisé, pour les élèves et pour l'équipe enseignante. Pourtant, il semble que nous n'ayons pas réussi à approfondir et à identifier avec le groupe les résistances au changement plus profond. En effet, comme le dira en entretien un membre de l'équipe « *Je pense que vous étiez là, comment dirais-je, à un moment donné où on avait besoin d'un déclic aussi. Donc c'est vrai, il y a eu un moment où vous nous avez apporté une aide, sans l'apporter à vrai dire, je veux dire que cela s'est fait dans la discussion, dans la réflexion, et encore l'autre jour je repensais pour cette maison des personnels, pour l'accueil, tout ça, je me suis dit que c'est vrai que cela s'est fait dans la conversation, mais voilà, ce n'était pas, euh, c'était, euh, en fait je pense qu'on savait qu'on devait faire certaines choses, que chacun d'entre nous, on devait passer un cap, mais vous étiez là justement pour pousser* ». Or, s'agissant de répondre à la question de l'exclusion scolaire de certains élèves, l'équipe, consciente de ses dysfonctionnements, résiste encore à instaurer uniquement des pédagogies actives centrées sur la mobilisation des élèves en situation de construction de savoir. Nos hypothèses n'ont pas été explicitement communiquées au groupe ni même utilisées à co-construire et accompagner un nouveau projet avec les acteurs. S'agissait-il d'un manque de distanciation (Verspieren, 2002), nous pouvons le penser aujourd'hui, car en tant qu'acteur-chercheur nous n'avons pas suffisamment anticipé l'avenir et établi de stratégie d'action. Le cas d'un élève observé d'une part en situation de classe traditionnelle où il fait l'objet du dispositif « Poisson pilote » et d'autre part

lors d'activités en situation de pédagogie de projet, montre combien les régulations nécessaires dans une situation de classe traditionnelle sont superflues lors de pédagogies actives et combien l'énergie des personnels dépensée en nombreuses séances de régulation pourrait être économisée et réinvestie dans l'innovation.

Cette étude permet d'éclairer 3 contradictions :

- Si la commande initiale portait sur un renouvellement des pratiques, celui-ci peine pourtant à se réaliser en profondeur tant il est empêché par des habitus ancrés à la fois dans l'histoire et l'identité des personnes. Paradoxalement la résistance au changement s'initie dans la genèse même du projet fondateur du collège : se démarquer de l'ordinaire, donner à l'éducation une dynamique innovante laisse place à la recherche de régulation d'un système pédagogique alimentant lui-même ses dysfonctionnements.

- Si des signes de changement apparaissent malgré tout, ils ne sont pas encore à la hauteur de la problématique pourtant bien comprise par l'équipe, celle de résoudre efficacement les problèmes éducatifs. La pratique réflexive s'inscrivant dans la durée pour atteindre des apprentissages profonds, devrait, en dépassant les habitus des personnels, permettre des changements plus significatifs. Les chercheuses auront aussi à mettre en place des stratégies d'accompagnement des changements.

- Si la volonté des chercheuses est de respecter le temps de l'équipe, ce temps là interroge celui de l'institution à l'heure d'une exigence d'efficacité et de résultats. Accompagner les personnels et les structures éducatives dans leurs adaptations aux environnements changeants exige aussi de la part des chercheuses d'être elles-mêmes en apprentissage qu'ils soient méthodologiques ou qu'ils s'ouvrent à la multiréférentialité de leurs champs théoriques.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, R., 1977, « La recherche-action dans l'institution éducative », Gauthier-Villars, Paris.
- Barbier, R., 1996, « L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines », Anthropos, coll. Exploration interculturelle, Paris.
- Barbier, R., 1996, « La Recherche Action », Anthropos, Ed Economica, Paris.
- Bourdieu P., 1972, « Esquisse d'une théorie de la pratique », Droz, Paris.
- Bourdieu, P., 1980, « Le sens pratique », Éditions de Minuit, Paris.
- Cadot O., 2004/3, « Sanction et processus éducatif », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, no 57, p. 75-80.
- Finding, S., 2006, « Hors de l'établissement, point de salut : les exclusions scolaires au Royaume Uni », *Les Cahiers du MIMMOC* [En ligne], 1 | 2006, mis en ligne le 15 février, consulté le 26 mars 2015. URL : <http://mimmoc.revues.org/117>.
- Grimault-Leprince A., 2012/2, « Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales », *Sociologies pratiques*, n° 25, p. 47-59.
- Hobfoll, S. E., 1989, « Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress », *American Psychologist*, 44, p. 513-524.
- Hobfoll, S. E., 1998, *Stress, Culture, and Community: The Psychology and Philosophy of stress*, New York, Plenum.
- Hugon, M-A, Seibel, C., 1988, « Recherche action: le cas de l'éducation », De Bœck Wesmael, Bruxelles.
- Hugon, M-A, Seibel, C., 1992, « Recherches impliquées. Recherche action: le cas de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie* N°92, 3 février.
- Hugon, M-A., 2003, HDR en Sciences de l'éducation, « Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique », Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.
- Lerbet, G., 2004, « Le sens de chacun, intelligence de l'autoréférence en action », L'harmattan, col Ingénium, Paris.

- Moignard B. et Rubi S., 2013/2, « Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèves à l'heure de la sous-traitance ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 47-60.
- Moignard B., 2014, « Le collègue fantôme. Mesurer l'exclusion temporaire des collégiens. », *Diversité*, 175, p. 63-69.
- Perrenoud, P., 1992, « Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants », In *Éducation et Recherche*, n° 1, pp. 10-27. Repris dans Perrenoud, Ph. 1994 «La formation des enseignants entre théorie et pratique », L'Harmattan, chapitre VI. Paris.
- Perrenoud, P., 1996, « Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe », ESF, 2^e éd., 1999, Paris.
- Perrenoud, P., 2001, « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique », ESF, Paris.
- Piaget, J., 1974, « Réussir et comprendre », PUF, Paris.
- Prairat E., 2013, « La morale du professeur », PUF, Paris.
- Repères*, 2001, Projet éducatif local et politique de la ville, Paris, Éditions de la DIV.
- Rhéaume, J., 2009, « Sociologie clinique de la souffrance au travail : du psychique au social », ERES, *Sociologie clinique*, p. 209 - 216.
- Rogers, Carl R., 1966, « Le développement de la personne », 1^{ère} éd. Trad.fr. 1968, 2^{ème} édition 2005, Collection: Grandes références, Inter Editions, Dunod, Paris.
- Truchot D., 2004, « Épuisement professionnel et burnout », Dunod, Paris.

ANNEXE 1

A propos de l'exclusion temporaire d'un élève. Synthèse d'observation d'une séance de travail de l'équipe (05 06 2012).

Dès la première observation de réunion de travail de l'équipe nous avons observé comment le groupe se mobilise pour éviter une exclusion d'élève. Depuis plusieurs mois, face aux comportements déviants d'un adolescent, l'équipe a fait appel à ses ressources en interne puis à tenté de mobiliser toute la communauté éducative : la mère, le médecin scolaire, les éducateurs de quartier, l'assistante sociale, les associations d'aide aux jeunes en difficulté ... Mais le groupe estime n'avoir trouvé aucune solution satisfaisante. Celle d'une prise en charge externe étant trop longue à mettre en place, une sanction est alors envisagée.

L'ensemble des membres de l'équipe a du mal à trouver l'exclusion pertinente et utile : *« c'est complètement grotesque mais. Je ne sais même pas si ça a du sens de se poser la question comme ça ? ... déjà qu'on n'arrive pas à le faire venir, alors euh (rire ennuyé)...quant il vient il saute le mur. »* Un accord est difficile à trouver face à cette situation, certains estiment une sanction indispensable *« l'exclusion, elle est grotesque, mais il faut sanctionner »*. Tout en reconnaissant que l'exclusion sera absurde, puisqu'elle ne ferait qu'entériner les absences réelles de l'élève en les transformant en exclusion *« sachant qu'il n'était pas là hier et aujourd'hui, euh, moi j'aurais été pour une exclusion de 2 jours minimum de l'établissement »*. Chacun a conscience que l'exclusion n'aura aucune portée pour cet élève en décrochage scolaire, l'équipe constate qu'*« il vient de moins en moins ... ça fait deux jours qu'il n'est pas là de toute façon »* l'équipe se sent démunie, sans ressource pour aider cet élève *« et nous ? De toute façon, il ne veut pas venir l'après midi, probablement ses copains... et on n'a pas de nouvelle quoi ! On n'a aucune prise sur lui »*.

Les membres de l'équipe ont conscience de l'inefficacité de l'exclusion, ils ne l'envisagent qu'en tout dernier recours plutôt contraints par le manque de réactivité des structures d'aide ou par manque d'imagination à trouver des solutions alternatives *« moi, je vois que malheureusement, on est au-delà de nos possibilités. Parce que, on a averti tout ce qu'on pouvait avertir ... alors je ne sais pas ce qu'on pourrait imaginer comme sanction »*. Cette réunion aboutira en désespoir de cause à l'exclusion de l'élève pour deux jours. Cette décision répondra uniquement à un besoin de cohérence du groupe *« faut qu'on se serre les coudes »* face au discours tenu à la mère de l'adolescent : *« je lui avais dit, on attend la réunion de mardi, pour prendre une décision, pour poser*

une sanction... ça va... donc, ce soir tu l'appelles, tu lui dis voilà on pose deux jours d'exclusion jeudi vendredi, on est cohérent ».

En fin d'année seulement, la décision est enfin prise. Elle montre la difficulté dans laquelle l'équipe est plongée depuis des mois, opposant les personnels entre eux, créant des tensions relationnelles. Paradoxalement, au nom de la cohérence face aux parents d'élèves, elle bouscule le projet d'éducation tout en redonnant de la cohésion au groupe.

ANNEXE 2 : DEROULE DES INTERVENTIONS EFFECTUEES AVEC L'EQUIPE

Interventions auprès de l'équipe éducative	
5 juin 2012 : Observations de la réunion de travail de l'équipe (enregistrement et retranscription intégrale des échanges)	12 juin 2012 : Observations de la réunion de travail de l'équipe. (enregistrement et retranscription intégrale des échanges)
5 juillet 2012 : Analyse de Pratiques AP n°1. (enregistrement et retranscription intégrale des travaux, sauf ceux effectués dans les sous-groupes)	12/novembre 2102 : Observation du dispositif «Poisson Pilote » (P.P) en semaine de pédagogie traditionnelle (recueil de données par prises de notes)
21-23 nov 2012 : Observation de la semaine interdisciplinaire, interclasse (recueil de données par prises de notes)	Décembre 2012 : succession d'entretiens individuels avec les personnels (enregistrements et retranscription intégrale des interviews).
14 février 2103 : Analyse des pratiques AP n° 2	03 avril 2103 : Analyse des pratiques AP n° 3
08 octobre 2103 : « Outillage et conseil » par courriel et entretien téléphonique pour l'animation des réunions par l'un des membres de l'équipe sans notre présence.	26 novembre 2103 : Observation de cours en classe traditionnelle. (recueil de données par prise de notes)
03 décembre 2103 : Observation d'une animation de réunion réalisée par l'un des membres du groupe. (prise de notes)	11 décembre 2103 : Envoi d'un texte, écrit par les chercheuses pour une première publication à l'équipe.
11 février 2014 : retour par l'animatrice du groupe, des documents de synthèse des travaux et des décisions prises par le groupe lors des « analyses de pratiques » en autonomie.	Mai 2014 : Relance par les chercheuses pour un RDV avec l'équipe en juin.
1 juillet 2014 : entretiens individuels et 3h de bilan collectif, accord pour poursuivre le travail et projet d'écriture d'une communication en 2015.	2 juillet 2014 : suite et fin des entretiens individuels.

ANNEXE 3 : SYNTHÈSE PAR L'ÉQUIPE D'UN TRAVAIL D'ANALYSE DE PRATIQUES. (UTILISATION DE LA MÉTHODE EN NOTRE ABSENCE).

Éducatif : Retour du travail en équipe// Thème « le Conseil de Discipline »

TRIOS	Définition	Vécus/ressentis	Souhaits
MLSV	Signifier un acte grave exclusion ou pas	+: vraie écoute sanction adaptée, protège la victime, réparation -: Trop complexe, résultat d'un échec pas de prise de conscience sentiment de rejet de l'EN.	Pouvoir avoir la main Préparation avec le tuteur qui jouerait un rôle d'avocat Exclusion accompagnée d'une plainte déposée. Gradation : commission éducative Commission disciplinaire avec présence du principal de rattachement.
CNL	Tribunal scolaire : ultime recours variable Trouve une solution et une sanction	-: jugement connu d'avance Sanction : évacuation du problème Moment invivable pour les familles (agressivité, incompréhension) Tout est à charge, différent d'un tribunal Que sont-ils devenus ?	Proposition d'un parcours gradué avec quelque chose au-dessus de la commission éducative. Charge et décharge. Proposition de réparation accompagnement vers un nouveau départ
NAM	Instance officielle : quand une seule personne ne peut plus décider Faits graves Regards pluriels sur un cas	+: conseil élargi, vision décentrée Si pas d'exclusion alors lieu de dialogue et d'évolution -: Trop dépendant du contexte Impuissance, pas de suivi, pas de solution Outil de mise en garde.	Invention d'une nouvelle instance avec un groupe élargi. Garder la main Inventer notre protocole Départ négocié si nécessaire.
SSPJ	Institution Cadre jugement dernier Parcimonie-} inscription au dossier	+: si maturité de l'élève -: Rejet, injustice, Impréparation.	Cas exceptionnel = passage de relais à un autre établissement. Préparation soignée penser aux victimes.

ANNEXE 4 : OBSERVATION DU « POISSON PILOTE » POUR L'ÉLÈVE ALAIN.12 NOV.30 MIN.

Le cas d'Alain en situation de « classe entière classique »

Salle de réunion (maison des personnels) 11h 15 : un élève entre dans la salle de réunion, il vient chercher un Poisson Pilote (PP) pour Alain (S. m'informe que c'est un élève diagnostiqué comme hyper actif); il est déjà passé par le SAS (une salle à proximité de la salle de réunion utilisée par le personnel pour y faire séjourner quelques minutes un élève un peu énervé, pour qu'il se calme). J'accompagne S. qui monte à l'étage pour accompagner Alain dans la classe. Dans la salle, deux enseignants discutent entre eux, le Directeur passe pour entrer dans son bureau, un élève est assis pour finir un devoir en retard.

11h 20 *Entrée dans la classe*, les élèves sont agités et bruyants.

[Réaction 1: obéissance à une demande du « PP »,]

S. demande à Alain de remettre sa table dans le bon sens, car elle est à l'envers et s'assoie à côté de lui. Il rechigne un peu, mais le fait en souriant.

Pendant que le Professeur dit reprendre les rôles de la classe et se place proche du mur où sont accrochés des pochettes indiquant des rôles (petits métiers distribués aux élèves pour faire fonctionner la classe) Alain ne quitte pas S. des yeux, il bouge ses mains, joue avec ses doigts, le Prof énumère les métiers et arrive rapidement sur celui de « responsable de la sécurité ».

[Réaction 2 : responsabilité, enthousiasme à la demande du Prof,]

Immédiatement Alain se lève, prend les clés que lui tend le Prof, rapidement, avec des gestes sûrs, il ouvre la porte du fond de la classe, rend les clés au Prof et se rassoit à sa place, satisfait, il ne bouge plus, écoute le Prof. Il reste calme 2 minutes.

11h 24 : Alain fait un signe à un autre élève, S. pose sa main sur son épaule amicalement.

[Réaction 3 :désœuvrement, agitation du corps]

Alain se mord le bras, S. l'en empêche, il s'est fait un suçon sur l'avant bras. Il se tape sur les mains, les pose sur la table, joue avec ses doigts. Se refait un suçon.

[Réaction du « PP » intervention auprès d'autres élèves] S. reprend Mi qui est placée à la table juste derrière la sienne. Sur un ton agacé, elle répond : « mais !! J'écoute ! ». S. fait signe à d'autres élèves de se calmer, il y a de l'agitation, du bruit, du désordre dans la classe.

Le prof s'adresse à Mi en levant la voix, puis reprend d'autres élèves, il donne le travail à faire, copier ce qui est écrit au tableau.

[Réaction 4 : application au travail demandé]

Alain sort son cahier, S. lui murmure quelque chose. Alain copie très appliqué sur son cahier. S. donne les crayons utiles à Alain pour sa copie et éloigne sa trousse.

Derrière Mi est sans cesse en train de rire, se moquer, s'agiter derrière Alain.

[Réaction 5 : agitation, énervement avec les élèves]

Il fait des grimaces, se retourne, le Prof s'adresse à Mi la menaçant de PP, Alain se retourne s'énervé. Tout le monde se met à rire en entendant le terme « Poisson pilote ».

Mi écrit sur la page de droite, le Prof avait indiqué la page de gauche. Le prof fait le tour de la classe et s'arrête devant Mi, elle s'énervé, la petite voiture qu'elle avait sur sa table tombe par terre, elle ne le voit pas.

[Réaction du « PP » intervention auprès d'autres élèves] S. fait signe à deux enfants du fond de classe d'écouter et de se tenir bien sur leurs chaises sans se balancer en arrière. Ils répondent avoir mal au dos, ils sont à deux rangées de S. et donc portent haut leur voix par-dessus le brouhaha de la classe.

Mi dit être gênée pour voir le tableau, elle n'est jamais assise face à sa table, elle est semi tournée vers les camarades (2 filles) derrière elle et semi vers l'autre camarade à côté d'elle.

[Réaction du « PP » intervention auprès d'autres élèves] S. lui demande de se mettre au travail, elle réagit fortement en élevant la voix : « Je m'en fous !! Après il dit que je suis en retard !!, j'y vois pas !! ». Elle se met à écrire quand le prof dit avoir trop d'élèves qui écrivent trop lentement.

[Réaction 6 : fatigue à l'agitation de la classe]

Alain pose sa tête sur son cahier, sourit, reprend ses crayons, à la question du Prof soudain Mī se met à hurler : « NON !! ». S. a vu la petite voiture de Mī par terre et l'a ramassée.

Le Prof prend un carnet et indique à Mī et à d'autres élèves qu'il relève les noms des élèves trop perturbants.

Alain rit, S. le reprend, il se met à jouer avec ses mains, pose sa tête sur son coude, la relève et joue avec ses doigts sans bruit.

[réaction du « PP » intervention auprès d'autres élèves] S. reprend de nouveau Mī qui est de plus en plus agitée elle répond : « on m'appelle ? » S. ne répond pas à l'insolence.

Le Prof envoie un élève de devant vers le fond de classe. Le Prof tente d'interroger les élèves, deux ou trois répondent dans le bruit, il empêche l'élève qui voulait répondre deux fois, il veut obtenir le silence, l'écoute des autres. Mī crie au moment où le Prof prend la parole : « Alors L., intervient !! ». L. est chargée du métier de régulation de la parole.

11h 45 Le prof reprend sa définition pendant que d'autres élèves font du bruit.

[réaction 7 : Exclusion non souhaitée de la classe)

S. sort avec Alain qui résiste gentiment, visiblement, il ne souhaite pas être mis en dehors de la classe, mais la suit dans le couloir.

Dans le couloir : S. pose des questions sur un ton calme et bienveillant à Alain qui répond gentiment à propos de ses vacances. Elle lui dit qu'il devra retourner en cours.

[Réflexion 8 : Alain exprime sa difficulté de concentration, son énervement face à l'agitation de la classe]

il répond qu'il a du mal à se concentrer, qu'il est énervé, elle demande s'il y a des jours où il se sent plus énervé que d'autres, il confirme qu'il n'aime pas les lundis, mais aussi les mardis, mercredis, jeudis.

[Réflexion 9 : Alain exprime son incompréhension : faire le clown avec les autres ne fait pas de lui un mauvais élève, au contraire.]

Il indique qu'au premier trimestre, il avait été normal, puis qu'au second il a fait le pitre, mais il a eu de meilleures notes, S. lui demande s'il fait la différence entre le travail et le comportement, il ne sait pas, il répond ne pas toujours comprendre pourquoi il est énervé. Elle lui demande si cela aurait

servi qu'il ait une mauvaise note. Il dit ne pas aimer l'école même s'il trouve que ça va mieux maintenant qu'avant. Chez lui il est tranquille. Il ne comprend pourquoi il fait le pitre, il ne le fait pas exprès, les autres l'encouragent.

[Réflexion 10 : refus de la menace d'exclusion du collège, dépit, fausse indifférence.]

S. lui rappelle que s'il veut rester au collège, il y a des conditions, il est d'accord, et souhaite vraiment rester ici. Elle lui demande s'il va réussir, il répond tristement : « m'en fiche » S. place à nouveau la conversation sur les loisirs, du bateau, le tennis, il a perdu son tournoi mais s'est amusé.

10h 50 Alain va rentrer en classe, S. lui demande de confirmer qu'il va bien se tenir, dit avoir confiance en lui, qu'il n'y a pas lieu de se faire du mal.

Je suis de retour dans la salle « Maison des personnel » où un élève Aïssa fait un travail de rattrapage d'un devoir en retard.

ANNEXE 5 : OBSERVATION DE L'ÉLÈVE ALAIN, EN PÉDAGOGIE DE PROJET INTERDISCIPLINAIRE « LABORATOIRE D'IDÉES ». 23 NOVEMBRE, 30 MINUTES D'OBSERVATION

9h 30 en salle de cours B24

3 demi groupes (A ; groupe d'Alain, B et C) sont répartis dans la salle: Les élèves sont répartis en sous-groupes de 4 élèves, lorsque j'entre, ils sont déjà en train de travailler (3 ième, 4ième, 5 ième, 6 ième) . C'est M. qui est le Professeur de ce groupe.

[Réaction 1 : sortie du sommeil difficile] Alain semble encore endormi, les yeux un peu gonflés, il est clame, les mains dans les poches, baille, se frotte les yeux rouges, main sur la joue, il écoute. Il reformule une phrase qu'une fille de son groupe n'a pas comprise.

[Réaction 2 : recherche le travail de classe] Alain demande ce qu'il doit faire, le Prof lui répond : « t'es tout seul ou dans un groupe ? », Alain répond qu'il est seul, il baille, pose la tête dans ses mains, sur son avant bras. Le prof donne la règle de travail en lisant la fiche.

[Réaction 3 : félicitations pour le sérieux des devoirs] Il vérifie qu'Alain ait bien son portrait pour poursuivre le travail de questionnement. Alain confirme qu'il a bien fait un travail au brouillon, il a écrit plusieurs lignes. Le prof le félicite : « c'est bien, tu as bossé là-dessus ». En dehors de ça tu as fait quoi ? « Alain ne sait pas répondre : « Ben... » Le prof dit avoir discuté avec un autre collègue, et s'assoit avec le groupe d'Alain. Il s'adresse à lui : « eh, reste avec nous ! »

[Réaction 4 : écoute, calme]

Alain sourit calme, bien appuyé au dossier de sa chaise. Les élèves doivent choisir et tenir un rôle, le Prof leur indique qu'il ne faudra pas de fou rire, le jury seul aura le droit de rire, pas les acteurs, sauf si le rôle l'indique.

Sv (un collègue enseignant) entre dans la salle pour se renseigner auprès de M.. Un élève lui demande qui je suis, je réponds à tous que je viens observer le travail que font les élèves avec leur prof, il n'y a pas d'autres questions.

[Réaction 5 : attention au collectif, interactions tournées vers ses camarades]

Alain s'est retourné vers une fille d'un autre groupe qui lui montre sa fausse moustache. Il prend son équerre un peu cassée et l'agite devant lui. Ses

camarades l'interpellent pour qu'il donne son avis sur les choix de théâtre ou expression corporelle. Alain qui manipule sa chaîne est écouté des autres, son avis compte visiblement, il donne des idées.

[Réaction 6 : centration sur la tâche, régulation du travail du groupe]

Alain s'oppose aussi à d'autres : « non, mais on s'en fiche de ça ! » pour faire recentrer le groupe sur le travail et ne pas digresser. Le Prof le reprend : « comment tu parles ! ». Les élèves cherchent des idées de mise en scène et de personnages.

[Réaction 7 : d'initiative, proposition d'idées]

Alain propose : « on peut faire, genre, un jaloux, 1 pas pareil que les autres, où qui aurait un vêtement différent...avec des chasubles. ». L'idée d'Alain lancée, les élèves du groupe se mettent d'accord ou discutent du sujet. Le prof : « t'as entendu Alain, si t'as pas entendu, tu dis non », il fait une synthèse des idées émises par le groupe et demande à Alain d'écouter.

[Réaction 8 : manipulation d'objets en situation d'attente]

Alain joue avec sa chaîne, il écoute les autres, il la range lorsque le Prof change de groupe.

Le groupe s'interroge sur le choix d'un objet qui aura un rôle à jouer dans la scène, les filles pensent qu'il doit être beau, Alain signale qu'il importe peu qu'il soit beau et propose un autre objet, les discussions vont bon train entre élèves.

[Réaction 9 : argumentation, négociation, animation du débat]

Alain s'oppose aux idées des autres en argumentant. Il fait avancer les discussions et anime le débat. Il précise le rôle qu'il tiendra dans la scène à jouer : pas un clodo, un intello, il se décoiffe pour se faire une coiffure stricte bien à plat avec la raie sur le côté. Les autres sont d'accord avec lui et rient de le voir se déguiser avec application.

[Réaction 10 : précision des actions, des pensées]

Un de ses camarades doit l'interroger, il se prête à l'exercice avec facilité, cependant il intervient dans la rédaction des questions du jeune garçon (élève de sixième) qui doit faire le portrait d'un élève : « on s'en fout de ça, il faut aller à l'essentiel », son camarade insiste pour maintenir ses questions, alors Alain se résout à répondre aux questions : âge, taille...

[Réaction 11 : jeu de rôle, mise en scène théâtrale]

Alain joue toujours avec son équerre, son groupe interroge le prof sur l'emploi des lunettes et Alain lui montre l'allure d'un intello.

Le Prof : c'est ça une coiffure d'intello ?

Alain se montre, joue un peu le personnage précieux, les autres rient. Il se rassoit. Dans son groupe, la discussion s'essouffle un peu, ils ne savent plus comment poursuivre. L'une des filles passe des messages sur son portable, les mains dans son sac. Les autres ne font rien.

Alain s'est levé pour aller s'asseoir à la table avec un autre groupe, puis vient se rassoit à sa table. Ils sont inoccupés. Le prof revient s'asseoir avec eux. Il prend l'équerre : elle n'est pas encore détruite ?

[Réaction 12, ennui, répétition de gestuelles] Alain n'ayant plus rien dans les mains reprend la chaîne qu'il porte à son cou.

[Réaction 13 : négociation, apport d'autres propositions d'action] Le prof les invite à réfléchir aux rôles d'opposition : un jeune/un parent ; un intello/une racaille. Alain est d'accord, il propose à son tour une famille complète, père mère enfants, un élève n'est pas d'accord avec lui, il l'écoute. Alain reprend son équerre et joue de nouveau avec.

Il interroge les élèves de son groupe, il répartit les rôles, il fait l'inventaire des accessoires nécessaires à la scénette,

[Réaction 14 : propositions de solution] il propose d'aller chercher chez lui, des accessoires.

Une fille lui prête un miroir, il tente une autre coiffure en se regardant. Puis, il s'en sert comme d'un rétroviseur pour regarder les autres groupes. Une fille lui suggère de jouer toujours ce rôle à se coiffer tout le temps et c'est pour cette raison que les autres le rejettent. Alain est d'accord pour jouer.

Les élèves des autres groupes B et C s'agitent et font de plus en plus de bruit.

Le prof : Alain ?

[Réaction 15 : obéissance à l'adulte] Aussitôt, Alain redonne le miroir à sa camarade, se retourne vers les autres et propose aux élèves d'autres rôles.

Un bruit étrange, inconnu surprend tout le collectif, ainsi que le Prof.

[Réaction 16, explication rassurante pour le groupe] Alain dit : « c'est le radiateur qui est sous pression. Personne ne le contredit, le travail suspendu par le bruit reprend.

Le prof change de groupe, un élève du groupe d'Alain lui pose une question, Alain répond et sourit à son groupe. Un autre élève lui demande s'il doit écrire quelque chose, Alain est d'accord, l'élève écrit, le travail engagé par le groupe, en s'aidant des notes d'Alain déjà rédigées. Le groupe d'à côté s'agite les élèves jouent et ne sont pas centrés sur la tâche.

[Réaction 17, synthèse du travail collectif] Alain fait la synthèse de la mise en scène pour ses camarades. Il commence, les filles poursuivent les phrases, Alain dit : « c'est bien, mais il faut aussi un ordinateur...Il demande au Prof d'aller chez lui pour prendre un chapeau, une chemise, à la pause de midi. Le prof propose de rester simple et revient sur l'idée de la chasuble de sport. Une des filles défend la position d'Alain. Le groupe, un peu déçu, accepte de n'avoir que des chasubles comme costumes de scène.

[Réaction 18, élargissement de sa zone d'influence] Alain va voir d'autres groupes, je le suis. Il suggère une organisation pour le sous-groupe C, il vient se rasseoir à sa table au groupe A. Cela dure à peine quelques secondes. Les autres élèves l'interroge, lui demande son avis. La communication est centrée sur lui. L'élève chargé de l'interroger continue sur les animaux domestiques, Alain précise qu'il a des poissons rouges, il décrit que sa mère a un grand bocal, la race de son poisson est un combattant, l'élève note tout ce qu'il dit.

10h, fin de l'observation.