

### Une action à pilotage national : valoriser tout en expérimentant (2015-2017)

Fabienne Federini  
MENESR-dgesco-B3-2

*« Si l'on ne s'autorise jamais que de soi-même, la médiation d'autrui ne compte pas pour rien dans ce rapport de soi à sa propre expérience. »*  
Alex Lainé

#### *Une action à pilotage national pour impulser quoi et valoriser qui ?*

Au départ de ce projet, nous poursuivions un objectif simple : la production de ressources pédagogiques par des équipes de l'éducation prioritaire pour le site national dédié qui venait juste d'être refondé. Il nous semblait que nous tenions là une excellente occasion de mener une action à pilotage national d'un type nouveau. Pour autant nous ne souhaitons pas nous engager seules dans cette démarche et c'est pourquoi nous avons travaillé avec le réseau Canopé, d'autant qu'il nous avait accompagnées dans le projet de rénovation du site et qu'il était lui aussi intéressé par la production de ressources, son cœur de métier. Pour mener à bien ce projet, il nous fallait un terrain. Et c'est le Grand-Est, très vite recentré sur l'académie de Nancy-Metz, qui s'est imposé à nous car le pilotage était dynamique et les enjeux forts. Il y avait, en effet, une montée en puissance de l'éducation prioritaire, mais de moindre ampleur que dans les académies de Versailles, de Créteil ou de Lille. Toutefois, la présentation du nouveau site de l'éducation prioritaire n'était pas uniquement un prétexte. Nous avons en effet la volonté d'en assurer la diffusion afin qu'il puisse être au service des professionnels de l'éducation prioritaire, comme nous l'annoncions sur la page d'accueil. Cela supposait que le site puisse être approprié par les équipes des réseaux, qu'elles puissent s'y reconnaître et pour ce faire, assurer la visibilité de leur travail avec la production de ressources. Et ici, nous retombons sur la fameuse question de la mutualisation avec tous les écueils énoncés par ailleurs<sup>1</sup>[LP1].

Notre idée était de partir de ce qui existait déjà au sein des réseaux et qui avait été identifié par les autorités académiques en veillant bien à ce que le premier degré ne soit pas, encore une fois, oublié. Il s'agissait de valoriser le travail des équipes, et non de leur imposer des expérimentations nouvelles. La nouveauté résidait surtout dans les modalités de mise en œuvre de cette action à pilotage national, puisque à part l'objectif (produire des ressources pédagogiques pour le site national), nous n'avons pas défini la manière dont nous allions nous y prendre pour y parvenir tout en ayant déjà identifié les constats et posé les différentes hypothèses de travail que nous souhaitons mettre à l'épreuve dans ce projet<sup>2</sup>. Nous avons pensé cette action à pilotage national moins comme une expérimentation que comme une action de formation participant de la professionnalisation des équipes. Car dire et analyser son activité professionnelle en vue de la formaliser, c'est de fait se former. Ce que nous partageons avec nos collègues (l'académie de Nancy-Metz, la délégation territoriale Grand-Est de Canopé, la délégation « éducation et société », l'atelier Canopé de Nancy et les équipes), c'était une même volonté de travailler ensemble. Le fait de proposer ce projet sans en

---

<sup>1</sup> Cf. Fabienne Federini, « Comment travailler la question des bonnes pratiques ».

<sup>2</sup> Cf. *Ibid.*

avoir écrit le scénario par avance était en soi inédit. Et c'est bien entendu là que se situait la prise de risque ; prise de risque, relativement limitée néanmoins, mais nous y reviendrons.

À l'issue de la première réunion de travail de juin 2015, nous étions parvenus à dessiner le cadre au sein duquel pourraient travailler, chacun à sa place, les enseignants, les membres du réseau Canopé, les collègues des services académiques ou nous-mêmes. L'idée de regroupements réguliers, fixés initialement à quatre sur une année civile, nous paraissait essentielle pour que les équipes puissent se connaître et échanger sur leurs projets respectifs. Ce calendrier, en leur donnant des échéances précises, leur permettait de planifier la progression de leur travail au rythme qu'elles souhaitaient. Programmer cette formation-action sur un an évitait de leur mettre une pression supplémentaire (surtout l'année du déploiement de l'éducation prioritaire et de la réforme du collège) tout en leur fixant une date limite, qui nous paraissait raisonnable (novembre 2016). Nous souhaitions aussi que les équipes soient volontaires, leur identification étant laissée à la discrétion des corps d'inspection, des personnels de direction, des inspecteurs d'académie-directeurs académiques des services de l'éducation nationale, des formateurs REP+ ou des coordonnateurs de réseaux ; suivant le cas, les correspondants académiques « éducation prioritaire » validaient les candidatures des équipes avec les autorités hiérarchiques compétentes. Enfin, il a été acté que seules les équipes enseignantes, sans les pilotes du réseau mais avec leur coordonnateur, seraient conviées aux regroupements.

L'académie souhaitait définir une thématique en fonction de ses propres besoins. Le choix se porta sur le travail coopératif entre élèves et la collaboration entre adultes solidaires. Elle proposa aussi que ces temps de regroupements, réguliers et programmés à l'avance, soient intégrés au plan de formation académique ; ce qui supposait, outre des dates arrêtées bien en amont, de se donner les moyens pour assurer les remplacements des collègues du premier degré et de réserver une partie du budget de la formation dédié à l'éducation prioritaire à la prise en charge des frais de transports et de restauration des équipes. Pour bien inscrire ce projet dans la politique académique de l'éducation prioritaire, il a fait l'objet d'une présentation à deux voix – les correspondants académiques d'une part, la directrice territoriale Grand-Est de Canopé de l'autre – lors de la réunion des équipes REP+ en septembre 2015.

Un comité de pilotage a été installé dès octobre. Outre les membres du collectif déjà mentionnés, il comprenait les doyens des corps d'inspection premier et second degré, le conseiller académique recherche-développement innovation et expérimentation (CARDIE), les coordonnateurs des réseaux retenus et les membres des équipes Canopé destinés à constituer le binôme des accompagnateurs pour chaque équipe. À l'issue d'une autre réunion fin novembre, trois documents ont été rédigés : un portant sur une grille d'analyse des projets, un autre intitulé « fiche action » rendant compte succinctement du projet, un dernier sur les engagements respectifs du ministère, de l'académie, de Canopé et des équipes volontaires participant au projet. Il a aussi été convenu avec Sylvain Connac, enseignant chercheur à l'université Paul-Valéry de Montpellier, qu'il accompagnerait les équipes sans trop savoir quelle forme pourrait prendre cet accompagnement, étant donné son éloignement géographique. Ce qui était sûr, c'est que, dans une logique chère à Mauss, celle du don et du contre-don, les équipes n'étaient pas uniquement sollicitées pour produire des ressources pédagogiques, mais qu'elles allaient aussi en tirer profit pour elles-mêmes.

En octobre, l'ensemble des équipes et des pilotes des réseaux a été convié à assister à la conférence de Sylvain Connac sur « coopérer entre élèves pour apprendre et collaborer entre adultes

solidaires »<sup>3</sup>. Lors du premier regroupement en janvier, nous avons dans un premier temps, au nom du ministère, posé le cadre de la démarche et nos attentes. Nous avons clairement dit que le thème du travail collectif se déclinait à toutes les échelles, du national au local dans une sorte de mise en abyme. Qu'à part le cadre, rien n'était écrit à l'avance, que nous avancerions avec eux, que nous rectifierions au fil de l'eau et qu'aussi inconfortable que cela pouvait être, nous avons pensé le projet ainsi, en faisant le pari de l'intelligence collective. Les cinq équipes retenues, qui comprenaient 13 enseignants du premier degré et deux du second et représentaient trois départements sur les cinq que compte l'académie, présentaient des projets à des niveaux différents de développement ; certains existaient depuis dix ans, d'autres commençaient à peine à se mettre en place. De même, sous une même thématique, nous avons connaissance de problématiques variées. Cette hétérogénéité nous paraissait féconde car elle supposait un avancement différencié de la réflexion entre les équipes et donc un travail collaboratif entre elles. Aux interrogations et doutes des uns répondraient les expériences des autres.

Chacune des équipes présentes était accompagnée par deux membres du réseau Canopé Grand-Est, dont le rôle était d'aider à l'explicitation du projet, mais aussi de soutenir, d'aider ou d'orienter sans jamais imposer son point de vue, n'étant pas dans un rôle de spécialiste de la coopération entre élèves et/ou entre professionnels. Placés dans une posture nouvelle, celle d'ami critique<sup>4</sup>, ils ont proposé un cadre à l'action d'écriture, aidé à l'organisation du travail et régulé la dynamique collective. Ils ont amené les équipes à justifier leurs choix concernant leur pratique professionnelle. Ils avaient pour mission de créer les conditions pour les faire accoucher de tout ce qui était évident pour elles, toutes ces étapes qu'elles avaient traversées pour arriver là où elles en étaient et dont elles ne se souvenaient plus<sup>5</sup>. C'était une relation marquée à la fois par la distance vs la proximité car tout en appartenant à l'institution, ils n'en étaient pas les représentants, ne disposant d'aucune autorité hiérarchique, ne détenant aucune fonction évaluative. Impliqués dans le projet, ils avaient une position axiologiquement neutre, sans a priori, sans jugement de valeur, ils n'avaient pas à juger ni de la pertinence ni de l'intérêt du travail de l'équipe qu'ils accompagnaient. Ils cheminaient à côté d'elle, sans rien imposer. De plus, ils étaient placés à parité avec les équipes dans leur rapport à l'écrit, même s'ils y avaient été préalablement formés par Patrice Bride, formateur spécialiste de l'écriture professionnelle, lors d'une journée début janvier. Ce collectif a été amené à collaborer lors des regroupements collectifs programmés à Nancy et à Metz (ce qui était prévu), mais aussi au sein des écoles où travaillaient les équipes (ce qui ne l'était pas).

Très vite, est apparue la nécessité de continuer les échanges entre l'équipe et le binôme d'accompagnateurs Canopé, surtout lorsque ces derniers n'étaient pas de la région, voire entre les équipes, et surtout de pouvoir en conserver des traces, de déposer des documents pour les partager

---

<sup>3</sup> <http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/54/se-former/en-savoir-plus/2015-2016/conferences-et-journees-detude/seminaire-academique-education-prioritaire-cooperer-entre-eleves-pour-apprendre-et-collaborer-entre-adultes-solidaires.html>

<sup>4</sup> La figure de l'ami critique est ainsi définie par Anne Jorro : « [Elle] apporterait l'image de la bienveillance et de l'exigence : la bienveillance d'un regard, d'une écoute, d'une parole ; l'exigence à travers le message de développement des possibles, de valorisation du potentiel. » Anne Jorro, « Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? », in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n°1, p. 31-44, <http://www.ddec29primaire.org/sek170/IMG/pdf/amicritique.pdf>

<sup>5</sup> « Le sujet agissant oublie largement la manière dont il a réalisé son activité, pour ne retenir que le résultat efficace. Il oublie les efforts produits, les tâtonnements, les échecs ; il oublie tout ce que la réussite enregistrée au jour qui est décrit, contient et condense d'apprentissages antérieurs opérés au cours d'autres activités. » Alex Lainé, *VAE : quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, Paris, Erès, 2005, p. 251-252.

etc. Le réseau professionnel Viaéduc a donc fait l'objet d'une présentation. Il revêtait un intérêt certain pour les équipes qui souhaitaient s'en saisir en lui donnant la fonction d'un carnet de bord virtuel. C'est ce que firent certains, plus à l'aise que d'autres, et le travail a pu ainsi continuer à avancer entre les regroupements. Lors de cette seconde journée de regroupement fin mars, nous nous sommes rendu compte qu'il fallait informer les collègues sur les différents types d'écrits possibles pour rendre compte de leur expérience. Une collaboration plus étroite avec Patrice Bride a alors été formalisée et prise en charge par le réseau Canopé. Un journal de bord<sup>6</sup> faisant état de l'avancée des projets a été édité en avril.

Outre son binôme Canopé, l'ensemble des groupes disposait maintenant de deux accompagnateurs : un enseignant-chercheur et un formateur avec lesquels ils pouvaient échanger grâce à Viaéduc. Évidemment, l'accompagnement ici n'était pas de même nature que celui réalisé par le binôme Canopé. On était moins dans l'explicitation de ce que faisaient les équipes en vue de les faire écrire que dans une démarche réflexive sur l'expérience menée au sein de la classe avec les élèves. Il ne nous appartient pas de dire si cette modalité d'accompagnement a été fructueuse pour les équipes<sup>7</sup>, ce que nous pouvons juste souligner, c'est qu'il y avait là une savante dialectique entre « nourrir sa pratique » et « l'écrire ». Plus encore peut-être, il y avait la possibilité pour les collègues de pouvoir échanger à la fois avec leurs pairs, avec leur ami-critique, avec un chercheur et avec un formateur en reconnaissant à chacun la même capacité à apporter un éclairage sur une situation, un problème ou un dilemme professionnel précis ; chacun, à la place qui était la sienne, partageant un intérêt commun pour les pédagogues coopératives, mises en œuvre au sein de la classe par les enseignants, mais aussi au sein du projet, puisque la ressource qui devait être produite était le fruit d'un travail coopératif entre professionnels. Au travail coopératif entre élèves répondait maintenant celui mené au sein des collectifs de pairs.

Lors du troisième regroupement mi-mai, après un temps d'échange en plénière sur l'état d'avancement des projets, les éléments de satisfaction et les obstacles rencontrés, il a été présenté aux équipes un exemple de production possible. Jusque-là nous n'avions pas souhaité aborder la question de l'éditorialisation de la ressource, préférant laisser aux équipes toute liberté pour ne pas brider leur écriture. Puis, nous nous sommes aperçu que le processus éditorial était une étape importante car selon la forme adoptée, elle allait conditionner le gabarit de la ressource : le scénario à construire, les vidéos à enregistrer, à monter et à commenter, les écrits à produire, etc. Nous souhaitons que les équipes puissent maîtriser aussi cette étape-là de leur production, qu'elles n'en soient pas dessaisies.

Fin septembre, après une introduction visant à remettre le projet en perspective, les équipes ont travaillé en groupe avec leur binôme Canopé. Pour beaucoup d'entre elles, si le scénario était défini ou proche de l'être, il restait encore à articuler le matériau collecté et à le mettre en forme. Il a été annoncé qu'au vu des besoins des équipes, un cinquième regroupement serait programmé début décembre et que le principe d'une journée académique de valorisation courant 2017 avait été retenu. Chaque équipe a exposé en plénière les points saillants (réussites, impasses, questionnements, sujets de tâtonnements, etc.) de la démarche qu'elle avait choisi d'éclairer dans son scénario. Elle devait aussi rendre explicites les choix, l'organisation et les liens existant entre les séquences choisies, sachant que « tous les événements énoncés dans un récit [...] ne sont [...] pas

---

<sup>6</sup> Cf. Annexe 4.

<sup>7</sup> Au vu des évaluations collectives, il semble bien qu'elle l'ait été.

équivalents, certains occupent une place centrale, d'autres ont une place plus périphérique<sup>8</sup> ». La structuration du récit contribue en effet à donner sens à l'expérience relatée.

Le cinquième regroupement intervenu début décembre a permis aux équipes de continuer la formalisation de leur ressource. Il a surtout été l'occasion d'un temps d'évaluation collective<sup>9</sup> au sein de chaque groupe. Tout d'abord, soulignons la force de l'institution lorsqu'elle se donne les moyens matériels et humains de mener une action à pilotage national valorisant le travail des équipes tout en leur offrant un cadre sécurisant avec la souplesse nécessaire pour s'adapter à leurs besoins, comme la possibilité de programmer deux journées de formation supplémentaires, par exemple. Ensuite, la confiance accordée aux équipes, l'absence de jugement et d'injonction descendante (« ce que vous faites est plein de richesses », et non « vous pouvez faire mieux »), l'intérêt porté au travail pédagogique, le fait d'avoir été considérés comme des professionnels et des adultes en formation (pas de discours infantilisant, pas de hiérarchie entre ceux qui savent et ceux qui ignorent), le regard croisé entre pairs ainsi que les conditions et les modalités des échanges au sein des équipes et entre équipes ont permis aux collègues de clarifier leur pensée, de consolider en la documentant leur pratique professionnelle. Enfin, l'accompagnement régulier, à côtés des équipes et non au-dessus, par un enseignant-chercheur, un formateur spécialiste de l'écriture professionnelle et un binôme d'amis critiques a permis d'apporter l'étayage nécessaire aux interrogations et parfois aux doutes des équipes.

Mais au-delà, et il faut bien le dire, bien au-delà de ce que nous pouvions espérer, du moins aussi rapidement, l'expérience a commencé à essaimer dans les écoles et les établissements, suscitant la curiosité des collègues, alimentant les échanges au sein des conseils Ecole/collège ou lors de la mise en œuvre du cycle 3. Pour certains, la démarche a été inscrite dans le projet d'école, pour d'autres elle a été intégrée dans le plan de formation locale ou au sein des dispositifs de la circonscription (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED), dispositif « plus de maîtres que de classes » dit PMQDC). Pour notre part, rejoignant en cela la volonté de la délégation territoriale Grand-Est de Canopé, nous avons proposé ce projet à l'académie de Reims, laquelle a accepté de la mettre en œuvre en septembre 2017. Une première réunion a déjà été fixée en février.

Enfin, au vu des besoins des équipes pour finaliser leur ressource, il a été acté mi-décembre par le comité de pilotage la nécessité d'une dernière journée de formation, laquelle se déroulera sur le lieu d'exercice des équipes. Le principe d'une journée pour préparer la manifestation académique de mai 2017 a aussi été retenu.

### *De quoi l'accompagnement est-il l'expression ?*

De cette action à pilotage national, que pouvons-nous retenir ? Un seul mot nous semble résumer son esprit : accompagnement. Mais qu'est-ce que cela signifie « accompagner » à l'échelle nationale, quand on sait de surcroît combien le terme est polysémique, recouvrant différentes formes et réalités<sup>10</sup> ? C'est ce que nous allons essayer de préciser maintenant.

Nous concernant, nous n'avons pas pensé l'accompagnement ni comme une vérification de la conformité de la pratique pédagogique aux textes, ni comme une recherche de son adéquation aux

---

<sup>8</sup> Alex Lainé, *VAE : quand l'expérience se fait savoir*, op. cit., p. 257.

<sup>9</sup> Cf. Annexe 5.

<sup>10</sup> À ce propos, lire Maela Paul, « L'accompagnement dans le champ professionnel », *Savoirs*, 2009/2, n°20, p. 11-63.

normes. Il n'avait pas non plus pour visée de corriger ou de réguler ce que faisaient les équipes. Nous y avons plutôt vu un excellent moyen de valoriser les équipes tout en leur offrant les conditions et les modalités de réfléchir sur ce qu'elles font dans l'ordinaire des classes. Nous l'avons compris comme un « compagnonnage réflexif<sup>11</sup> » ; ce qui a supposé, de notre part, à cause de la place qui est la nôtre, une attitude professionnelle toute en « retenue<sup>12</sup> ».

Accompagner, c'est d'abord s'engager à assurer une présence régulière et continue lors des temps de regroupements des équipes ; cette assiduité qui marquait un intérêt à leur travail et portait une attention vigilante aux conditions de réalisation du projet que nous avons initié et dont nous assumions la responsabilité, n'a pas manqué d'avoir un effet sur elles. Par cette seule présence, les collègues se sont sentis, en tant que professionnels, reconnus et donc soutenus par l'institution. Ce que nous mettions à l'œuvre là, c'était tout simplement le même principe que celui adopté lors de l'élaboration du référentiel de l'éducation prioritaire, à savoir que l'expérience professionnelle qui était la leur avait construit et produit des savoirs et des compétences, dont il s'agissait grâce à l'écrit de valoriser l'inestimable potentiel.

Pour autant, la seule présence ne saurait suffire, il faut aussi changer de posture : être à l'écoute de manière active et bienveillante, porter un réel intérêt au travail mené en classe par les équipes, être conscient aussi de leur difficulté de donner à voir ce qu'elles font avec les élèves, parler enfin un langage empreint de sincérité et de transparence. Dès le début, nous avons dit que nous nous embarquions dans une aventure que nous n'avions pas écrite par avance, que nous allions la vivre avec eux. Cette prise de risque, nous la partageons, tout en ayant bien conscience qu'elle se déclinait à des degrés différents pour chacun d'entre nous : pour le ministère, le rectorat, le réseau Canopé, l'incertitude portait sur le mode collaboratif du projet jusqu'ici inédit ; pour les équipes, elles prenaient un risque<sup>13</sup>, en écrivant ce qu'elles faisaient, de s'exposer au regard d'autrui ; pour les accompagnateurs Canopé, c'était le fait d'être mis dans une position nouvelle, celle d'ami critique. Si tout le monde a pu accepter cette prise de risque, c'est sans doute parce que le cadre, plus que le protocole<sup>14</sup>, était sécurisant : engagements réciproques, journées de formation programmées, moyens de remplacement garantis, accompagnements, dont celui par un enseignant-chercheur, assurés dans la continuité. Nous avons aussi clairement exprimé ce que nous attendions et combien ce projet supposerait fort probablement un investissement en dehors du temps de formation. Nous n'avons leurré aucune des parties prenantes. Mieux, nous avons assumé notre part de responsabilité en nous engageant, nous ne nous sommes jamais mis en dehors du contrat.

De surcroît, quand on mène une action à pilotage national, on doit être conscient des effets qu'elle ne manque pas de produire chez les collègues (rectorat, Canopé). En effet, même lorsqu'elle ne revêt pas la forme d'injonctions ou de prescriptions, le fait qu'elle émane du ministère suffit à l'imposer comme une commande, les obligeant à l'accepter. De côté des équipes enseignantes, ce qui s'est joué n'était pas de même nature, puisqu'elles étaient volontaires. Toutefois, sans parler de défiance,

---

<sup>11</sup> Expression de Jean Donnay citée par Maela Paul, « Autour du mot accompagnement », *Recherche et formation*, n°62, 2009, p. 104, <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>13</sup> « Il y a du risque à écrire, du risque à écrire sur sa pratique, du risque à nommer et à transmettre. » Mireille Cifali Bega, « Ecrire sa pratique, documenter son action, quels enjeux ? », p. 7.

[https://mireillecifali.ch/Articles\\_\(2007-2012\)\\_files/Ecrire%20sa%20pratique.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(2007-2012)_files/Ecrire%20sa%20pratique.pdf)

<sup>14</sup> Dans leur rapport, les inspecteurs généraux, Pascal-Raphaël Ambroggi, Dominique Rojat, Yves Cristofari, Bertrand Richet regrettent l'absence de véritable protocole destiné à conduire les expérimentations. In *Rapport annuel des inspections générales*, 2015, p. 134.

il y avait au départ de la méfiance mêlé d'étonnement vis-à-vis de la démarche : qu'est-ce que cachait cette attention portée à leur travail ? En quoi ce qu'elles faisaient pouvait intéresser l'institution ? Il faut bien mesurer ici tout ce que représente LE ministère, cette instance parisienne loin du terrain et de ses préoccupations, d'où partent les injonctions. En être la représentante crée de fait une distance. On peut le déplorer, mais c'est une réalité. La refuser serait la pire des choses. Il faut au contraire en être consciente sans pour autant en tirer profit. Assumer cette position et ce qu'elle représente sans chercher ni à la dénier ni à s'en servir à mauvais escient, c'est finalement savoir « conjuguer la dissymétrie des places avec la symétrie relationnelle<sup>15</sup> ». C'est pour tenir compte de cela que nous avons refusé – et ce n'est pourtant pas l'envie qui nous a manqué – de nous immiscer dans les groupes de travail. Nous savions en effet que par notre seule présence, même silencieuse, nous allions modifier l'attitude de chacun des membres de l'équipe, qu'il n'y aurait pas la même liberté de parole, que les échanges s'en trouveraient nécessairement perturbés. Au fil de nos rencontres, la confiance, que nous avons donnée, dès le départ et de manière inconditionnelle<sup>16</sup>, aux équipes nous a été rendue et le regard porté sur l'institution a progressivement changé ; ce qui n'est pas la moindre de nos satisfactions.

Par ailleurs, nous avons impulsé ce projet sans brutaliser les équipes. Nous souhaitions les inciter à faire quelque chose pour nous (produire des ressources), mais cela supposait de notre part de créer les conditions pour qu'elles puissent le faire. Tout d'abord, nous n'avons pas imposé un travail supplémentaire aux équipes, nous leur avons dégagé du temps pour travailler à ce projet. Pour autant et comme nous le leur avons annoncé, leur investissement a été tel que le temps de travail, qu'elles ont fourni entre deux regroupements, a été largement supérieur à celui dégagé lors des sessions de formation. Partant ensuite du principe « qu'un changement de pratique est plus susceptible de se produire si les gens sont instruits par des pairs que par des conférenciers ou conférencières en position de surplomb<sup>17</sup> [...] », nous avons essayé de susciter le dialogue à partir d'objets professionnels, de favoriser le partage tant au sein des équipes qu'entre elles. Et il nous semble que la diversité des accompagnements proposés et assurés dans la continuité a été, de ce point de vue-là, bienvenue : celui de l'institution, garante du cadre ; celui du binôme des amis critiques qui cheminait à côté des équipes ; celui de Patrice Bride ou bien encore celui de Sylvain Connac qui, bien qu'en retrait sans être surplombant, interpellait les équipes autant qu'il était interpellé par elles. Si ces modalités d'accompagnement se sont bien complétées, c'est parce qu'elles participaient d'un même état d'esprit, celui d'une « pédagogie du *coude à coude* où chacun amène quelque chose dont l'autre a besoin, plutôt que *du face à face*<sup>18</sup> ». C'est sans doute pourquoi aussi cette formation-action a pu devenir, pour les équipes, une « expérience d'autorisation<sup>19</sup> ».

Enfin, nous aimerions revenir sur le lien avec la recherche, dont le singulier cache mal la pluralité des postulats, des méthodes, des objets, des résultats ainsi que des disciplines qu'elle recouvre. Pourquoi

---

<sup>15</sup> Maela Paul, « L'accompagnement dans le champ professionnel », *article cité*, p. 45.

<sup>16</sup> Car même si les équipes étaient volontaires, nous les avons embarquées dans ce projet, c'était le moins que nous puissions faire que de leur donner toute notre confiance, confiance qui est, rappelons-le, le gage de la réussite de tout projet.

<sup>17</sup> Françoise Cros, « La diffusion des innovations comme expériences », in Martine Morisse, Louise Lafortune, Françoise Cros (s.d.), *Se professionnaliser par l'écriture : quels accompagnements ?*, Presses de l'université du Québec, collection « Education-recherche », 2011, p. 139.

<sup>18</sup> Alex Lainé, *VAE : quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, op. cit., note 17, p. 30.

<sup>19</sup> « Autorisés, les sujets accompagnés le sont d'abord à travers la reconnaissance par eux-mêmes de la quantité et la qualité de leur expérience. A cette reconnaissance, la médiation de l'écoute active des autres – accompagnateurs, pairs [...] – concourt très largement. » *Ibid.*, p. 260.

la manière dont la recherche a collaboré ici avec l'école n'est-elle pas plus fréquente<sup>20</sup>, alors même qu'elle est fortement encouragée par l'institution ? Sans doute parce qu'elle est moins valorisante pour les chercheurs qu'une « production scientifique de rang A »<sup>21</sup>. Et tant que ce critère pèsera d'un poids plus important dans l'évaluation d'un enseignant-chercheur que d'autres activités, que ce soit la production d'outils traduisant les résultats de la recherche ou le type d'accompagnement des équipes enseignantes tel que proposé ici, nous ferons toujours le même constat, à savoir le faible engagement des chercheurs auprès des professeurs du primaire et du secondaire<sup>22</sup>.

Ce qui se joue entre la recherche et l'éducation, c'est aussi l'existence d'une relation sociale asymétrique, portée par des intérêts divergents. Au niveau de ce qui est recherché d'abord : il y a d'un côté des personnels en recherche, insatisfaits par rapport à leur pratique, qui aimeraient bien être aidés pour dépasser ou surmonter « une situation » identifiée par eux comme « faisant problème » ; de l'autre, des chercheurs plutôt en recherche de terrain d'investigation que soucieux de ce type d'accompagnement. Par ce qui est postulé et rarement mis au jour ensuite : les professionnels estiment, à tort, qu'ils détiennent un savoir, fait d'expériences et de pratiques, moins légitime que celui, plus académique, détenu par les chercheurs et se laissent ainsi souvent imposer des problématiques qui ne sont pas les leurs. Devenir un « acteur-chercheur collectif<sup>23</sup> » suppose dès lors de passer d'un modèle où la recherche s'effectue sous l'égide exclusif de son référentiel à un modèle coopératif où ce qui est construit l'est à partir d'une dialectique itérative entre la pratique et la réflexion, sans que chacun des partenaires soit assigné dans l'un ou l'autre de ces champs ; la science, en tant que pratique professionnelle, étant à l'instar de toute autre une contribution parmi d'autres.

Mais pour que ce lien entre l'éducation et la recherche puisse réellement exister et non co-exister, il ne suffit pas de le vouloir, mais de le construire. Ceci suppose une attitude non surplombante du chercheur<sup>24</sup> et, ce qui va avec, le refus de croire, et surtout de laisser croire aux équipes, qu'il pourrait y avoir, grâce aux résultats issus de la recherche, des procédures magiques et des méthodes idéales à appliquer pour que tous les élèves apprennent. Il s'agit plutôt de produire entre la pratique et la recherche « une zone d'évidence et de questionnement partagé<sup>25</sup> ». Seule cette modalité de recherche-action collaborative est susceptible de créer un espace réflexif commun de co-production

---

<sup>20</sup> Une autre collaboration fructueuse, celle de l'équipe de l'école Diderot, Clermont-Ferrand avec Sylvie Cèbe, enseignante-chercheuse à l'ESPE Clermont-Auvergne, et membre du laboratoire ACTÉ.  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Innovation\\_experimentation/91/8/Prix\\_du\\_developpement\\_professionnel\\_2\\_016\\_585918.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Innovation_experimentation/91/8/Prix_du_developpement_professionnel_2_016_585918.pdf)

<sup>21</sup> Cf. AERES, « Critères d'indentification des chercheurs et enseignants-chercheurs produisant en recherche et valorisation », p. 2.

<sup>22</sup> « Les enseignants engagés dans les actions d'expérimentation sont insuffisamment accompagnés par des chercheurs susceptibles d'alimenter en ressources, d'aider aux régulations et de contribuer à la prise de distance nécessaire à l'écriture et à la production d'outils. » Pascal-Raphaël Ambrogio, Dominique Rojat, Yves Cristofari, Bertrand Richet regrettent l'absence de véritable protocole destiné à conduire les expérimentations. In *Rapport annuel des inspections générales*, 2015, p. 135.

<sup>23</sup> Les chercheurs ignorants, *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*, Paris, éditions de l'EHESP, 2015.

<sup>24</sup> Ce n'est pas n'importe quel chercheur qui s'engage dans ce type de recherche-action collaborative. Sa trajectoire professionnelle antérieure à son activité de chercheur joue un certain rôle dans l'appétence qu'il peut avoir pour ce type d'accompagnement. Le fait de connaître l'ordinaire des classes et la réalité du travail des professeurs lui évite souvent de croire qu'entre les sciences et la salle de classe, il ne resterait qu'un « petit pas à franchir », alors que souvent tout reste à construire.

<sup>25</sup> Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia Mugnier, Manuel Perrenoud, Laetitia Progin, Carole Veuthey, Valérie Vincent, « Qu'est-ce qu'une bonne pratique ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants », *Questions vives, recherches en éducation*, vol. 6, n°18, 2012, p. 2.  
<https://questionsvives.revues.org/1130>

## COMMENT ACCOMPAGNER DES COLLECTIFS AU TRAVAIL/DE TRAVAIL ?

d'un savoir ayant une forte dimension praxéologique et, en conséquence, de générer de puissants effets de (trans)formation des professionnels qui y participent.

Au final, comment pourrions-nous définir le type d'accompagnement que nous avons essayé de mettre en œuvre ? Il peut se concevoir comme une « modalité de production de savoir par un sujet qui en est la source et le moteur, l'accompagnant cheminant à ses côtés en respectant strictement le rôle prépondérant de l'apprenant et ses droits<sup>26</sup>. » Et à l'heure où l'éducation est un sujet partagé entre l'Europe, les collectivités territoriales et les associations, qu'elles soient ou non complémentaires à l'enseignement, quel peut être, au sein de cette configuration, la place, le rôle, pour ne pas dire l'identité du ministère ? N'y-a-t-il pas là matière à faire de l'accompagnement le cœur même de toute action à pilotage national, et non de le laisser à sa périphérie ?

---

<sup>26</sup> Alex Lainé, *VAE : quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis, op. cit.*, p. 49.