



MINISTÈRE
DE L'AGRICULTURE
DE L'AGRO-ALIMENTAIRE
ET DE LA FORÊT



L'introduction de l'apprentissage coopératif dans une classe de lycée professionnel de l'enseignement agricole :

quelles incidences sur l'action conjointe enseignant-élèves ?

Présenté et soutenu par Nathalie FLIPO

Le 09 septembre 2016

Délivré par Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'enseignement agricole

Diplôme ou spécialité : *Master 2 Sciences Humaines et Sociales*

Mention Education et Formation,

Spécialité Enseignement et Formation pour l'enseignement agricole et le développement rural

Directrice de mémoire

Mme Cécile GARDIES,
Professeure de Sciences de
l'information et de la
communication

Membres du jury

M. Jean-François Marcel, professeur des
universités en Sciences de l'éducation,
Université Toulouse Jean Jaurès

Chantal Amade-Escot, professeure des
universités émérite en Sciences de l'éducation,
Université Toulouse Jean Jaurès



Ecole Nationale Supérieure de Formation de
l'enseignement agricole
2 route de Narbonne - BP 22 687
31 326 Castanet Tolosan Cedex

Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus vifs à Isabelle, l'enseignante qui a été ma partenaire tout au long de cette recherche collaborative et qui a non seulement accepté le risque de l'échec dans nos expérimentations, mais a toujours répondu à mes sollicitations avec une extrême disponibilité, de la co-définition du projet à la co-production du savoir. Son regard d'enseignante expérimentée et son intelligence des situations dans la classe ont permis d'enrichir très nettement les analyses proposées.

Je remercie tout aussi vivement Cécile Gardiès, ma directrice de recherche pour sa très grande disponibilité et pour son accompagnement aussi exigeant qu'encourageant à tous les stades de cette recherche. Ses questionnements m'ont poussée à enrichir mes connaissances, en particulier en didactique, à approfondir mes analyses, à préciser ma pensée, voire à corriger les interprétations trop rapides.

Ce mémoire est le fruit d'un travail coopératif et n'aurait pu aboutir sans elles deux. Je leur exprime toute ma gratitude.

Avant-propos : genèse d'une recherche	1
Introduction	5
PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE	12
1- La recherche collaborative	12
1.1- L'origine de la recherche collaborative	12
1.2- Les principes de la recherche collaborative	13
1.2.1- La « co-construction » des connaissances	13
1.2.2- La « double vraisemblance » comme condition de production du savoir	14
2- L'apprentissage coopératif.....	15
2.1- Le paradoxe de l'apprentissage coopératif ou le conflit au bénéfice de l'apprentissage	17
2.1.1- Approche de l'apprentissage coopératif	17
2.1.2- Du conflit cognitif au conflit sociocognitif.....	19
2.1.3- Conditions d'efficacité de l'apprentissage coopératif.....	22
2.1.3.1- L'apprentissage de la coopération.....	22
2.1.3.2. La composition des groupes	22
2.1.3.3- La zone proximale de développement.....	23
2.1.3.4- La régulation des conflits	24
2.2- L'apprentissage coopératif, une ou des pédagogies ?.....	24
2.2.1- L'apprentissage coopératif avec ou sans compétition	25
2.2.2- De quelques méthodes d'apprentissage coopératif	25
3- Les concepts didactiques mobilisés	26
3.1 – La transposition didactique	27
3.1.1- Le concept de transposition didactique	27
3.1.2- La validité du concept de transposition didactique pour les « SESG ».....	28
3.1.2.1- Les débats autour de l'enseignement des SES.....	29
3.1.2.2- Place du marketing dans les SESG	31
3.1.3- La transposition didactique du marketing	31
3.1.3.1- Une petite épistémologie du marketing	31
3.1.3.2- Du marketing à la mercatique	34
3.2 – La théorie de l'action conjointe en didactique	36
3.2.1- Le contrat didactique	37
3.2.2 – Le milieu	38

3.2.3 – Les techniques de l’enseignant	39
3.2.3.1- La définition et la dévolution du jeu	39
3.2.3.2- La régulation	40
3.2.3.3- L’institutionnalisation	40
3.2.4- Le triplet des genèses.....	41
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE	43
1- Le contexte de l’intervention	43
1.1- Une formation en quête de légitimité dans l’établissement.....	43
1.1.1- Un baccalauréat professionnel en vente de produits alimentaires dans un lycée viticole.....	43
1.1.2- Une formation dans un établissement en crise	44
1.2- Le profil des apprenants	44
1.2.1- L’origine scolaire et sociale des apprenants de bac professionnel TCV du LPA.....	44
1.2.2- Le rapport au savoir des apprenants.....	46
1.2.3- Une négociation permanente entre des enjeux difficilement conciliables.....	47
1.3- Le contrat didactique « ordinaire »	49
2 – La recherche collaborative mise en œuvre	52
2.1.1- L’élaboration conjointe des séances	53
2.1.2- La co-intervention en séances.....	53
2.1.3- Un effet induit : la formation des participantes à la recherche	54
2.2- Le mode de recueil de données.....	56
2.2.1- L’utilisation de caméras	56
2.2.2- Le visionnage des séances.....	57
2.2.3- L’analyse conjointe des séances.....	57
2.3- Les situations d’enseignements expérimentées.....	58
TROISIEME PARTIE : APPROCHE DIDACTIQUE DE L’APPRENTISSAGE COOPERATIF :	
RESULTATS ET ANALYSE	60
1- Contrat didactique et milieu.....	61
1-1- Le contrat didactique	61
1-2- Le milieu	70
2- L’avancée des savoirs dans la classe	80
3- Les techniques de l’enseignant : dévolution, institutionnalisation	94
3.1- Incidence sur la dévolution	94

3.2- Incidence sur l'institutionnalisation	109
4- La pédagogie de la coopération.....	114
4.1- L'ingénierie pédagogique	115
4.1.1- Pistes en vue d'une mise en œuvre ponctuelle de la pédagogie de la coopération	116
4.1.2- Pistes en vue d'une mise en œuvre institutionnalisée de la pédagogie de la coopération	117
4.2- Le rôle de l'enseignant	118
4.3- La didactique de la discipline.....	121
DISCUSSION :.....	124
CONCLUSION	128
BIBLIOGRAPHIE GENERALE.....	132
ANNEXES :	137

Avant-propos : genèse d'une recherche

Une recherche suscitée par le terrain

Au cours de l'année 2013-2014, j'ai été sollicitée pour accompagner le projet d'une équipe pédagogique de seconde générale et technologique dans un lycée agricole. Cette équipe, coutumière du travail collaboratif et de la conduite de projets pédagogiques, avait décidé de demander à l'autorité académique l'ouverture d'une classe coopérative. L'objectif était de proposer une organisation de classe suscitant la coopération et l'entraide entre les élèves dans un but de responsabilisation et d'autonomie et de favoriser les apprentissages. Dans le cadre de ce projet, elle a bénéficié d'un accompagnement de la part de l'Institut d'Education à l'Agroenvironnement, plus communément appelé « SupAgro-Florac », un des établissements du SNA (Système National d'Appui) de l'enseignement agricole. En complément de cet accompagnement, l'équipe pédagogie et éducative souhaitait bénéficier du soutien et probablement de l'aval de l'inspection de l'enseignement agricole. C'est ainsi que j'ai participé à quelques-unes de ses réunions en préalable à l'ouverture de la classe dite coopérative et au cours de sa première année de mise en œuvre. J'ai également assisté à plusieurs séances conduites en pédagogie coopérative, dont certaines en interdisciplinarité. Par ailleurs, si j'étais familière de l'analyse et de l'accompagnement du fonctionnement des équipes pédagogiques et éducatives, je ne l'étais pas de la pédagogie et de l'apprentissage coopératifs et me suis donc intéressée à la littérature sur cette approche, en vue de répondre aux demandes de conseils des membres de l'équipe porteurs du projet et de leur apporter des grilles de lecture. Ces derniers avaient surtout besoin d'être rassurés, légitimés dans leur démarche d'expérimentation. Ce qui m'a fait défaut pour un accompagnement plus fin, même si ce n'était pas vraiment la demande, était la maîtrise des savoirs enseignés (mathématiques, français, histoire-géographie) et de leur didactique. Cette première approche de l'apprentissage coopératif a suscité chez moi le désir d'approfondir l'expérience, cette fois en terrain disciplinaire connu, les techniques commerciales et plus particulièrement la mercatique, mais aussi dans un cadre qui ne soit plus celui relativement informel de l'accompagnement de cette équipe, mais dans une démarche de recherche afin de pouvoir en tirer des enseignements dans ma pratique d'inspectrice, et plus largement au profit de la communauté éducative.

Une réponse à une frustration

Après dix-huit ans d'enseignement et huit au sein de l'inspection de l'enseignement agricole, la pédagogie me semble de plus en plus un art difficile. Plus je m'y « frotte », moins les réponses me paraissent évidentes. Les contraintes inhérentes à un poste national, et notamment les longs déplacements en train, dégagent un temps non négligeable pour la lecture d'ouvrages et d'articles de recherche consacrés à la pédagogie et plus largement aux sciences de l'éducation. J'y ai donc cherché et trouvé des éléments de réponses. Mais la grande majorité des travaux sont consacrés à l'enseignement primaire, ou, quand ils portent sur le secondaire ou le supérieur, se concentrent sur les formations générales et universitaires. Très peu sont consacrés à l'enseignement professionnel et à son contexte particulier, encore moins à l'enseignement agricole. La question récurrente que je me pose est celle de la transposition des résultats de ces recherches dans le contexte de l'enseignement des techniques commerciales dans notre ministère. Il m'importait donc de mettre mes lectures récentes sur la pédagogie et l'apprentissage coopératif à l'épreuve du terrain de l'enseignement agricole, et en priorité d'une filière fragilisée, le baccalauréat technicien-conseil vente.

Un LPA en demande d'appui

Fin 2014-2015, un LPA proposant le baccalauréat technicien conseil-vente, en formation initiale scolaire, dans la spécialité « produits alimentaires » souffre de défections en cours de formation, à l'instar d'autres établissements qui proposent cette formation comme nous le verrons plus loin. Dans l'objectif de rechercher des solutions, la proviseure-adjointe m'invite à rencontrer l'équipe. Pour diverses raisons liées au contexte particulier de l'établissement et à l'absence inopinée de la proviseure-adjointe, cette réunion aura, me semble-t-il, peu d'effet. En revanche, quand je propose à la proviseure-adjointe et à l'enseignante titulaire en techniques commerciales une recherche prenant pour terrain la filière conseil-vente de l'établissement, l'accueil est tout à fait positif.

Une recherche au profit de mes missions d'inspectrice

Le choix d'inscrire cette recherche dans le cadre d'un Master tient moins à la visée d'obtention du diplôme qu'au besoin d'un accompagnement dans la démarche. En effet, si j'ai obtenu en 2002 un DEA en sciences de gestion, la formation correspondante est déjà loin, et surtout le terrain et les objets d'études sont différents. Afin de tirer des enseignements crédibles de cette recherche, j'avais besoin d'être encadrée. Mais surtout, le projet de recherche était animé par une volonté de ne pas parler, dans l'exercice de mon métier, qu'au titre de mon statut d'inspectrice et de mettre les connaissances acquises en sciences de l'éducation, depuis mon arrivée à l'inspection en particulier, à l'épreuve du terrain. Il s'agissait d'expérimenter et pas seulement d'apprécier ou de conseiller, et plus précisément, d'expérimenter aux niveaux 4 et 5, alors que mon parcours d'enseignante s'était

réalisé quasi exclusivement au niveau 3. Plus ou moins inconsciemment, il y avait aussi le désir de retourner dans des classes. Si les missions d'une inspectrice pédagogique de l'enseignement agricole sont d'une extraordinaire richesse, je n'étais toujours pas sevrée de l'enseignement. L'hypothèse alors était que d'expérimenter une pratique pédagogique sur le terrain, en tant qu'« observatrice participante » prenant en compte la didactique de la discipline me permettrait, quels que soient les enseignements tirés de la recherche, de mieux remplir mes missions d'inspection et d'éviter un trop grand éloignement des « réalités du terrain ».

Un choix « naturel » de méthode de recherche

La demande du terrain, mes questionnements personnels et mes motivations m'ont conduite naturellement vers le choix d'une méthode qui s'inscrirait dans le courant des recherches participatives, et plus particulièrement de la recherche collaborative. Convaincue que je ne pouvais pas observer sans influencer le terrain, a fortiori en ayant la « double casquette » de chercheuse mais aussi d'inspectrice, il m'apparaissait illusoire de rechercher une quelconque neutralité et encore moins un « regard extérieur ». En outre, la recherche collaborative trouvant une partie de ses fondements dans la sociologie, je n'étais pas en terrain inconnu. Par ailleurs, Isabelle, l'enseignante sollicitée, avait été récemment titularisée à l'issue d'un concours interne, après plusieurs années d'expérience comme enseignante contractuelle. Ses expériences dans plusieurs établissements et plusieurs niveaux, ainsi que son année de stage récente (2013-2014), l'avait convaincue qu'il restait beaucoup à apprendre et que si elle n'avait rien à attendre en termes de carrière d'une telle collaboration, elle pouvait en retirer des enseignements pour sa pratique pédagogique. De surcroît, elle s'inquiétait elle aussi des défections en cours de cycle, voire en cours d'année de nombreux élèves de cette filière et était en recherche de sources de motivations et de persévérance scolaire. Accepter ce travail en commun n'en était pas moins un choix courageux de sa part, parce que si les inspecteurs de l'Enseignement Agricole, à la différence de ceux de l'Education Nationale, ne notent pas les enseignants en cours de carrière, et ont de ce fait peu d'influence sur leur avancement, il n'en reste pas moins que je suis statutairement son inspectrice et qu'une telle collaboration, prévue sur la durée d'une année scolaire, impliquait un travail en collaboration, mais aussi, de fait, sous le regard de l'inspectrice, avec tout le stress que cela peut générer. En parallèle, je m'exposais moi aussi au risque d'échec, d'erreur, et donc de jugement de la part de l'enseignante. Si je n'ai pas craint que mon image en soit écornée, c'est que je savais pouvoir compter sur sa loyauté, pas tellement envers moi, mais envers le système, comme elle se montrera loyale envers sa direction dans un contexte tourmenté que nous évoquerons plus loin. Je savais aussi qu'elle n'attendrait aucun retour immédiat, si ce n'est une vision élargie des « possibles » en pédagogie, et ce faisant, des moyens de favoriser l'apprentissage et la persévérance scolaire de ses élèves.

Enfin, opter pour une recherche collaborative signifiait également un parallélisme entre l'objet de recherche, l'apprentissage coopératif, et la méthode de recherche, ce qui n'était pas sans intérêt pour éprouver ce qui se joue dans la co-opération, dans le travail à plusieurs, dans l'apprendre à plusieurs, puisque, qu'est-ce que faire de la recherche si ce n'est apprendre ?

Introduction

L'enseignement des techniques commerciales en baccalauréat Technicien Conseil-vente,
un triple défi à relever

Le baccalauréat Technicien Conseil-vente est un diplôme relevant du ministère de l'Agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt et qui se décline en trois spécialités : « Technicien Conseil-vente en Animalerie », « Technicien Conseil-vente en Produits de Jardin », « Technicien Conseil-vente en Alimentation ». Cette dernière spécialité propose deux options, « Produits alimentaires » et « Vins et spiritueux ». Ce baccalauréat est proposé dans l'enseignement agricole privé comme public, et pour ce dernier dans des lycées professionnels agricoles (LPA) comme dans des lycées d'enseignement général et technologique agricoles (LEGTA). Ce diplôme, remanié en 2010 à l'occasion de la rénovation de la voie professionnelle (RVP), est proposé dans un cursus en trois ans : une seconde, non certifiée, suivie d'une première et d'une terminale, certifiées en contrôle continu et en épreuves terminales. Les coefficients sont répartis à peu près à part égale entre le contrôle continu (10,5) et les épreuves terminales (9,5). Si la seconde n'est pas certifiée, elle sert néanmoins de support, ainsi que la classe de première, à la certification du Brevet d'Etudes Professionnelles Agricole (BEPA). Les horaires de formation se répartissent à parts à peu près égales entre enseignement général et enseignement professionnel. Ce dernier comprend des modules liés à la technologie du produit, dépendants la spécialité proposée, et des modules de techniques commerciales portant sur différentes disciplines : le marketing (ou mercatique), la négociation-vente, le merchandising (ou gestion du point de vente).

Ce diplôme, pour lequel les taux d'insertion sont tout à fait satisfaisants¹, confronte néanmoins les enseignants à trois défis.

Une orientation « doublement subie »

Les sociologues de l'éducation qui se sont penchés sur l'enseignement professionnel (notamment, Palheta, 2012, Jellab, 2014) confirment ce que déclarent souvent les enseignants de lycées professionnels concernant une orientation des élèves qui serait davantage subie que voulue, le

¹ 85,1% en 2012 pour les diplômés de 2009 de la spécialité « produits d'alimentation » (enquête insertion, Ministère de l'Agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt, Direction générale de l'enseignement et de la recherche)

caractère « subi » pouvant être plus ou moins prononcé ; les deux auteurs parlant d'ailleurs davantage d'une orientation « de compromis » concernant l'orientation en lycée professionnel (Palheta *op. cit.*, p.194, Jellab *op. cit.* p.74) que d'une réelle orientation par défaut. Jellab souligne même que l'orientation en lycée professionnel serait davantage choisie depuis la réforme de la voie professionnelle, qui, en ramenant le baccalauréat professionnel à un parcours en trois ans lui permet de soutenir davantage la comparaison par rapport au « grand frère » qui reste la référence, le baccalauréat général, mais aussi et surtout par rapport au baccalauréat technologique. Il convient cependant de nuancer le propos. En effet, d'une filière professionnelle à l'autre, le taux de « premiers vœux »² peut être très variable. Si bien que, si le choix du lycée professionnel est parfois volontaire, la filière effective dans laquelle l'élève entre en formation est parfois réellement subie faute de place dans celle visée (Jellab, 2014, p. 78, Armand *et al.*, 2013).

Le baccalauréat professionnel agricole connaît des évolutions et variations d'une filière à l'autre, comparables à celles enregistrées à l'Education Nationale. Concernant plus spécifiquement le baccalauréat « Technicien Conseil-vente », là aussi, la situation est très différente selon les spécialités. La spécialité « animalerie » fait figure d'exception avec une forte attractivité. Les deux autres spécialités (produits de jardin et produits alimentaires) connaissent une désaffection qui se traduit par d'importantes difficultés de recrutement, et en conséquence peu de premiers vœux.

Ainsi, le baccalauréat professionnel Technicien Conseil-vente en produits alimentaires, option qui sera celle concernée par notre terrain, recrute des élèves qui, pour beaucoup n'ont pas choisi la vente dans leurs premiers vœux mais une tout autre formation (coiffure, restauration, dressage de chiens...), et qui, quitte à suivre une formation dans la vente, auraient préféré intégrer un baccalauréat de l'Education Nationale, non spécialisé dans les produits alimentaires, avec le secret espoir, pour beaucoup, de vendre des vêtements ou des articles de sport par exemple. Cette orientation « de compromis » suscite de nombreux départs en cours de formation³, et s'il ne s'agit pas toujours de décrochage au sens strict, les élèves s'engageant dans une autre formation, ces départs semblent néanmoins de nature à décourager les enseignants et à créer une ambiance difficile dans certaines classes.

Or, même si une orientation contrariée est un facteur de décrochage confirmé par de nombreux rapports (Armand *et al.*, 2013 par exemple), Palheta nous incite à ne pas « réifier ces "aspirations" et "attentes" (d'où l'usage ici des guillemets), dans la mesure où elles ne préexistent généralement pas à l'orientation, du moins en tant que projets clairement définis, mais émergent au cours même de la

² Élèves ayant demandé en premier vœu dans la procédure d'orientation la formation qu'ils suivent

³ Cf. Partie 2 pour le terrain de recherche

formation professionnelle, en lien avec des dispositions qui, quant à elles, se sont constituées bien en amont » (Palheta, 2012, p. 205).

Par ailleurs, un rapport du Ministère de l'Éducation Nationale nous indique qu' « à effectif et population comparable, certains établissements connaissent un nombre d'élèves en situation de décrochage significativement inférieur à d'autres ». Ce que les auteurs expliquent par « leurs organisations et méthodes pédagogiques » (MEN, mars, 2014, p.44). Notre expérience de terrain nous laisse également penser que des équipes éducatives qui développent une réflexion collective sur leurs pratiques pédagogiques et éducatives et s'inscrivent dans une démarche de projet commun favorisent la persévérance scolaire et la réussite du plus grand nombre, mais ceci demanderait à être confirmé par une étude plus systématique.

Dans le même sens, Jellab affirme également que « la mobilisation scolaire est moins l'affaire d'un projet préalable [de l'élève] que la conséquence de la combinaison d'un ensemble de variables tels les modes d'accueil, d'enseignement et d'évaluation mais aussi, la place accordée aux élèves dans la mise en place de projets éducatifs » (Jellab, 2014, p.80).

Un rapport difficile aux savoirs abstraits

Nous savons qu'en France le lycée professionnel accueille majoritairement des élèves en échec scolaire au collège, ou, s'ils ne sont pas en échec scolaire, sont en délicatesse avec le système scolaire. Ceci n'est pas sans incidence sur leurs rapports aux savoirs, et plus particulièrement aux savoirs « abstraits », en opposition au travail manuel, ou aux « savoirs pratiques ». Ainsi, il semble que ces élèves espèrent trouver un enseignement moins académique en lycée professionnel, plus « concret ».

Jellab (2014, p.91-92) conclut des nombreux entretiens menés auprès d'élèves de lycée professionnel (LP) que la plupart d'entre eux « associent l'apprentissage au LP à l'acquisition de savoir-faire, de compétences professionnelles regroupées sous le terme générique de « métier » et que « tout ce qui semble éloigné de la « pratique » et du métier suscite une faible adhésion. Les élèves opposent ainsi l'enseignement général à l'enseignement professionnel, celui-ci leur apparaissant plus légitime ». Plus globalement, ce rapport aux savoirs introduit une conception utilitariste des enseignements, selon laquelle ne seraient légitimes que ceux qui peuvent contribuer à leur formation « au métier ». Ce « rapport-pratique aux savoirs » (Jellab, *op. cit*) est surtout manifeste dans les « filières industrielles, en commerce et vente [...] et chez des élèves éprouvant des difficultés face à l'écriture » (Jellab *op. cit.*).

Le rapport pratique aux savoirs, s'il est majoritaire dans l'enseignement professionnel, n'est pas unique selon Jellab qui identifie un second type de rapport aux savoirs. Le rapport « réflexif » concerne des élèves s'investissant davantage dans l'enseignement général et pour lesquels « la voie

professionnelle leur apparaît comme une parenthèse permettant de s'approprier progressivement des contenus faiblement maîtrisés jusque-là. » Ce type de rapport au savoir, selon le sociologue, peut se traduire par une « faible identification de soi [aux matières professionnelles] » (op cit. p.93).

Enfin, Jellab (op. cit, p. 93) qualifie de « désimpliqué » le troisième type de rapport aux savoirs. Deux marqueurs de cette forme de rapport aux savoirs sont l'absentéisme et le décrochage scolaire dont les études de la DEPP⁴ confirment qu'ils concernent en priorité le lycée professionnel. Ainsi, la proportion moyenne d'élèves absentéistes sur l'année 2013-2014 s'élève à 11,5% en LP contre 4,6% en lycée général et technologique (LEGT) (Moisan, 2015, p.58) et 56% des élèves en situation de décrochage scolaire proviennent de lycées professionnels en 2013 (Weixler, 2014, p.134). Ce rapport désimpliqué aux savoirs « qualifie une prise de distance radicale, doublée d'une critique à l'égard du LP et des études suivies » (Jellab, 2014, p.94).

Par ailleurs, l'orientation dans ce type de formation est souvent conseillée par différents intervenants (enseignants, Conseillers d'Orientation et d'Information...) avec l'argument que « ce sera moins abstrait, plus pratique... ». Jellab met en évidence ce qu'on pourrait qualifier de malentendu : « alors que les élèves, comme la majorité des enseignants de collège, considèrent que le LP sera le lieu de l'apprentissage manuel, la réalité des formations est tout autre : la place de l'enseignement général et technologique dépasse largement celle de l'enseignement et de la pratique professionnelle » (op. cit. p.153). Là encore, ce malentendu, s'il ne présume rien des aptitudes réelles des élèves, laisse entrevoir la source de déceptions pour ces derniers à leur entrée en formation.

Nous ne disposons pas d'études sociologiques équivalentes portant sur l'enseignement agricole. Cependant, les types de rapports aux savoirs identifiés nous semblent transposables au public accueilli dans les baccalauréats professionnels agricoles, et en particulier dans la filière Technicien Conseil-vente.

Or, les épreuves professionnelles, en cours de formation et terminales, auxquelles les enseignants doivent préparer les élèves de baccalauréat Technicien Conseil-vente, et partant, les savoirs prescrits, supposent des capacités d'analyse, de conceptualisation, d'expression écrite et orale et donc d'abstraction qui peuvent être éloignées de leurs prédispositions, mais également d'un savoir-faire « de terrain » auquel les élèves peuvent identifier les attendus du diplôme en entrant en formation. En outre, nos observations empiriques *ante* démarche de recherche nous conduisent à penser de manière intuitive que l'enseignement proposé en baccalauréat technicien-conseil vente reste majoritairement de type transmissif et met rarement les élèves en situation d'être actifs, ce qui

⁴ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, du Ministère de l'Education Nationale

nous paraît pouvoir accroître la déception et expliquer en partie leur faible engagement dans les apprentissages.

Des représentations souvent limitées sur le commerce

Aux représentations des élèves quelque peu biaisées sur l'enseignement professionnel, s'ajoutent des représentations souvent limitées, parfois erronées sur le commerce. Parmi celles-ci, une représentation qui semble communément partagée est qu'il suffirait « d'aimer parler, d'avoir du bagou », pour être un bon vendeur. Et dès lors, que l'aptitude à vendre relèverait davantage de prédispositions, voire d'un don qu'un peu d'entraînement sur le terrain suffirait à épanouir, plutôt que de l'acquisition de savoirs professionnels et de méthodes éprouvées. Les élèves, dont nous avons vu qu'ils ont majoritairement un rapport pratique aux savoirs, admettent difficilement que la vente et plus globalement les techniques commerciales « ça s'apprend ». Ce qui peut amener au paradoxe suivant : même les élèves qui pourraient être motivés par la vente peuvent contester la légitimité des savoirs enseignés, ou tout au moins, de ceux qui ne seraient pas directement opérationnels ou qui ne relèveraient pas « de bonnes ficelles ».

Autres représentations limitées, celles portant sur le marketing. En effet, le marketing est souvent identifié à sa partie la plus visible pour tout un chacun, c'est-à-dire la publicité, à laquelle on associe parfois la promotion. Les élèves ont tendance de ce fait à n'en considérer qu'une toute petite partie, la partie émergée de l'iceberg, sans l'associer à une démarche plus globale. Enfin, une dernière tendance les pousse à concevoir le marketing comme un savoir pragmatique, qui relève de la créativité, du talent... voire de l'« esbroufe ».

Or, le champ des techniques commerciales enseignées en baccalauréat technicien-conseil vente recouvre plusieurs disciplines, qui toutes, s'appuient, sur des savoirs théoriques. Ainsi, pour reprendre l'exemple du marketing, nous pouvons dire qu'il est issu, il est vrai, en partie du terrain, des pratiques des acteurs historiques (fabricants comme distributeurs), mais également de recherches ambitieuses menées en parallèle et qui ont débouché sur un corps doctrinal constitué en discipline académique, qui élabore des concepts qui lui sont propres tout en s'appuyant sur d'autres disciplines académiques telles que la psychologie, la sociologie, les statistiques par exemple (Cochoy, 1999).

Par ailleurs, le baccalauréat professionnel « technicien conseil-vente » se donne pour objectif de former des professionnels de la vente, qui maîtrisent les codes du marketing, mais pas de futurs « marketers ». L'enseignement de cette discipline est de ce fait moins professionnalisant que l'enseignement de la vente et de la technologie du produit de la spécialité. Nous pourrions transposer au marketing l'analyse suivante : « dans les diplômes professionnels, il existe des enseignements contribuant à la construction d'une culture professionnelle. On peut décrire, par

exemple, les enseignements d'économie, de droit et de management dans les diplômes du champ de l'économie et gestion. Dans ces diplômes, ces enseignements contribuent à développer chez les candidats la capacité à comprendre le contexte économique, juridique et organisationnel dans lequel leurs activités professionnelles se situent. Ces enseignements n'ont donc pas directement de visée opérationnelle ou professionnelle, mais ils contribuent à améliorer la pertinence des démarches en cohérence avec les contextes » (IGEN-IGAENR, 2015).

Enfin, cette discipline est certifiée pour l'option qui nous intéresse sous la forme d'une épreuve terminale écrite, en association à la technologie du produit et à la biologie, au travers d'une « situation complexe » support d'une évaluation par capacités et non pas disciplinaire. Ce type d'épreuve nécessite pour les élèves d'identifier rapidement les concepts et outils visés dans le questionnement et de les mobiliser pour produire des réponses argumentées. Cet objectif nécessite un engagement intense des élèves dans l'apprentissage et la mobilisation de ces savoirs abstraits.

Face à ces constats, nous formons l'hypothèse que les établissements qui parviennent à relever ces défis obtiennent de bons résultats, non seulement en termes de réussite à l'examen, mais aussi d'engagement des élèves dans les apprentissages et de persévérance scolaire.

En outre, Jellab identifie un quatrième type de rapport aux savoirs, plus heureux, qu'il qualifie d'« intégratif-évolutif », dans lequel « le sens des savoirs présente une cohérence qui s'élabore à partir d'un regard conciliant les différents apprentissages (scolaires et professionnels) et leurs finalités, leur « utilité pratique » n'étant plus qu'un objectif parmi d'autres. » (Jellab 2014, p.95). L'auteur poursuit : « c'est une expérience dialectique où acquérir des connaissances, construire des savoir-faire, mettre en œuvre des compétences est en même temps vécu sur le mode de l'apprentissage de contenus symboliques, culturels et relationnels, et, par la même occasion, l'élève se construit et tant que sujet se construisant comme acteur autonome » (*ibid.*). Si ce type de rapport au savoir est minoritaire, il démontre pourtant qu'il n'y a pas de fatalité en la matière.

Par ailleurs, une recherche-action intitulée « ancrage scolaire », commandée par la DGER⁵, a été réalisée de 2012 à 2014. Cette recherche s'est penchée sur les facteurs de persévérance scolaire en baccalauréat professionnel agricole et a mis en évidence trois axes de travail : les apprentissages (qualifiés de « cœur de cible »), la socialisation (facteur de développement du sentiment d'appartenance) et les pratiques favorisant l'autonomisation (et permettant aux jeunes de se positionner comme acteurs de l'établissement).

Enfin, l'apprentissage coopératif, que l'on peut définir comme « un travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun (Johnson & Johnson, 1990, in

⁵ Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche – Ministère de l'Agriculture (Note de Service DGER/SDPOFE/N2012/2060, du 30 avril 2012)

Baudrit, 2007) nous est apparu, dans l'expérience évoquée en avant-propos comme une source potentielle d'engagement dans les apprentissages et de persévérance scolaire qui méritait d'être testée auprès des publics de baccalauréat professionnel technicien conseil-vente. Notre hypothèse de départ était que l'apprentissage coopératif pourrait représenter une réponse efficace à la fois aux difficultés identifiées plus haut et aux axes de travail proposés par la recherche-action « ancrage scolaire ».

Si les effets des pédagogies de groupe sur la « socialisation » et « l'apprentissage de l'autonomie », sont déjà bien documentés, ceux sur l'apprentissage le sont moins. Pourtant Baudrit énonce : « il est postulé que l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe pour ses acquisitions » (ibid).

Du rapide diagnostic proposé dans cette introduction et des pistes évoquées émergent des questions sur les effets potentiels de l'apprentissage coopératif auprès des élèves de baccalauréat technicien conseil-vente :

- L'apprentissage coopératif peut-il favoriser un engagement des élèves dans les apprentissages des techniques commerciales et plus spécifiquement du marketing ?
- L'apprentissage coopératif peut-il contribuer à une évolution du rapport au savoir des élèves concernant cette discipline vers un rapport « intégratif-évolutif » (Jellab, idib.) ?
- Quelles sont les conditions d'une coopération efficace entre les élèves ?
- L'apprentissage coopératif peut-il favoriser l'acquisition des savoirs dans cette discipline ?
- Quelles sont les transactions entre professeur, élèves et savoir qui favorisent l'avancée des savoirs dans la classe ?

Nous tenterons de répondre à ce questionnement en trois temps. Le premier sera consacré à une triple revue de la littérature : sur la recherche collaborative, l'apprentissage coopératif et la didactique. Le second portera sur la méthode mise en œuvre et le terrain de recherche et le troisième sur l'analyse de l'expérimentation conduite au regard de l'apprentissage coopératif et de la didactique.

Première Partie : Partie théorique

1- La recherche collaborative

1.1- L'origine de la recherche collaborative

La recherche collaborative dans l'enseignement est née au Québec sous l'impulsion, notamment, des travaux de Serge Desgagné, dont l'article de 1997 peut être considéré comme fondateur et de Nadine Bednarz. Selon cette dernière, « la recherche collaborative s'inscrit dans un courant plus large, celui des recherches participatives, parmi lesquelles on retrouve la recherche-intervention, la recherche-action, la recherche-formation, etc., c'est-à-dire un ensemble de recherches dans lesquelles l'implication des praticiens est mobilisée à une étape ou une autre de la démarche scientifique » (Bednarz, 2015)⁶. A la différence de ces méthodes, la recherche collaborative ne vise en premier lieu ni un changement, ni une formation, mais avant tout une meilleure compréhension, favorisée par le croisement des regards du (des) chercheur(s) et du (des) enseignant(s). Elle prend naissance dans les années 1990 et se présente comme « une volonté de rapprochement entre le monde de la recherche et l'univers de la pratique professionnelle » (Bednarz, op. cit), en réaction à un constat qui semblait partagé « d'un fossé entre université et milieu scolaire, entre théorie et pratique » (Desgagné, 1997), et d'une transposition très limitée des travaux de la recherche dans la pratique enseignante. Selon Vinatier et Morrissette, il en va même de la crédibilité de la recherche en éducation qui « doit d'autant plus faire ses preuves auprès des professionnels que ces derniers partagent le sentiment que les savoirs dont se compose son corpus apparaissent fort éloignés de leur pratique et que leur manière de gérer la classe n'est habituellement fondée que sur leur seule expérience » (Vinatier et Morrissette, 2015). Ce constat d'un fossé entre monde académique et acteurs de terrain n'est d'ailleurs pas spécifique aux sciences de l'éducation et d'autres chercheurs se sont efforcés de le réduire, en particulier en sociologie, mais également en agronomie ou en aménagement du territoire. La « sociologie de l'expérience » de François Dubet (1994) est d'ailleurs source d'inspiration pour les théoriciens de la recherche collaborative dans le champ de

⁶ D'autres auteurs, et notamment J-F. Marcel, préfèrent regrouper ces méthodes de recherche sous le vocable de « recherche-intervention » (Marcel, J-F., 2015, p. 25)

l'enseignement qui ont repris à leur compte le concept de « double vraisemblance » que nous présenterons plus bas.

1.2- Les principes de la recherche collaborative

1.2.1- La « co-construction » des connaissances

Selon Desgagné et Bednarz, la recherche collaborative se donne comme principe épistémologique de « faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens » (2005), en considérant d'une part que « la construction de connaissances liées à une pratique professionnelle donnée ne se fait pas sans considération du contexte réel où cette pratique est actualisée » (Desgagné, 1997), d'autre part que « cette construction ne se fait pas sans une prise en compte de la compréhension qu'a le praticien des situations de pratique à l'intérieur desquelles il évolue » (Desgagné, op.cit.). Ce principe suppose une certaine conception de l'enseignant praticien, à rapprocher de l'idée de l'« acteur compétent en contexte » (Desgagné, op. cit), qui exerce un certain « contrôle réflexif » (Giddens, 1987, in Desgagné et Bednarz, op. cit.). Il s'agit pour le chercheur de se détacher de ses propres cadres normatifs pour analyser une situation d'enseignement-apprentissage, afin de rechercher, avec l'enseignant, dans son contexte, ce qui fonde son action, dans son agir habituel ou dans la mise en œuvre d'une nouvelle pratique.

Ainsi la production de connaissances dans une recherche collaborative est le produit du croisement de l'analyse réflexive du praticien, prenant en compte le contexte, les ressources et contraintes de la situation, et d'une mobilisation par le chercheur des outils conceptuels issus des travaux de la recherche en sciences de l'éducation. « La démarche est donc compréhensive et non pas explicative » (Vinatier et Morrissette, op. cit) et s'appuie sur une « vision socioconstructiviste du "savoir" à développer » (Desgagné, 1997). Cette confrontation des savoirs théoriques et d'expérience éclaire la pratique enseignante en même temps qu'elle crédibilise les connaissances produites, soumises à l'épreuve du réel.

Cette collaboration, qui s'inscrit dans la durée, souvent plusieurs années, contribue à la production de connaissances, mais également, à un développement professionnel de l'enseignant. Selon les auteurs, cette dimension est soit au cœur même de la recherche collaborative (Desgagné, 1997), soit une « retombée » du processus de collaboration (Bednarz, 2015), mais elle apparaît dans tous les cas comme inhérente au processus. « On peut considérer effectivement que la recherche collaborative participe d'une formation continue dans le sens où elle contribue dans l'espace réflexif au développement professionnel des enseignants, même si ce n'est pas sa visée première » (Bednarz, 2015). La double contribution à la compréhension de la situation d'enseignement, du chercheur dans une démarche d'investigation, et de l'enseignant dans une posture de « praticien réflexif » (Schön,

1983), participe à la professionnalisation de l'enseignant. Certains auteurs évoquent même une dimension émancipatrice, un « pouvoir d'agir » accru par une compréhension plus fine de ce qui se joue dans la pratique enseignante (Desgagné, op.cit ; Vinatier et Morrissette, op. cit).

1.2.2- La « double vraisemblance » comme condition de production du savoir

Le concept de double vraisemblance a été proposé par François Dubet (1994) comme élément clé de la méthode des groupes d'intervention sociologique, visant à construire un débat entre les chercheurs et les acteurs. « L'intervention sociologique cherche à construire un espace d'analyse partagé entre les acteurs et les chercheurs où peuvent se croiser des argumentations réciproques dans la mesure où les acteurs ont été "armés" par l'expérience du groupe, et où les sociologues ont élaboré leurs analyses à partir de leurs connaissances et de leurs postulats théoriques, mais aussi et surtout à partir du travail du groupe auquel il importe de donner cohérence et signification. Cette méthode vise à produire une vraisemblance, une connaissance partagée entre les acteurs et les chercheurs à l'issue d'une série de débats et de discussions enfermés dans les contraintes de la méthode » (Dubet et Martuccelli, 1996, p.15). Transposé à la recherche collaborative en éducation, le concept définit la recherche d'une double vraisemblance, pour le praticien et pour le chercheur, dans les trois étapes principales de la démarche : la conception de la situation de recherche, l'élaboration des situations d'enseignement et l'analyse qui en est faite.

Au stade de la co-situation de recherche, il s'agit de définir en commun un projet qui ait du sens pour les deux acteurs : il doit être pertinent par rapport au projet du chercheur, mais également répondre à une question du praticien et l'éclairer dans sa pratique d'enseignant. Ainsi le projet de recherche doit faire l'objet d'une double validation et répondre aux objectifs différents mais partagés du chercheur et de l'enseignant, il doit viser la « double pertinence sociale » (Bednarz, 2015, op. cit) de l'objet de recherche.

A l'issue de cette étape de co-situation de recherche, vient celle de la co-opération, de co-construction des situations d'enseignement, sous la forme de séquences ou de séances. Là aussi, la mise en œuvre doit rechercher cette double vraisemblance : se présenter sous la forme d'un dispositif pédagogique crédible pour l'enseignant, répondant à ses objectifs pédagogiques et dans le même temps permettre la collecte de données pour le chercheur. Le plus souvent cette co-opération s'inscrit dans la durée et dans une démarche itérative. En effet, la construction des séances peut évoluer au fur et à mesure des interventions, de leur analyse *a posteriori*, des ajustements ou des réorientations des dispositifs qui apparaissent nécessaires.

Cette étape de co-construction des situations d'enseignement est parfois accompagnée d'une co-animation (Barry ; Saboya, 2013) qui conduit enseignant et chercheur à intervenir ensemble en cours de séance. Cette posture peut être adoptée pour différents motifs, qui tiennent au souhait de

faciliter la collecte des données en situation, de créer une relation de confiance entre le chercheur et les élèves, de mieux observer le processus d'apprentissage ou encore de décider en commun des réajustements en cours de séance... Dans tous les cas, il semble que cette co-animation contribue à crédibiliser le processus : « cette co-intervention en classe rejoint ainsi le critère de double vraisemblance. Elle permet à l'enseignante de partager l'activité en classe avec la chercheuse et ainsi, de prendre du recul sur sa propre pratique, d'échanger sur ce qui s'y passe, sur les interventions élaborées sur le moment. Elle permet par ailleurs à la chercheuse d'observer, de l'intérieur, ce qui se passe dans la classe et de documenter les stratégies développées avec l'enseignante » (Saboya, 2013, p.122).

Enfin, au stade de l'analyse des résultats, la recherche collaborative vise une « co-production » du savoir partagée entre le chercheur et l'enseignant. L'analyse se nourrit des apports respectifs des deux acteurs : le savoir en situation de l'enseignant et le savoir théorique du chercheur, les deux nécessaires au maintien en fin de processus de la double vraisemblance. Selon Bednarz, « cette posture reconnaît d'emblée une compétence aux praticiens différente de celles des chercheurs, construite sur leur expertise en contexte et importante pour investiguer et nourrir l'objet commun ». (Bednarz, 2015).

Dans la recherche mise en œuvre, le critère de double vraisemblance a guidé chacune des étapes, de la co-situation de recherche à la co-production du savoir, en passant par la co-construction et la co-animation des séances.

2- L'apprentissage coopératif

« Consciousness and meaning are always formed in joint, collective activity » (Léontiev, 1978, in Miettinence 1997, in Venturini, 2012)

L'apprentissage coopératif (ou apprentissage « en coopération ») est l'objectif visé par la pédagogie de la coopération, le premier désignant une centration sur les apprentissages, le second s'attachant davantage à la facette enseignement. A cette nuance près, nous emploierons indifféremment les deux expressions, considérant que lorsqu'on parle d'apprentissage coopératif, il n'y a pas exclusion des pratiques d'enseignement mais bien au contraire nous considérons ces processus comme une action conjointe enseignant, élèves, savoir comme nous le préciserons plus loin.

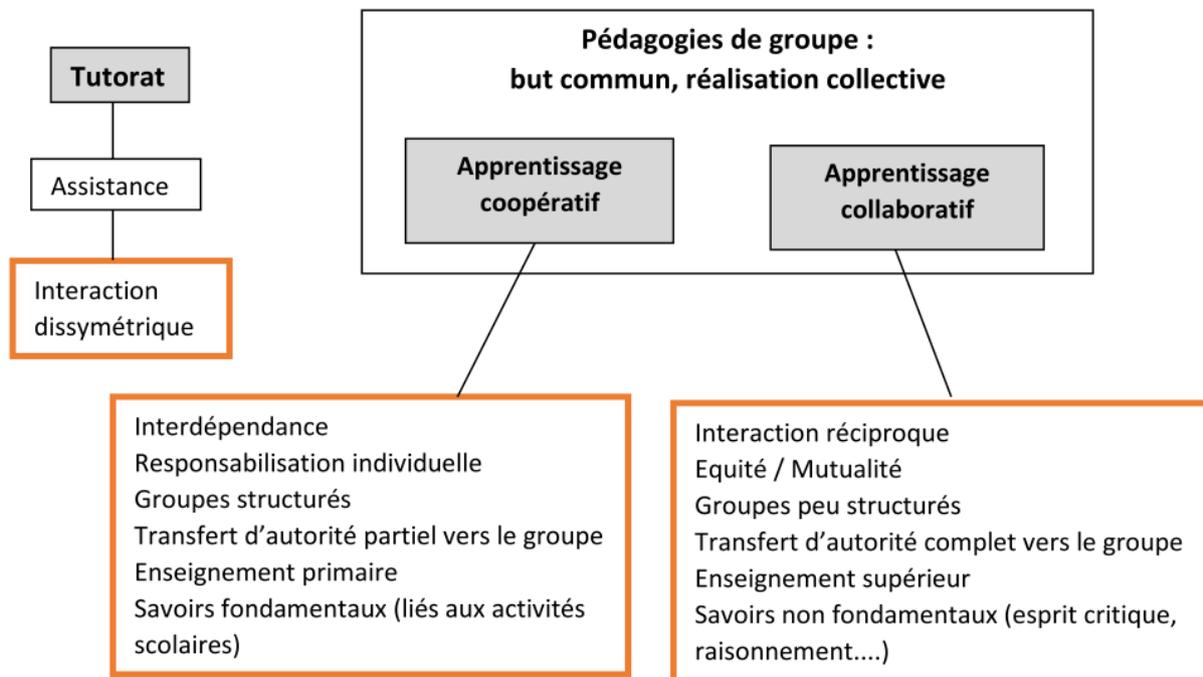
L'apprentissage en coopération relève des pédagogies de groupes qui englobent également le tutorat et l'apprentissage collaboratif. Le tutorat entre élèves, le plus souvent pratiqué en binômes, repose sur une relation dissymétrique : « bien que les dispositifs de tutorat soient extrêmement

diversifiés, le principe de base reste relativement simple : un élève plus compétent qu'un autre dans un domaine ou par rapport à une tâche particulière, vient en aide à un autre élève, non pour faire à sa place ni pour lui dicter ce qu'il faut faire, mais en lui expliquant comment s'y prendre pour qu'il parvienne à mieux réussir par lui-même » (Barnier, 2000). Bien qu'il s'agisse d'un travail « entre pairs », cette relation dissymétrique le distingue de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage collaboratif qui partagent des points communs, mais se distinguent néanmoins.

Les deux méthodes pédagogiques « réfèrent au travail à plusieurs, à l'activité groupale [...] orientée vers une réalisation commune » (Baudrit, 2007). De ce fait, elles encouragent toutes deux les interactions entre élèves du même groupe. En revanche, si les deux favorisent un transfert de l'autorité de l'enseignant vers les élèves ou étudiants, ce transfert est « relativement partiel dans le premier cas, plus complet dans le second » (*ibid*). Selon Bruffee (1995, cité par Baudrit *ibid*), l'apprentissage coopératif conviendrait davantage à l'enseignement primaire, chargé de transmettre des savoirs fondamentaux (orthographe, grammaire, mathématiques, faits historiques et géographie), alors que l'apprentissage collaboratif conviendrait davantage à l'enseignement supérieur, davantage tourné vers le raisonnement, la formation de l'esprit critique, la recherche de réponses qui peuvent être « incertaines et ambiguës » (Bruffee, 1995, *ibid*).

Baudrit (*ibid*) souligne une autre différence entre les deux méthodes groupales : l'apprentissage coopératif serait davantage structuré que l'apprentissage collaboratif. Dans la première, les élèves sont formés au travail en groupe, les enseignants veillent à la répartition et la coordination des activités entre les membres du groupe, alors que l'organisation du travail serait davantage laissée à l'initiative des élèves dans la seconde. En conséquence, l'apprentissage collaboratif suppose une relation d'équité, de participation mutuelle et l'interaction est qualifiée de « réciproque », alors que l'apprentissage coopératif repose davantage sur l'interdépendance des membres du groupe et la responsabilisation individuelle (Baudrit, *ibid*). Les caractéristiques des deux dispositifs induiraient que le premier est davantage adapté à l'enseignement supérieur alors que le second convient mieux à l'enseignement primaire.

Figure 1 : Représentation schématique des pédagogies de groupe :



D'après A. Baudrit, Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, vol, 40, n°1, 2007

Cette schématisation est intéressante en ce qu'elle montre certains des paramètres susceptibles de différencier les pédagogies collectives. Cependant, la plupart des auteurs adoptent une acception plus large de l'enseignement coopératif (Rouillier, Lehraus et al., 2008) incluant ces différentes approches. Dans l'expérimentation mise en œuvre, sur un terrain ne relevant ni de l'enseignement primaire, ni de l'enseignement supérieur, mais de celui de l'enseignement technique secondaire, nous avons opté pour des méthodes pédagogiques qui se situent dans un intermédiaire entre enseignement coopératif et enseignement collaboratif.

2.1- Le paradoxe de l'apprentissage coopératif ou le conflit au bénéfice de l'apprentissage

2.1.1- Approche de l'apprentissage coopératif

S'il n'existe pas une seule et unique définition de l'apprentissage coopératif, la plupart des auteurs se réfèrent à celle proposée par Johnson & Johnson qui l'assimilent à « un travail en petit groupe où un but commun permet d'optimiser les apprentissages de chacun » (Johnson & Johnson, 1990 cités par Baudrit, 2007, p.80). Bessa et Fontaine (*in* Rouillier et Lehraus, 2008, p.33) précisent que

« l'enseignement coopératif se présente comme une proposition de type socioconstructiviste dans laquelle les protagonistes du processus sont les sujets en situation d'apprentissage. Les élèves sont organisés en groupes ou en dyades et travaillent dans le but de maîtriser des matières du *curriculum* ».

Nous retiendrons de ces définitions plusieurs caractéristiques de l'apprentissage coopératif qui nous serviront de fil conducteur dans le travail de terrain et dans l'analyse qui en sera faite.

- il s'agit d'une méthode pédagogique mettant en œuvre un travail en petit groupe
- orienté vers un apprentissage en commun
- envisagé dans une approche socioconstructiviste.

Ces caractéristiques méritent d'être explicitées.

Le travail en petit groupe s'entend le plus souvent de groupes composés de trois à cinq élèves. En deçà, les auteurs parlent le plus souvent de travail en « dyade ». Nous verrons plus bas que le conflit sociocognitif est davantage favorisé dans des groupes composés d'au moins trois élèves. La structuration du groupe et son fonctionnement sont, en partie au moins, organisés par l'enseignant, contrairement aux groupes de l'apprentissage collaboratif qui sont plus autonomes. L'enseignant doit notamment mettre en place une régulation favorisant la résolution constructive des divergences d'opinions et de réponses au sein du groupe. Baudrit indique que pour Johnson & Johnson, les élèves des groupes coopératifs « peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissages si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs » (Johnson & Johnson, 1980, p. 94 *in* Baudrit, 2010, p.6, trad.pers. de l'auteur). En somme, la réussite collective paraît dépendre de l'efficacité de chacun, des diverses contributions individuelles dans la réalisation du projet commun ». Si certaines méthodes d'apprentissage coopératif prennent appui sur une division des tâches, sur un partage du travail, ce n'est pas le cas de toutes. Certains auteurs ont une acception plus large de la pédagogie coopérative. S. Connac par exemple la définit « comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui ». L'auteur précise : « Nous entendons par coopération toutes les situations où les individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative » (S.Connac, 2014, p. 21). Dans le travail de terrain et l'analyse qui en sera faite, nous retiendrons cette acception, qui nous paraît mieux correspondre aux pratiques adaptées au niveau d'enseignement visé.

Concernant la dimension d'apprentissage, les effets positifs des pédagogies de la coopération en matière de développement des habiletés sociales ont fait l'objet de nombreux travaux, notamment dans le cadre de la pédagogie institutionnelle et ne sont guère contestés. Les effets sur les apprentissages académiques des élèves sont davantage sujets à contestation ou tout au moins à débats. D'aucuns considèrent qu'ils ne bénéficient qu'à ceux qui ont déjà développé des

compétences métacognitives leur permettant de profiter de ces pédagogies (Bonnerly, 2009 par exemple, avec des nuances que nous présenterons ultérieurement), d'autres, et c'est notre point de vue, que leur efficacité est soumise au respect de certaines conditions (par exemple Buchs *et al*, 2008) que nous présenterons plus bas.

Enfin, l'approche socioconstructiviste, comme le soulignent Bessa et Fontaine, est au fondement de l'enseignement coopératif. « L'idée-force de l'enseignement coopératif est l'utilisation des pairs comme moteur d'apprentissage ; le rôle de l'enseignant se "limite" à faciliter et organiser l'apprentissage, à la supervision des élèves et l'appui du travail de groupe » (Bessa N., Fontaine, A-M., 2008, p. 29). La pédagogie coopérative, poursuivent les auteurs, s'oppose au « paradigme de l'enseignement encore dominant [qui] valorise un type de travail pédagogique de type transmissif et d'orientation normative, capable de préparer individuellement chaque enfant à l'accomplissement rigoureux et efficient d'ordres et de tâches programmées » (*ibid*, p. 30). Il s'agit de favoriser les apprentissages au travers de deux objectifs : renforcer la motivation intrinsèque des élèves et leur engagement dans l'activité, provoquer les interactions sociales nécessaires au développement cognitif. Mais il convient, avant d'aller plus avant, de présenter le concept de conflit sociocognitif, au fondement de la pédagogie de la coopération.

2.1.2- Du conflit cognitif au conflit sociocognitif

Dans l'approche constructiviste, toute situation qui confronte l'individu à une contradiction entre ce qu'il « croit savoir d'une réalité et ce [qu'il] constate de cette même réalité » (Raynal et Rieunier, 2007, p.84) est à l'origine d'un « conflit cognitif ». Selon le psychologue Jean Piaget, ce conflit trouve son origine dans les interactions de l'enfant avec son environnement, source de « déséquilibres adaptatifs ». C'est la résolution de ce déséquilibre qui est facteur de développement cognitif.

Dans le domaine scientifique, Bachelard évoque lui la « rupture avec le sens commun » (*in* Carette et Rey, 2011, p.15), à l'origine d'une « réorganisation mentale ». L'apprentissage consiste en un processus de « déconstruction-reconstruction ». « [Les professeurs] n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive en classe avec des connaissances empiriques déjà constituées⁷⁷. Il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture mais bien de changer de culture [...] » (cité par Astolfi, 2007, p.81).

Par ailleurs, dès les années vingt, Piaget mettait en avant le rôle des échanges avec autrui dans l'apprentissage (Rémigy, 2009, p. 248). En effet, les divergences de réponses ou de démarches peuvent favoriser une « décentration » de l'élève, à même de remettre en cause ses préconceptions, de provoquer le déséquilibre évoqué plus haut. Le conflit cognitif chez Piaget « s'insère dans la théorie de l'équilibration, selon laquelle le développement de l'intelligence se fait par paliers

⁷⁷ On parle aujourd'hui plus volontiers de « représentations »

successifs » (Astolfi *et al.* 1997, p. 37). Cependant, la conception du conflit cognitif chez Piaget reste davantage « interne » que « sociale » (Rémigy, 2009, p. 250), l'individu déstabilisé met en place un processus de régulation interne, de rééquilibration ou « d'adaptation ».

On doit aux travaux issus de la psychologie sociale la prise en compte de la dimension sociale du conflit et de l'effet structurant des interactions. La théorie de la « dissonance cognitive », proposée par Festinger en 1957 défend l'idée que l'individu a besoin de maintenir une cohérence entre ses opinions et croyances, ses connaissances et l'information qu'il reçoit de son environnement. « les situations de dissonance cognitive provoquent des états de malaises psychologiques que l'individu cherche à réduire afin de restaurer la consonance » (Rémigny, *ibid.*, p. 248). Cependant des travaux postérieurs indiquent que cette recherche de consonance n'est pas systématique et dépend du contexte social. « Certaines recherches ont même montré que les groupes affrontant ouvertement le conflit résultant de leurs divergences interindividuelles tendent à produire des solutions qualitativement supérieures » (Rémigy, *ibid.* p. 255).

Dans les années 70, les néo-piagéticiens de l'École de Genève (Perret-Clermont, 1979 ; Doise et Mugny, 1981, cités par Baudrit, 2009, Lehraus et Rouiller, 2008) poursuivent les recherches sur l'influence des interactions sociales sur l'apprentissage et développent la théorie du conflit sociocognitif⁸. « Selon cette thèse, la dynamique du développement cognitif résulte alors « principalement d'un conflit de communication sociale, [car] lors de l'interaction entre plusieurs individus, les centrations s'opposent plus directement que lors de l'interaction d'un seul individu avec les objets physiques » (Doise & Mugny, 1997, p. 42-43). Le conflit n'est plus là entre des centrations successives de l'enfant et ses propres divergences de conceptions, mais entre des centrations opposées, émanant d'enfants en interaction. D'où l'expression de conflit sociocognitif. L'opposition des points de vue n'est pas seule en jeu, le processus de communication lui-même intervient également. Cette école prend appui sur les recherches du psychologue russe Lev Vygotski, dont les travaux précoces n'ont été largement diffusés qu'à partir de 1962, avec la traduction en anglais de son principal ouvrage, *Pensée et Langage* (1934). Vygotski y développe la thèse selon laquelle la pensée ne préexiste pas au langage, mais au contraire, est une utilisation que nous pourrions qualifier de « seconde » du langage, que l'enfant développe avant tout pour communiquer. « Ce n'est pas la communication avec autrui qui s'installe progressivement à partir d'une pensée autocentrée ; c'est l'inverse, la pensée réfléchie est le résultat d'une intériorisation progressive du langage qui est d'abord social. » (Carette et Rey, 2011, p. 34). Plus généralement, Vygotski affirme que « chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois : d'abord comme

⁸ Certains auteurs emploient l'expression de « conflits de communication » (Smedslund, 1966, in Buchs *et al.*, 2008)

activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, 1935/1985, p. 111, *in* Baudrit, 2007, p. 16-17). Le psychologue en déduit que le développement de l'intelligence naît des relations interpersonnelles, contrairement à Piaget, pour lequel les stades du développement de l'enfant sont fortement corrélés au biologique et l'apprentissage serait dépendant de l'atteinte de certains stades. Selon Vygotski, l'apprentissage au contraire devance le développement et le favorise (Blais *et al.*, 2014, p. 174). Précisons que les travaux de l'école genevoise, s'ils prennent appui sur la thèse de Vygotski, la modifient néanmoins. « En effet, ce sont ici des enfants du même âge qui analysent ensemble un problème et en découvrent la solution. Or, Vygotski affirmait que c'est le maître (ou à la rigueur un enfant plus âgé) qui est l'initiateur de l'apprentissage, en faisant travailler l'enfant sur la zone prochaine de développement⁹ » (Lecomte, 1998).

Notons enfin que la thèse de Vygotski est très proche de celle d'Henri Wallon qui affirmait que « dès sa naissance, l'enfant est façonné par son entourage [...]. Je n'ai jamais pu dissocier le biologique du social, non que je les crois réductibles l'un à l'autre, mais parce qu'ils me semblent, chez l'homme, si étroitement complémentaires dès la naissance, qu'il est impossible d'envisager la vie psychique autrement que sous la forme de leurs relations réciproques » (Henri Wallon, *in* Zazzo, 1979, pp.26-27, *in* Filisetti, Peyronie, 2007).

En conclusion, nous pouvons retenir que « d'après W. Doise et G. Mugny (1997), les conflits sociocognitifs auraient trois implications qui permettent de comprendre en quoi ils favorisent le développement cognitif. Premièrement, ils permettent une prise de conscience, indispensable à la décentration, de l'existence de réponses différentes. Deuxièmement, l'explicitation de la nature des transformations ou des dimensions utilisées par le partenaire peut fournir à l'enfant des informations pertinentes pour construire de nouveaux instruments cognitifs. Enfin, ce type de conflits favoriserait un engagement cognitif actif autour des réponses divergentes. La volonté de dépasser les confrontations amènerait les participants à coordonner leurs actions et leurs idées. Cette coordination interindividuelle serait ensuite intériorisée » (Buchs *et al.* 2008). Selon Roux (2004), « le travail en interaction est très fréquemment à l'origine de dynamiques de confrontation sociocognitives efficaces » mais également, « d'effets positifs sur la représentation de la tâche, sur les buts à atteindre et les procédures pour y parvenir ainsi que sur le contrôle des activités cognitives et métacognitives ». L'on perçoit là tout l'intérêt des pédagogies de groupes, qui, par les interactions qu'elles génèrent, favorisent les confrontations entre les élèves, les questionnements, les conflits sociocognitifs et ainsi permettent à chacun de se décentrer, de considérer d'autres points de vue,

⁹ Plus souvent traduite maintenant par « zone proximale de développement ».

provoquant la déstabilisation nécessaire à tout apprentissage mais également une émulation constructive.

2.1.3- Conditions d'efficacité de l'apprentissage coopératif

Cependant, si ces auteurs montrent l'intérêt potentiel du conflit socio-cognitif, le lien avec les pédagogies le favorisant n'est pas évident, en effet il ne suffit pas de mettre des élèves en travail de groupe pour qu'ils en tirent un bénéfice, encore moins un plus grand bénéfice que dans un cours « traditionnel ». Sans faire une présentation exhaustive des conditions de réussite de la pédagogie coopérative, nous en présentons quelques-unes parmi celles mises en évidence par la recherche.

2.1.3.1- L'apprentissage de la coopération

Les auteurs soulignent qu'une des conditions de réussite de l'apprentissage coopératif est le développement d'habiletés sociales telles que « savoir écouter ou prendre la parole, être capable de s'organiser à plusieurs ou de surmonter d'éventuels désaccords » (Baudrit, 2010, p.161), ces habiletés sociales étant « nécessaires à des échanges de qualité » (Lehraus et Rouiller, *in* Rouiller et Lehraus, 2008, p.16).

Bessa et Fontaine (*in* Rouiller et Lehraus, 2008, p.44), Sabourin et Lehraus (*in* Rouiller et Lehraus, 2008, p.193) vont plus loin et soulignent que l'apprentissage coopératif nécessite une acculturation des élèves, mais également de l'enseignant. En effet, l'apprentissage coopératif suppose un changement de paradigme. Il s'agit de renoncer à une conception transmissive et descendante de l'enseignement pour laisser la place aux interactions entre élèves, à un enseignement multipolaire, ce qui passe par « l'apprentissage de nouvelles façons de penser et d'agir, la compréhension de nouvelles normes, la redéfinition du rôle de l'élève, l'abandon de la dépendance face à l'autorité de l'enseignant, entre autres » (Bessa et Fontaine, *op cit*).

2.1.3.2. La composition des groupes

La taille et la composition des groupes ont été particulièrement étudiées par les chercheurs.

Concernant la taille des groupes, des groupes d'au moins trois élèves sont préconisés. En effet, dans les dyades, le risque est plus grand que l'ascendant de l'un des partenaires ou son « statut » (« fort » / « faible ») empêche toute réelle discussion. Inversement, au-delà de six élèves, le risque est grand que tous ne soient pas réellement engagés dans les apprentissages. L'idéal proposé étant souvent autour de trois à quatre élèves.

Du point de vue de la composition des groupes, des groupes homogènes risquent d'être moins fructueux en termes d'émulation. En revanche, une trop grande hétérogénéité des élèves, notamment en termes de « statut », risquerait de générer des « leaders » et des « exclus » (Rouiller,

in Rouiller et Lehraus, 2008, p.81). Baudrit préconise une hétérogénéité « mesurée » (2010, p. 121). Rouiller indique quant à elle que « la formation des équipes au hasard semble répondre particulièrement bien à cette exigence de variété en vue d'exploiter les apports variés que peuvent fournir les différents types de regroupements et constitue un moyen simple et économique de former des équipes hétérogènes » (Rouiller, in Rouiller et Lehraus, 2008, p. 100). Les groupes peuvent aussi être constitués en fonction des affinités des élèves. Les affects ne sont pas toujours pris en considération dans la réflexion pédagogique. Pourtant, selon Rochex, Vygotski considère que pensée et affect ne peuvent être envisagés séparément (Rochex, in Champy et Etévé, p. 1051). Ainsi, selon certaines études, des liens d'amitié entre membres des groupes semblent être bénéfiques aux apprentissages, notamment parce que les élèves évoluant en confiance, osent davantage exprimer leurs désaccords quant au problème, à la question posée, et sont dans une relation réciproque. « Contrairement aux non-amis, les amis n'hésitent pas à extérioriser leurs désaccords et à les résoudre de façon équitable » (Hartup, Laursen, Steward & Eastenson, 1988, in Baudrit, 2010). Cependant des effets négatifs ont pu être également constatés, en particulier dans les dyades tels que « la "substitution de pensée" qui se manifeste quand l'un fait le travail de l'autre, lorsqu'il réfléchit à sa place : "l'un des deux partenaires a la possibilité d'éviter d'éventuels désaccords en adoptant, de façon délibérée, les solutions proposées par l'autre. De cette manière, le lien socio-affectif est sauvegardé aux dépens d'échanges contradictoires" » (Baudrit, 1997, p. 58).

2.1.3.3- La zone proximale de développement

Pour certains auteurs, tels que Astolfi (Astolfi *et al.*, 1997, p.42), Remigy (in Houssaye, 2009, p. 253), pour que le conflit sociocognitif soit facteur d'apprentissage, il doit se situer dans la « zone proximale de développement » de l'élève. On doit à Vygotski le concept de zone proximale de développement. Selon le psychologue, les capacités d'apprentissage de l'individu à court terme dépendent moins de son stade actuel de développement que de ses perspectives de développement avec l'aide d'un adulte ou d'un élève plus expérimenté. Ainsi, on peut définir cette zone « par ce qu'une personne n'est pas encore capable de faire seule, mais qu'elle peut réaliser grâce à des aides extérieures (adultes, enseignants, autres enfants) » (Blais *et al.*, 2014, p. 178). On retrouve ici la place des interactions dans l'apprentissage, interactions auxquelles s'ajoute l'idée d'étayage. Ce concept est développé par Bruner (1987, p. 263, in Crahay, 2015, p. 328) pour désigner « l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable » (Crahay, *op cit.*). Selon Crahay, Bruner est devenu « la figure emblématique de la psychologie culturelle », qui « accorde une importance primordiale aux activités conjointes (*joint activity*) et, plus encore, à

l'attention conjointe (*joint attention*) : en partageant un objet d'attention commun, des individus différents peuvent élaborer une (ou des) signification(s) commune(s) » (Crahay, 2015, p. 331). Mais n'allons pas plus loin à ce stade puisque nous reviendrons sur ces concepts dans la partie consacrée à la théorie de l'action conjointe en didactique.

2.1.3.4- La régulation des conflits

Le principal intérêt, du point de vue cognitif, de l'apprentissage coopératif, réside dans la régulation des conflits. Les études à ce sujet (en particulier Buchs *et al.*, 2008) distinguent deux grands modes de régulation des conflits, la régulation relationnelle et la régulation sociocognitive. La première correspond à « une modification des réponses dans le but de résoudre le versant relationnel du conflit » (Buchs, *in* Roullier, Lehraus, 2008, p. 57) et désigne des modalités fondées soit sur la confrontation compétitive, soit sur la complaisance. La seconde, appelée « régulation sociocognitive », ou « épistémique », identifie une situation dans laquelle les membres du groupe ont à cœur de comprendre et résoudre le problème ou la tâche et interagissent pour trouver la meilleure solution. Cette seconde modalité favorise davantage les apprentissages, l'identification des divergences et leur résolution dans la recherche d'une solution étant au cœur du processus de la construction sociocognitive des connaissances.

En conclusion, concernant les conditions d'efficacité de la pédagogie de la coopération, nous pouvons souligner la nécessité d'un cadrage pédagogique fort. En effet, puisque l'apprentissage coopératif trouve ses fondements dans une approche socioconstructiviste, il convient de garder à l'esprit les travaux de Bonnery (2009) ou Bautier et Rayou (2013) qui montrent comment, dans les dispositifs sollicitant l'autonomie des élèves, un cadrage « faible » au sens de Bernstein, favorise les inégalités dans l'apprentissage. Si le cadrage laisse trop de place à « l'implicite, » au « non-dit », tous les élèves, et notamment ceux dont la famille est éloignée de la culture scolaire, ne mettront pas en œuvre le « cheminement intellectuel attendu pour s'approprier le savoir » (Bonnery, *ibid.*).

2.2- L'apprentissage coopératif, une ou des pédagogies ?

La littérature sur l'apprentissage coopératif recense un très grand nombre de méthodes pédagogiques le favorisant et ayant fait l'objet de travaux de recherche. Baudrit (2010) en présente une douzaine dans son ouvrage, dont certaines connaissent différentes variantes. Sans entrer dans le détail de chacune de ces méthodes, il convient dans un premier temps de distinguer les méthodes avec ou sans compétition, avant de présenter quelques-uns des paramètres sur lesquels peuvent jouer les pédagogues selon leur projet pédagogique¹⁰.

¹⁰ Pour une présentation succincte de quelques méthodes, cf tableau en annexe n°1

2.2.1- L'apprentissage coopératif avec ou sans compétition

Deux pays, selon Baudrit (2007, 2010), ont particulièrement étudié et comparé les méthodes d'apprentissage coopératif sous l'angle didactique et pas seulement éducatif : les Etats-Unis et Israël, avec des deux côtés, une influence forte de la culture du pays d'origine. L'apprentissage coopératif aux Etats-Unis comprend le plus souvent une composante compétitive, alliée à une récompense extrinsèque, attribuée aux groupes les plus performants. « Compétition intergroupale et coopération intragroupale sont en quelque sorte consubstantielles » (Baudrit, 2010, p. 29). Les méthodes coopératives en Israël sont davantage orientées vers la responsabilisation et la motivation intrinsèque, c'est-à-dire pour la tâche, et se rapprochent de l'apprentissage collaboratif, qui se caractérise par la très grande autonomie laissée aux élèves.

Des différentes études sur la question (Johnson & Johnson, 1974, Sharan, 1980) Baudrit déduit que dès lors qu'entre en jeu la dimension compétitive, l'attention des élèves est davantage orientée vers la performance de leur équipe comparativement à celle des autres que vers les apprentissages individuels et l'entraide (Baudrit, 2005, 2007). L'auteur conclut que « la compétition parasite en quelque sorte le processus coopératif ». Des études menées auprès d'étudiants confirment que les pratiques introduisant la compétition dans les dispositifs coopératifs sont néfastes aux apprentissages et au support social entre étudiants (Galand *et al*, in Roullier, Lehraus, 2008, p. 159). Inversement, Baudrit relève que selon Deutsch (1949, 1962, in Baudrit, 2007) la coopération « simple » (sans compétition) « intensifie les échanges [...] incite à l'entraide [...] et peut favoriser une résolution constructive des désaccords entre deux ou plusieurs personnes. »

2.2.2- De quelques méthodes d'apprentissage coopératif

Les groupes d'apprentissage coopératif peuvent disposer d'une autonomie qui peut être très restreinte, avec des consignes précises, une division du travail et une structuration dans le temps organisées par l'enseignant. C'est historiquement le cas des méthodes nées aux Etats-Unis, du type *Jigsaw*¹¹, *Jigsaw II* ou *Learning together* par exemple (Baudrit 2010, p. 32-35). Inversement, une méthode telle que *Group Investigation*, née en Israël et inspirée des travaux de John Dewey, confie aux élèves le choix du ou des thèmes d'études, et même si l'enseignant ne s'interdit pas d'intervenir, notamment pour faire des apports, « tout est fait pour que les enfants restent maîtres des opérations » (Baudrit, 2010, p. 52).

Enfin, un autre paramètre, parmi d'autres, qui peut être introduit est la controverse. A titre d'exemple, la *Coopération avec controverse* est une variante de *learning together*, qui consiste à faire travailler les élèves par groupe sur un sujet polémique en leur demandant de défendre

¹¹ Cf annexe N° 1 pour les méthodes citées

successivement deux points de vue opposés avant de trouver un consensus (Baudrit, 2010, p. 36). Cette méthode se prête bien à des débats sur des « questions socialement vives », des sujets complexes et favorise le développement des capacités d'écoute, de reformulation, d'argumentation notamment.

En conclusion, la littérature montre que la mise en œuvre d'une pédagogie de la coopération peut favoriser les apprentissages scolaires. Cependant, selon Roux (2004), « l'étude des comportements résolutoires de situations-problèmes en milieu scolaire exige une connaissance des obstacles (épistémologiques et didactiques) relevant des contenus des disciplines à acquérir [...] et les travaux des didacticiens [...] sont donc de la toute première importance pour la compréhension des mécanismes de l'apprentissage ». Une recherche sur l'apprentissage coopératif, qui serait sur le versant pédagogique, ne peut alors s'envisager sans prendre en compte les apports de la didactique.

3- Les concepts didactiques mobilisés

Dans leur dictionnaire des concepts clés de la pédagogie, Raynal et Rieunier distinguent l'acception commune de la didactique, qui « renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline (2007, p. 107), de son acception moderne selon laquelle « la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir » (2007, p. 108). C'est dans cette seconde acception que nous mobiliserons la didactique, à une réserve près. Nous ne faisons pas nôtre l'expression de « maître dispensateur du savoir ». En effet, nous avons vu plus haut (partie 1.2) que le savoir est bien davantage co-construit que dispensé et que « l'activité didactique est conjointe dans la nécessité qui tient ensemble l'apprentissage et l'enseigner » (Sensevy, 2011, p. 642).

« Faire de la didactique, c'est donc à la fois étudier des savoirs, la vie de ces savoirs, et étudier des pratiques, c'est-à-dire l'agir, l'action, l'activité. Au-delà de cette juxtaposition, faire de la didactique, c'est étudier des pratiques de savoir, et plus spécifiquement, des pratiques de diffusion (ou transposition) et de transmission (ou étude, enseignement et apprentissage) de savoir ». (Sensevy, Mercier, 2007, p. 187). La transposition didactique occupe donc une place centrale qui justifie de commencer cette revue de la littérature par la présentation de ce concept fondateur.

3.1 – La transposition didactique

3.1.1- Le concept de transposition didactique

La notion de « transposition didactique » est proposée » pour la première fois par Michel Verret (1975, p. 146-147) qui, dans sa thèse de sociologie, a étudié les difficultés spécifiques posées par l'enseignement des sciences humaines à l'université. Yves Chevallard reprend la notion et l'utilise, dans un premier temps, en mathématiques, avant de lui donner une validité plus générique : « un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les *objets d'enseignement*. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique ». (Chevallard, 1985/1991, p. 39).

Pour pouvoir être enseignés, les « savoirs savants », tels qu'issus de la recherche doivent subir une transformation. Selon Verret, (1975, p. 146-147, in Beitone et al. 2004, p. 56) cette transformation prend trois formes principales :

- la « désyncrétisation du savoir » : le savoir est parcellisé, décomposé en autant de « pratiques d'apprentissage spécialisé » ;
- la « dépersonnalisation du savoir » liée à sa généralisation au cours de laquelle le savoir est dissocié de son auteur ;
- la « programmation des apprentissages et des contrôles ».

La transposition didactique se traduit également selon Verret par un processus de sélection. Dans un souci de simplification, le savoir enseigné est épuré des tâtonnements et autres revirements de la recherche. Chevallard élargit le propos. Pour lui le problème essentiel posé à l'institution est « celui de l'identification et du choix des savoirs que la société voudra voir enseignés dans son école [...] du choix des savoirs qu'elle regardera comme pertinents pour la formation de ses sujets » (Chevallard, 1996, p. 196, in Dollo, 2005a).

Ce processus de transformation produit un « texte du savoir » (Chevallard, 1985/1991, p. 65 ; Chevallard, Mercier, 1987, p. 45, In Sensevy, 2011, p. 328), qui est le fait de la noosphère (universitaires, inspecteurs, auteurs de manuels, membres des associations professionnelles...) et se traduit notamment dans les programmes ou référentiels. A cette transposition « externe » succède une transposition « interne » qui, elle, est le fruit du « système didactique », par lequel Chevallard désigne « les rapports entre l'enseignant, le savoir enseigné et l'élève » (Chevallard, 1985/1991, p. 14).

« Si cette reconstruction peut introduire une sorte de dogmatisation du savoir, elle n'en est pas moins inévitable. Plutôt que de chercher à l'empêcher pour revenir à l'impossible "pureté originelle", il est plus efficace (et plus raisonnable) de la mettre sous "surveillance épistémologique" » (Astolfi et al. 1997, p. 181).

La référence exclusive au savoir « savant » a suscité des critiques fondées sur l'argument que si tout enseignement renvoie à un savoir, ce savoir peut être un savoir savant, ce qui est le cas dans les disciplines scientifiques notamment, mais peut également se rapporter à des « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1986) ou des savoirs « experts » (Johsua, 1998). Ainsi pour Arsac, « la référence au seul savoir savant ne suffit pas à l'étude des phénomènes de transposition, autrement dit, il y a des enseignements dans lesquels le savoir de référence n'est pas le seul savoir savant, soit que ce savoir à proprement parler n'existe pas comme par exemple pour l'éducation physique et sportive, soit que la visée de l'enseignement, sa finalité, porte à privilégier une autre référence ». Arsac, 1989, in Astolfi et al. 1997, p. 185).

Pour Jean-Louis Martinand « une pratique sociale de référence renvoie aux trois aspects suivants :

- ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ("pratique") ;
- elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels ("sociale") ;
- la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité : il y a seulement terme de comparaison ("de référence") ». (Martinand, 1986, in Astolfi et al., 1997, p. 132-133).

Les savoirs experts quant à eux « sont développés dans d'autres institutions (non "savantes" [...]), lesquelles définissent un réseau de relations interpersonnelles où s'élaborent l'objet de la recherche et de la pratique, les méthodologies d'approche, les langages, etc., sans pour autant être dotés d'un monopole reconnu à leur propos » (Johsua, 1998, in Beitone, ibid., p. 65).

L'introduction de ces références « non savantes » n'invalide en rien la théorie de la transposition didactique. Pour Johsua, « le changement de référence concerne l'aspect savant [...] mais pas le fait que c'est bien un savoir qui est concerné » (Johsua, 1996, p. 65, in Beitone ibid, p. 64). « L'essentiel pour Johsua, c'est que tout enseignement scolaire renvoie nécessairement à des savoirs ("savoirs savants" ou « savoirs experts") » (Beitone, ibid., p. 65).

3.1.2- La validité du concept de transposition didactique pour les « SESG »

Avant d'aborder la place du marketing dans les « Sciences Economiques et Sociales et Gestion » (SESG) et la transposition didactique dans le cas de cette discipline, il ne semble pas inutile de revenir sur certains des débats auxquels a donné lieu la transposition didactique pour l'enseignement des Sciences Economiques et Sociales (SES).

3.1.2.1- Les débats autour de l'enseignement des SES

Le projet au fondement de la création de la discipline scolaire des Sciences Economiques et Sociales en 1966-1967 définit trois grandes orientations :

- « il s'agit de conduire les élèves à l'intelligence des économies et des sociétés contemporaines [...] ;
- il s'inscrit dans une perspective d'unité des sciences sociales, en soulignant que le découpage en disciplines étanches ne permet pas de rendre compte du social dans sa complexité » [...] ; (Dollo, 2005, p. 5)
- « enfin, ce projet intègre une approche pédagogique novatrice refusant l'école traditionnelle, la mémorisation mécanique, le cours magistral. On insiste alors sur la volonté de favoriser l'activité des élèves, le travail sur documents, la pratique des enquêtes » [...] (Dollo, 2009, p. 88).

« Les textes officiels prônent ainsi "une pédagogie active" devant permettre à l'élève de "participer à l'élaboration de son propre savoir" » (Dollo, *ibid.*). « Ce projet fondateur mêlait ainsi étroitement une finalité (se confronter aux questions de société), des options épistémologiques (la possibilité de bâtir une discipline scolaire "ad hoc") et un positionnement pédagogique fort (inductiviste) » (Dollo, 2005, *ibid.*). Ainsi, le concept de transposition didactique fut-il perçu par certains défenseurs de ce « mythe fondateur » (Lanta & Brémond, 1995) comme incompatible avec l'enseignement des SES, considérant que « l'enseignement scolaire ne peut consister en un processus de transmission du savoir savant » (Hadjian, 1994, p.76, in Dollo, 2005, p. 4). « Or, précisément, la théorie de la transposition didactique a pour objet central d'analyser la distance inévitable entre le savoir enseigné et le savoir savant » (Beitone et al., 2004, p. 68). Un autre argument tenait à la discipline elle-même qui n'aurait pas de savoir de référence à l'université puisqu'on n'y enseigne pas les SES mais la sociologie, la science économique, l'économie politique... Ce qui est le cas, nous disent Beitone et al. (*ibid.*) de toutes les disciplines. « On n'enseigne pas les mathématiques à l'université, mais l'analyse, l'algèbre, les probabilités etc. ». Les auteurs précisent que « du point de vue de la légitimité, on doit s'assurer qu'un savoir utilisé en classe est légitime du point de vue d'au moins une discipline de références des sciences sociales » (*ibid.* p. 70).

Dans le même esprit, le caractère « pluriparadigmatique » des SES, empêchant la recherche « d'un référent unique pour expliquer un phénomène économique et/ou social donné » ne rendrait pas opérant le concept de transposition didactique pour cette discipline. Dollo rejette cette critique en s'appuyant sur l'étude qu'elle a menée de l'enseignement du chômage. « En ce qui concerne les explications du chômage, le savoir savant est protéiforme, et les grilles théoriques diverses. Et les savoirs à enseigner tels qu'ils apparaissent dans les programmes de la discipline, relèvent bien d'un

processus de transposition didactique externe » (Dollo, 2005a, p.7), les manuels étudiés renvoyant explicitement à ces différentes théories explicatives. « Il ne s'agit pas là de connaissances qui vont être construites dans la classe sur la base d'une observation des faits et d'une méthode inductive, mais bien de savoirs construits par la communauté savante, en réponse à des débats scientifiques, puis transposés dans l'institution scolaire pour y être enseignés parce qu'ils permettent d'éclairer des problèmes économiques et sociaux contemporains ». « Pour partir des conceptions des élèves et construire avec eux les connaissances scientifiquement valides, la transposition d'objets de savoir académique est non seulement possible mais absolument nécessaire ». (Dollo, *ibid.*).

Une autre critique émane de E. Chatel (1995a, p. 12, in Beitone, 2004, p. 70). Pour cet auteur, « c'est le lien de verticalité simple, la position basse ainsi attribuée à la production d'enseignant que nous questionnons. Nous voulons, au contraire, mieux comprendre ce processus d'enseignant, ses objectifs, ses modes de fonctionnement, ses ressources, ses contraintes. Nous soulignons donc l'aspect actif et interactif du processus d'enseignement ». Elle précise « on ne saurait donc référer la valeur des savoirs enseignés aux seuls savoirs savants, posés comme une référence absolue extérieure et quasi fixe, puisque se produit un phénomène de créativité culturelle par l'école, dans le cadre des disciplines scolaires » (Chatel, 2001, p. 85). A cet argument, Beitone et *al.* répondent « qu'on ne saurait [...] opposer transformation des savoirs et transposition didactique : l'idée selon laquelle la théorie de la transposition didactique réduirait le professeur au rôle d'exécutant passif d'une partition écrite ailleurs ne peut reposer que sur une incompréhension de la théorie de la transposition didactique ». (*ibid.*, p. 71). « Parmi les professeurs de SES qui contestent la théorie de la transposition didactique, nombreux sont ceux qui affirment leur attachement à la "pédagogie active" et qui voient dans la transposition didactique une justification de l'enseignement magistral » (*ibid.* p. 72). Au contraire, précisent les auteurs, « cette théorie conduit nécessairement à des démarches qui visent toutes à conduire l'élève à une activité intellectuelle autonome : promouvoir des activités d'investigation-structuration, pratiquer le "débat scientifique dans la classe", tout cela n'a rien de magistral. [...] la théorie de la transposition didactique met l'accent sur le fait que l'école, en tant qu'institution, a pour mission spécifique de conduire les élèves à s'approprier les savoirs. C'est donc le rapport de l'élève au savoir qui est "au centre". Dans cette perspective, le professeur n'est pas un simple médiateur, ni un animateur, il est le garant de la validité épistémologique des savoirs appropriés par l'élève. Dans cette fonction, le professeur peut s'appuyer sur les communautés savantes qui ont produit les savoirs, il est en mesure de dire aux élèves "vous pouvez me croire puisque ce n'est pas de moi" » (*ibid.* p. 72-73).

3.1.2.2- Place du marketing dans les SESG

Le marketing est une discipline de gestion, qui, à ce titre, relève du vaste domaine des « Sciences Economiques et Sociales et Gestion » (SESG). Sous le chapeau SESG, l'enseignement agricole distingue plusieurs options dans les concours de recrutement des enseignants : la gestion de l'entreprise, la gestion de l'environnement, l'économie sociale et familiale et la gestion commerciale. Cette dernière comprend trois disciplines : le marketing, le marchandisage, la négociation-vente.

Science de gestion, le marketing se distingue des SES par son objet mais également par son approche opérationnelle visant, principalement, le monde de l'entreprise et « l'amélioration du fonctionnement des organisations » (Barth, *ibid*, p. 86) et assume donc une dimension prescriptive. Néanmoins, les orientations pédagogiques formulées pour l'enseignement des SES sont largement transposables à cette discipline.

En premier lieu, le marketing ne renvoie pas davantage que les SES à une seule discipline universitaire de référence. Bien au contraire, le marketing, qui s'appuie sur la sociologie, la psychologie, les statistiques, l'économie... a pu être défini comme « un carrefour de disciplines » (Barth, 2006, p. 96). Comme les SES, le marketing est traversé de nombreux courants et débats et peut être qualifié de « pluriparadigmatique ». S'affrontent notamment les tenants d'une approche positiviste et quantitativiste, mobilisant les statistiques et la modélisation par exemple, et les défenseurs d'une approche plus qualitative, s'inspirant davantage des pratiques de recherche de la sociologie ou de l'anthropologie (Cochoy, 1999, p. 294).

Nous pouvons ainsi considérer que le concept de transposition didactique peut être mobilisé pour la discipline marketing et que l'enseignement du marketing en baccalauréat professionnel technicien conseil-vente pose des questions similaires à celui des SES. En effet, si les objectifs de l'enseignement du marketing dans cette formation ne sont pas de débattre de théories marketing et encore moins des différentes écoles de pensées, en revanche, on attend des élèves qu'ils soient capables de discuter des choix opérationnels ou stratégiques et de formuler des propositions contextualisées.

3.1.3- La transposition didactique du marketing

3.1.3.1- Une petite épistémologie du marketing

Le marketing est né au tournant du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle avec le développement de l'économie de marché et l'accroissement des distances entre les lieux de production et de consommation permise par l'expansion du chemin de fer. Loin des représentations contemporaines, le marketing trouve son origine dans l'économie agricole et la distribution des denrées alimentaires (Cochoy, 1999 ; Barth, 2006). Il s'est constitué en un ensemble cohérent de pratiques et de théories sous la double

paternité du monde professionnel et des premières écoles de gestion dans un processus d'enrichissement réciproque.

C'est en effet vers les praticiens que se sont tournés les premiers enseignants : « Lorsque j'ai commencé à enseigner le marketing à l'automne 1913, il n'y avait pratiquement pas de littérature sur le sujet. Je devais aller sur le terrain et déterrer ma propre information. J'ai étudié de première main le mouvement du grain et le fonctionnement du marché à terme de la Chambre de Commerce de Minneapolis [...]. J'ai suivi personnellement l'envoi par bateau du beurre et des œufs et d'autres marchandises depuis l'affréteur de campagne du Minnesota en passant par les grossistes, intermédiaires et détaillants jusqu'à New-York, et autres villes. » Weld, 1941, p.380-381, in Cochoy, *ibid.*, p. 95). Ce savoir, nous explique Cochoy, tiré de l'observation des pratiques des entreprises était systématisé, enseigné, et restitué au monde professionnel sous forme d'expertises : « Grâce à toute une série de circonstances [...] on a trouvé le moyen de détacher [les] expériences de chacune des entreprises dans lesquelles elles ont été acquises, de les réunir, de les conserver et de les transmettre comme un patrimoine objectivé. C'est cette formidable masse d'expérience qui permet, lorsqu'elle est utilisée, de pousser le rationalisme économique au plus haut degré de perfection » (Sombart 1966, p. 329, in Cochoy, *ibid.*, p.96)¹².

Parmi les acteurs du monde professionnel contribuant au développement du marketing, il convient également de mentionner les sociétés d'études de marché, « A.C.Nielsen [née] en 1923, Gallup en 1935 aux USA, GfK en Allemagne en 1938 » (Volle, 2011, p. 10), les agences de publicité (Publicis est créée en 1926) mais aussi (et surtout) les cabinets de conseil en stratégie, McKinsey (fondé en 1926) ou le BCG (Boston Consulting Group, créé en 1963) pour les plus connus, dont les matrices d'analyse stratégique proposées au tournant des années 60 et 70 sont devenues des institutions et sont présentes dans tous les ouvrages de marketing.

Du côté du monde universitaire, et en opposition à l'image de discipline jeune que peut véhiculer le marketing, Volle indique que « les premiers cours de marketing sont donnés en 1902 aux Etats-Unis et par la suite plusieurs manuels sont publiés dès les années 1910. Le savoir se développe massivement et se transmet dans les « *business schools* » universitaires, notamment Harvard, dès 1905 » (Volle, 2011, p. 5). Franck Cochoy, dans sa monumentale histoire du marketing aux Etats-Unis

¹² Notons qu'en France *L'Académie des Sciences Commerciales*, est créée en 1957, sous forme d'association loi 1901. Elle se donne comme objet de promouvoir « des études intéressant les sciences commerciales [...] » et ses « membres sont des spécialistes des sciences et techniques commerciales recrutés parmi les personnalités du commerce des biens et des services, universitaires et praticiens. » <http://www.academie-des-sciences-commerciales.fr/>

(1999), précise qu'il s'agit alors essentiellement de cours de vente et de publicité, qui auront un succès croissant au fur et à mesure que les effets de la crise de 1929 se traduisent dans les profits des entreprises. Le même auteur démontre au long de son étude comment le marketing s'est progressivement constitué en discipline académique, en conquérant son autonomie par rapport à la discipline « mère » de l'économie. Les institutions porteuses de la discipline ne tardent pas à se créer : « l'American Marketing Association est née en 1937 de la fusion de deux autres associations créées en 1931 et 1934 » (Cochoy, 1999, p. 122). « Avec l'AMA [American Marketing Association] on passe des histoires à l'histoire, on obtient une uniformisation du cours des choses qui rend enfin possible l'entreprise d'un récit d'ensemble - l'histoire sociale d'une discipline ». (Cochoy, ibid, p. 125). Mais l'auteur précise également que « si le marketing servait de point de ralliement, c'est en raison de sa polysémie, du redoublement que le terme instaure entre la multivalence de ses significations linguistiques et la pluralité de ses déterminants sociaux. Marketing, cela voulait dire commercialisation, distribution, publicité, vente. Le terme était malléable, se prêtait à toutes les interprétations, toutes les manipulations. On pouvait le restreindre à la distribution, on pouvait l'élargir à la publicité ».

Cette malléabilité du concept se traduit dans « la toute première définition "officielle" du marketing [...] proposée en 1935 par la National Association of Marketing Teachers, prédécesseur de l'American Marketing Association [...] : "le marketing est la conduite d'activités commerciales qui orientent le flux de biens et de services des producteurs vers les consommateurs » (Volle, ibid, p. 14). Cette définition poursuit son expansion et la version proposée par l'AMA en 2007 et confirmée depuis précise que « le marketing est l'activité, l'ensemble d'organisations et de processus pour créer, communiquer, délivrer et échanger des offres qui ont de la valeur pour les consommateurs, les clients, les partenaires et la société dans son ensemble » (Volle, ibid)¹³. Cette hypertrophie du marketing n'est pas sans conséquence, notamment en termes de recherche nous dit Barth (2006) : « la discipline du marketing au fur et à mesure de son développement et de sa sophistication devient de plus en plus "fragmentée" avec un phénomène d'hyper-spécialisation de certains chercheurs [...] ». Autre conséquence souligne l'auteur, « force est de constater que la théorie générale, tant appelée de leurs vœux par les théoriciens du marketing n'est pas encore élaborée ; par contre, on peut identifier des écoles de pensées génératrices de théories qui jalonnent l'histoire du marketing comme discipline scientifique » (ibid.).

¹³ « Marketing is the activity, set of institutions, and processes for creating, communicating, delivering, and exchanging offerings that have value for customers, clients, partners, and society at large ». (Approved July 2013) : site www.ama.org

Ainsi, le marketing, dont le périmètre est mouvant, se réfère à des « savoirs savants », et à des « savoirs experts ». Nous avons vu plus haut que la référence à des savoirs qui ne soient pas exclusivement « savants » n'invalide pas la pertinence de la théorie de la transposition didactique pour la discipline concernée. Ce savoir fait lui aussi l'objet d'une transformation. « Le cadre scolaire est lié à une intention organisée d'enseignement, et donc à une transposition de savoirs, fût-ce de savoirs sur la pratique. Dès ce moment, il ne s'agit plus de pratiques, mais de modèles de ces pratiques, qui s'en séparent qualitativement » (Johsua, 1996, p. 65, in Beitone et al. p. 64).

3.1.3.2- Du marketing à la mercatique

La transposition didactique externe du marketing se dévoile sous un phénomène original, qui est l'utilisation quasi-systématique dans le monde scolaire de la traduction du terme « marketing », d'origine américaine, en « mercatique », en application de la loi dite « Toubon » (loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française). *L'Académie des sciences commerciales* en propose une définition qui fait référence « ensemble des actions destinées à détecter les besoins et à adapter en conséquence et de façon continue la production et la commercialisation »¹⁴.

Le phénomène est d'autant plus remarquable que le mot « mercatique », dont il faut bien reconnaître qu'il n'est pas très heureux, malgré une étymologie somme toute légitime, n'est entré dans les mœurs ni dans la sphère professionnelle, ni dans la sphère universitaire. Il suffit pour s'en convaincre de consulter d'une part la presse professionnelle, qu'elle soit dédiée directement au marketing ou à la grande distribution par exemple, d'autre part les ouvrages ou revues universitaires. En somme le terme n'est utilisé que dans la sphère scolaire (manuels, référentiels, sujets d'examen...), ce qui, dans un phénomène circulaire, ne contribue pas à le légitimer et à en développer l'usage au-delà de l'univers scolaire. En outre, selon Prades, « certains réfutent cette traduction, le mot français ne rendant pas compte de l'action (*ing*) du mot anglais » (Prades, 2012, p. 112). Il semble en effet qu'au terme « mercatique » soit associée une discipline scolaire, mais ni un savoir universitaire, ni un savoir expert.

Inversement, le terme « mercatique » ne semble pas souffrir de l'image ambivalente, voire péjorative, dont souffre son aîné le marketing, dont Lehu démontre qu'il est souvent associé par les français à des connotations négatives au premier rang desquelles la manipulation (Lehu, 2011). Par

¹⁴ L'Académie précise : « De façon plus développée, la mercatique est conçue comme l'ensemble des actions qui ont pour objectif de prévoir ou de constater - et, le cas échéant, de stimuler, susciter ou renouveler - les besoins du consommateur en telle catégorie de produits ou de services et de réaliser l'adaptation continue de l'appareil productif et de l'appareil commercial d'une entreprise aux besoins ainsi déterminés. »

<http://www.academie-des-sciences-commerciales.fr/>

ailleurs, le terme « mercatique » renvoyant à une discipline scolaire, dont le texte du savoir, simplifié et restreint par la transposition didactique, semblant faire relativement consensus au moins dans le secondaire, paraît moins polysémique que celui de « marketing ». (cf. plus haut)

La transposition didactique du marketing n'est pas non plus sans failles dans son contenu. Si Bachelard dit lui-même qu'il s'agit de « transformer » le savoir, l'apprêt du savoir concernant le marketing a fait œuvre de réécriture de l'histoire. Ainsi, certains mythes persistants dans les manuels scolaires et même universitaires ont depuis longtemps été infirmés par les travaux de la recherche. Le premier d'entre eux est la périodisation en trois « ères économiques », qui trouve son origine dans un article de Keith (1960, cité dans Barth, 2006, *ibid.*). « D'après l'histoire officielle du marketing [telle que présentée dans les manuels] l'ère du marketing débiterait aux Etats-Unis dans les années 1950. Cette "ère du marketing" succéderait à une "ère de la vente" (1930-1950), elle-même précédée d'une "ère de la production" (1970-1950) » (Volle, 2011, *ibid.* p. 24). Les travaux d'historiens des entreprises montrent que « l'origine du marketing n'est pas exclusivement américaine, mais également anglaise, et que cette origine ne date pas assurément des années 1950, mais du 19^{ème} siècle ». (Volle *ibid.*). L'auteur précise que « pendant la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, plusieurs pratiques modernes apparaissent, comme le marquage, l'emballage et le design des produits » (Volle *ibid.* p. 27), la segmentation de l'offre, au cœur de la stratégie marketing, est quant à elle pratiquée dès la fin du 19^{ème} siècle (Volle, *ibid.*, p. 29). L'« ère de la vente » est également remise en cause dès 1970 par Alexander dont l'étude de la vente au détail en Angleterre montre que des « pratiques désormais familières telles que le prix unique, les vitrines attractives et l'organisation des rayons étaient employées par certains magasins urbains avant 1850 » (Barth, *ibid.* p. 80).

Une explication probable à la persistance de cette périodisation dans les manuels scolaires, qui présente un modèle idéalisé et schématique de l'émergence du marketing, réside dans les qualités « pédagogiques » que leurs auteurs et les enseignants semblent lui attribuer.

Nous pouvons retenir de ce qui précède plusieurs points :

- Le marketing est une discipline dont les savoirs de référence sont à la fois, et académiques et pluriparadigmatiques, experts et évolutifs.
- Le concept de transposition didactique, né dans l'univers des mathématiques, semble néanmoins pouvoir être mobilisé dans le cadre de la didactique du marketing.
- A la différence des SES, le marketing est une science de gestion, qui, à ce titre assume un objectif opérationnel. Néanmoins, au niveau de formation visé, le bac professionnel technicien-conseil vente de l'enseignement agricole, la scolarisation de la discipline se traduit par une présentation relativement abstraite et simplifiée des savoirs, sans visée

professionnalisante. Ce qui n'exclut pas cependant un questionnement plus contextualisé fondé sur l'étude de « mini-cas ».

Pour affiner l'analyse, et observer ce qui se passe en situation d'enseignement, au sein même de la classe, nous utiliserons la grille de lecture de la théorie de l'action conjointe en didactique et nous tenterons de mobiliser quelques-uns des outils théoriques proposés.

3.2 – La théorie de l'action conjointe en didactique

La théorie de l'action conjointe en didactique, s'inscrit dans le cadre de la théorie des situations didactiques proposée par Guy Brousseau, elle-même dans « le prolongement de la théorie des jeux » (Brousseau, 2012, p. 112).

La théorie des situations didactiques cherche à répondre à deux questions : « qu'est-ce qui, dans une situation didactique, peut provoquer (*a priori*) la modification des états de connaissance de l'élève ? Ou [qu'est-ce qui peut] les expliquer (*a posteriori*) ? » (Bessot, 2003, p. 10). Pour répondre à ces questions, « le système minimum d'étude est le système didactique *stricto sensu*, Enseignant, Elève, Savoir : c'est-à-dire les interactions entre enseignant et élèves relatives au savoir, dans une situation à finalité didactique » (Bessot, *ibid.*, p. 1).

Ces interactions peuvent s'analyser sous l'angle du jeu didactique qui permet de les modéliser et que Sensevy propose de décrire rapidement ainsi : « un jeu a un enjeu, qui fait en particulier que l'on se prend au jeu ; on y gagne ou on y perd ; on ne peut y jouer sans en connaître les règles, et au-delà de la connaissance des règles du jeu, il faut pour y gagner produire des stratégies pertinentes, des stratégies gagnantes, et donc avoir le sens du jeu » (Sensevy, 2008, p. 40). La principale caractéristique du jeu didactique est qu'il suppose la coopération du professeur et de l'élève, c'est « un jeu dans lequel l'instance Professeur gagne si et seulement si l'instance Elève gagne (Sensevy, 2011, p. 84). Ainsi, le jeu didactique peut être caractérisé comme un jeu dans lequel le professeur et l'élève agissent conjointement et « sont en transaction, autour d'un "objet", dont il s'agit d'instruire, le Savoir » (Sensevy, 2008, p. 42). Pourquoi en « transaction » plutôt qu'en « interaction » ? Sensevy précise que « voir l'action didactique comme une transaction, plutôt que comme une interaction, c'est proposer un modèle qui aide à mieux la faire percevoir comme action conjointe, qui aide à mieux faire percevoir la solidarité foncière des transactants et du milieu qu'ils ont conjointement découpé dans le réel en transagissant » (Sensevy, 2011, p. 83).

Ce cadre, très général, de la théorie de l'action conjointe en didactique posé, nous devons entrer plus en détail dans sa « boîte à outils » conceptuelle qui permet d'analyser les transactions à propos du savoir dans les jeux didactiques : le contrat et le milieu didactique, la définition, la dévolution, la

régulation et l'institutionnalisation du jeu, comme techniques de l'enseignant pour agir sur le jeu didactique, et enfin le « triplet des genèses » comme outils de lecture de la dynamique du jeu.

3.2.1- Le contrat didactique

Le concept de contrat didactique est introduit par Brousseau en didactique des mathématiques et désigne « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître ». Brousseau précise qu'il « est la règle de décodage de l'activité didactique par laquelle passent les apprentissages scolaires. » (Brousseau, 2009, p. 35, in Sensevy, 2011, p. 98). C'est le caractère de permanence du contrat qui en fait une règle de décodage. Pour Sensevy, « on peut concevoir le contrat didactique à la manière d'un système d'habitus [...] le contrat didactique peut se penser, dans son aspect "habituel et permanent", comme un habitus didactique. [...] ce sont des *propensions à l'action*, des propensions à une action précise *sous certaines conditions*. [...] Comme l'habitus, le contrat didactique est en grande partie à la fois implicite et non conscient » (Sensevy, *ibid.*). En ce sens, il se distingue du contrat pédagogique qui « cherche à expliciter au maximum, pour les élèves, les objectifs et les exigences scolaires » (Champy, Etévé, 2005, p. 217). A l'inverse, le contrat didactique n'est pas explicité, mais le plus souvent implicite. Il est en quelque sorte produit par les habitudes instituées qui, par le fait même qu'elles sont instituées acquièrent un statut de normes. « Le contrat didactique, en tant que "règles de décodage de l'activité didactique", constitue donc un système de normes, certaines d'entre elles, pour la plupart génériques, pouvant perdurer, d'autres, pour la plupart spécifiques du savoir, devant être redéfinies en fonction de l'avancée du savoir » (Sensevy, in Sensevy et Mercier, 2007, p. 16).

Si « le contrat didactique peut se penser, dans son aspect "habituel et permanent" » (Sensevy, *ibid.*), il en découle qu'un « changement de contrat didactique est d'une certaine manière une rupture du contrat initial. Le nouveau contrat suppose une autre configuration des transactions didactiques » (Sensevy *ibid.*).

Une expérimentation de l'apprentissage coopératif peut justifier de mobiliser également la notion de « contrat didactique différentiel ». A la suite de Schubauer-Leoni (1988), Jean-Yves Rochex étudiant les inégalités d'apprentissages, utilise, en complément du concept de contrat didactique, celui de « contrats didactiques différentiels », qu'il définit comme « des formes [...] récurrentes, souvent même ritualisées, d'interactions entre maîtres et élèves, qui diffèrent sensiblement d'un type d'élèves à l'autre, et dont la réitération, constatée tout au long de l'année scolaire, ne peut que conduire à une différenciation, fort inégale, des univers de savoirs et d'activités fréquentés par les uns et par les autres ». L'auteur précise que [ces contrats didactiques différentiels se coconstruisent]

pour une très large part à l'insu des différents protagonistes, maîtres et élèves, qui y contribuent » et sont à l'origine « de processus de production d'inégalités génériques d'apprentissage » (Rochex, 2011).

3.2.2 – Le milieu

Le concept de milieu renvoie à une/des signification(s) différentes selon le cadre disciplinaire dans lequel il est utilisé (sociologie, biologie-écologie, géographie...). En didactique, « la notion de milieu rend compte du système de possibles et de nécessaires qui constitue l'environnement à la fois matériel et symbolique de l'action didactique » (Pautal et *al.*, 2013). Plus précisément, selon Sensevy le milieu renvoie à deux notions distinctes : « l'environnement cognitif commun » et les « ressources et contraintes qui orientent les transactions » dans l'action didactique (in Sensevy et Mercier, 2007, p. 23). Ainsi, « le milieu constitue à la fois le contexte cognitif et le système antagoniste de l'action » (Venturini, 2012).

Le milieu, entendu comme « contexte cognitif de l'action », désigne le « background commun, [le] système de significations naturalisées qui a d'une certaine manière la force de l'évidence » (Sensevy, *ibid.*). Ces significations communes participent à la construction d'une « commune référence » (*ibid.* p. 24). Ce contexte cognitif est issu de ce qui a été précédemment enseigné. L'auteur précise que « les normes pérennes du contrat didactique [...] vont faire partie de ce contexte cognitif commun, sur l'arrière-fond duquel les transactions didactiques vont pouvoir se dessiner » (*ibid.* p. 23-24). En effet, « ce système de significations communes aux élèves et aux professeurs, [...] constitue à la fois l'effet de l'action conjointe passée et la condition de l'action conjointe future » (Sensevy, 2011, p. 110).

Dans une perspective socioconstructiviste, le savoir ne s'acquiert pas par transmission de l'enseignant à l'élève comme dans un jeu de vases communicants. L'apprentissage résulte de la relation ternaire entre un enseignant, des élèves, un savoir, le « système didactique » (Bachelard, 1985/1991, p. 14). L'élève apprend lorsque, confronté à une situation qui lui résiste, il produit la stratégie gagnante. Le milieu, entendu comme système antagoniste, répond alors à la question « comment fabriquer des milieux "adéquats" à la production, par "adaptation", des savoirs humains » (Sensevy, 2011, p. 112). « Antagoniste » sous-entend, « au système précédemment enseigné » (Brousseau, 1998, in Sensevy, 2011, p. 113) ou, selon Sensevy « au contexte cognitif actuel des élèves » (in Sensevy et Mercier, 2007, p. 23).

Précisons qu' « en raison même des dynamiques qui soutiennent le processus mésogénétique, [...] le milieu didactique dans lequel évolue un certain nombre d'élèves n'est pas [toujours] celui supposé par le professeur » (Amade-Escot, Venturini, 2009, p. 26), et ceci *a fortiori* en contexte difficile, où la

multiplicité des enjeux peut perturber l'activité didactique. En effet, « le milieu nécessaire à l'étude des savoirs relève d'un processus de co-construction qui n'est jamais totalement contrôlé ni garanti par le dispositif ou la tâche d'apprentissage » (Amade-Escot, Venturini, 2009, p. 17).

Le concept de milieu didactique trouve son utilité dans l'identification des situations d'enseignement/apprentissage qui facilitent ou au contraire entravent l'avancée des savoirs.

3.2.3 – Les techniques de l'enseignant

L'enseignant ne peut pas apprendre à la place de l'élève, ni même le contraindre à le faire. Il lui appartient en revanche de créer les conditions de l'apprentissage. A cette fin, il dispose de techniques didactiques : la définition, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation.

3.2.3.1- La définition et la dévolution du jeu

Pour initier un jeu ou pour en changer en cours de séance, le professeur doit le définir. « Par définition du jeu, on entendra ici la transmission des règles définitoires du jeu » (Sensevy, 2011, p. 143), autrement dit ses enjeux et le gain au jeu. Il ne s'agit pas d'explicitier l'intention pédagogique du professeur, mais de faire en sorte que les élèves aient « une certaine lucidité quant au but de leur action » (Sensevy, *ibid.*, p. 145).

Mais la définition seule du jeu ne suffira pas à ce que l'élève « se prenne au jeu ». Pour cela, il faut également que l'enseignant dévolute le jeu à l'élève. Le concept de dévolution est né du constat que l'apprentissage ne peut se faire sans la participation active de l'élève, sans qu'il assume sa responsabilité, qu'il s'engage dans une démarche volontaire de résolution du problème (entendu au sens large). Revenir à l'étymologie du mot en éclaire la compréhension. En effet, la dévolution est un terme juridique, plus précisément de droit notarial, par lequel une personne désigne ses héritiers et organise la transmission de son patrimoine. Dans une visée éducative et émancipatrice, la dévolution peut être entendue comme la transmission d'un patrimoine culturel pour permettre à l'individu de développer son pouvoir d'agir.

Le concept est proposé en didactique des mathématiques par Brousseau qui définit la dévolution comme : « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303, in Reuter, 2013, p. 61). Pour que l'élève gagne au jeu didactique (c'est-à-dire qu'il avance dans l'apprentissage) il doit « accepter de jouer en première personne le jeu de savoir » (Sensevy, in Sensevy et Mercier, 2007, p. 20). C'est ce que l'auteur désigne par la « clause *proprio motu* » (Sensevy, *ibid.*, p. 67).

Affirmer que « c'est "de son propre mouvement" que l'élève doit accomplir les activités qu'on lui demande » (Sensevy, 2011, p. 67), fait peser une très forte contrainte sur « le professeur [qui] ne peut pas "dire le savoir" directement à l'élève » (Sensevy, *ibid.*, p. 68). En effet, si le professeur dévoile le savoir, l'élève ne pourra pas agir de lui-même. « Le professeur est donc conduit à faire de la "rétention d'information", de la réticence » (Sensevy, *ibid.*, p. 69).

« La clause *proprio motu* détermine d'une certaine manière les actes du Professeur [...] Mais elle concerne avant tout l'Elève. Pour "agir en première personne" l'Elève devra assumer, à un certain moment, une forme de solitude dans l'apprentissage » (Sensevy, *ibid.*, p. 74). Puisque le professeur ne peut pas « transmettre » le savoir, il doit trouver le moyen de faire accepter à l'élève que lui seul peut apprendre, ce qui ne signifie pas qu'il est seul dans la démarche, nous l'avons vu plus haut, mais qu'il accepte l'incertitude de la situation et le risque d'erreur (Brousseau, 2012, p. 117). Par un effet en miroir, « il en résulte que pour enseigner, le professeur doit, de son côté, accepter pour l'élève des risques d'erreurs qui comportent à terme, pour lui aussi, un risque d'échec » (Brousseau, *ibid.*).

Ajoutons que l'élève doit assumer d'agir de lui-même, mais d'une manière adéquate. Celle qui « doit permettre de produire des comportements didactiquement signifiants » (Sensevy, *ibid.*, p. 145).

3.2.3.2- La régulation

Dans ce jeu à trois entre le professeur, l'élève, le savoir, le rôle du premier n'est, nous l'avons vu, ni de « dévoiler le savoir », ni de laisser l'élève seul face à l'apprentissage. Tout se joue dans le subtil équilibre entre le respect de la clause *proprio motu* avec ce qu'elle suppose d'engagement individuel de l'élève et les régulations que doit apporter le professeur si les stratégies de l'élève, de la classe, ou dans notre cas, du groupe, ne sont pas opérantes, si le milieu ne permet pas l'avancée recherchée dans le savoir. « Le professeur pourra et devra influencer sur la production de stratégies par les élèves, mais sans se substituer à eux dans cette production » (Sensevy, 2011, p. 145). Lorsque l'avancement du savoir lui paraît insuffisant, la tentation est souvent forte pour le professeur de dévoiler le savoir ou de « faire produire » le résultat attendu par l'élève, au risque de manier les effets Jourdain et Topaze (Sensevy, *ibid.*, p. 78-79). Respecter la clause *proprio motu* implique d'une part de maintenir la « réticence » et d'autre part que la régulation soit davantage systémique, qu'elle porte sur le milieu : « la régulation professorale est donc une régulation systémique, dirigée vers ce que j'ai appelé l'équilibration didactique » (Sensevy, *ibid.* p. 145).

3.2.3.3- L'institutionnalisation

Dans une perspective socio-constructiviste, le processus d'institutionnalisation désigne la mise en évidence du savoir nouveau, de la stratégie gagnante. Cette nécessité découle de ce que l'élève n'est pas toujours conscient d'avoir appris quelque chose de nouveau, « il ne peut pas anticiper le rôle de

la connaissance locale qu'il a produite dans des situations plus générales qu'il ne rencontrera que plus tard » (Brousseau, 2012, p. 117).

« Les maîtres doivent prendre acte de ce que les élèves ont fait, décrire ce qui s'est passé et ce qui a un rapport avec la connaissance visée, donner un statut aux événements de la classe, comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignant, assumer un objet d'enseignement, l'identifier, rapprocher ces productions des connaissances des autres (culturelles ou du programme), indiquer qu'elle peuvent resservir » (Brousseau, 1998, p. 311, in Reuter *ibid.* p. 119). C'est ce processus qui légitime la production des élèves : « le professeur signifie aux élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution-classe » (Sensevy, *ibid.*, p. 146). C'est ce processus également qui, dans les pédagogies dites « actives », permet de ne pas en rester « au faire » mais d'identifier le savoir acquis afin de pouvoir le transférer dans un autre contexte, puisque c'est bien là l'objectif de l'apprentissage.

Cette institutionnalisation, qui peut se faire soit en cours, soit en fin d'apprentissage, mais le plus souvent dans un processus continu, va être constitutive de la référence commune.

3.2.4- Le triplet des genèses.

Le triplet des genèses est « un autre système descriptif » du jeu didactique qui tente « de saisir au plus près la dynamique d'élaboration des savoirs » (Sensevy, *ibid.*, p. 146).

La mésogenèse s'intéresse à « l'évolution du milieu, c'est-à-dire l'évolution du système d'objets, qu'ils soient matériels ou conceptuels, qui délimitent le contexte de l'action du professeur et des élèves » (Gardiès, Venturini, 2015, p. 23). Il s'agit de repérer comment un apport d'énoncé ou d'outil ou encore une validation partielle, influe sur les transactions didactiques et contribue à l'avancée du savoir. « Disposer de la catégorie de mésogenèse pour décrire l'activité didactique, c'est donc étudier comment le contenu, tel qu'il est formé et perçu par les transactants, donne forme, en continu, aux transactions, et comment celles-ci se trouvent co-élaborés par le professeur et les élèves. [...] La catégorie de mésogenèse répond donc à l'élaboration d'un système de significations communes dans l'action conjointe » (Sensevy *ibid.* p. 147).

La chronogenèse décrit l'évolution du temps didactique, qui est celui de l'avancée des savoirs. « Le jeu didactique se caractérise avant tout par le fait que son contenu se modifie incessamment » (*ibid.*). Cette évolution peut s'observer sur des temporalités différentes (de l'instant de la classe au curriculum). Par vocation, mésogenèse et chronogenèse sont intimement liées.

Le dernier descripteur de ce triplet, la topogenèse, cherche à étudier « l'évolution du partage au cours du temps, des responsabilités que chacun des acteurs, professeur ou élève, assume dans les

transactions didactiques par rapport à l'objet de savoir mis à l'étude » (Gardiès, Venturini, *ibid.*), tout en considérant qu'il ne suffit pas que l'un des acteurs parle ou agisse pour faire nécessairement avancer le savoir. « L'étude *in situ* des interactions didactiques [...] incite à décrire la force des transactions, c'est-à-dire à évaluer à quel point elles reposent organiquement sur une activité partagée entre le professeur et l'élève » (Sensevy, *ibid.* p. 150).

En conclusion, la théorie de l'action conjointe en didactique nous offre des descripteurs permettant l'analyse de ce qui se joue dans le rapport Professeur-Elève-Savoir. Nous verrons dans la troisième partie comment ces outils peuvent éclairer l'avancée du savoir dans le cas d'une pédagogie coopérative et ce que l'introduction d'un tel dispositif bouscule plus particulièrement en termes de contrat didactique, dévolution et institutionnalisation, encouragée par l'affirmation de Sensevy et Mercier selon laquelle « [...] les outils théoriques et les travaux empiriques produits nous amènent à reconnaître un ancrage vygostkien aux recherches didactiques. Nous pensons que celles-ci peuvent et doivent apporter une contribution essentielle à une théorie du développement qui accorde une place première aux situations et contextes, d'une part, et qui d'autre part conçoit le développement non seulement à l'échelle de la personne, mais à celle de l'institution en tant que collectif de pensée » (2007, p. 193).

Deuxième partie : Méthodologie

Avant d'exposer la recherche collaborative mise en œuvre, il convient de présenter le contexte de l'intervention. Le LPA terrain de recherche est une des entités d'un EPLEFPA comprenant plusieurs centres constitutifs (lycées agricoles, CFA et CFPPA, exploitations agricoles). La direction de l'EPLEFPA est en même temps celle de l'EPL, distant d'une cinquantaine de kilomètres du LPA, lui-même sous l'autorité d'un « directeur-adjoint responsable de site ».

1- Le contexte de l'intervention

1.1- Une formation en quête de légitimité dans l'établissement

L'analyse proposée ci-dessous s'appuie sur les échanges avec la direction (de l'EPLEFPA et du LPA), Isabelle, l'enseignante impliquée dans cette recherche collaborative, enseignante de techniques commerciales et coordinatrice de la filière¹⁵ et l'étude des dossiers scolaires des élèves.

1.1.1- Un baccalauréat professionnel en vente de produits alimentaires dans un lycée viticole

Le lycée professionnel agricole (LPA) qui a constitué mon terrain de recherche se situe en périphérie d'une commune rurale de 3500 habitants. C'est un établissement, à l'origine viticole, qui propose deux baccalauréats professionnels en production (Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole, options « vigne et vin » et « système à dominante grandes cultures ») et accueille deux classes de collège (4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement agricole). Le support pédagogique, en cohérence avec l'histoire de l'établissement, est constitué d'une exploitation viticole et d'un chai.

Le baccalauréat professionnel technicien conseil-vente option « alimentation », s'est ouvert à la rentrée 2012. Ce diplôme est proposé par le Ministère de l'Agriculture sous deux spécialités différentes :

- « terroir et qualité des vins et spiritueux »
- « terroir et qualité des produits alimentaires »

¹⁵ Entretiens oraux et commentaires par écrit de l'analyse du contexte soumise à l'enseignante pour avis. Cf. Annexe n°5.

La première spécialité, qui aurait eu toute sa place dans un lycée viticole, étant proposée dans un établissement à proximité, c'est la seconde qui a été retenue. Il en découle un manque de légitimité et de reconnaissance de cette filière dans l'établissement : formation vente dans un établissement de production, de surcroît dans une spécialité qui n'est pas en adéquation directe avec la culture de l'établissement et son support pédagogique, elle subit un certain ostracisme d'une partie de la communauté éducative. A cela s'ajoute un profil d'élèves recrutés assez différent du profil historique, plus féminin, plus extraverti et moins sûr de son orientation professionnelle comme nous le verrons plus bas. Le regard porté sur eux par les enseignants les plus anciens, habitués à accueillir, au moins en baccalauréat professionnel « CGEA vigne et vin » des fils de viticulteurs avec un projet mieux défini, socialement moins en difficulté par ailleurs, n'est pas toujours bienveillant, à tel point que les élèves déclarent à leur enseignante de techniques commerciales « vous êtes la seule à nous aimer ».

1.1.2- Une formation dans un établissement en crise

Le LPA connaît par ailleurs un climat social très conflictuel. Des tensions entre une partie de l'équipe pédagogique et la direction du site se sont manifestées en cours d'année scolaire 2014-2015 et exacerbées au cours de l'année scolaire suivante, provoquant un clivage au sein même de l'équipe pédagogique et restreignant fortement les possibilités de concertation. Le pôle « vie scolaire » paraît désorganisé et ne semble pas en mesure de répondre aux besoins importants de suivi et d'accompagnement des élèves. Ce climat dégradé produit des dysfonctionnements : emplois du temps modifiés au dernier moment, informations non transmises aux familles, conflits au vu et au su des élèves, absentéisme important.

Dans ce contexte, la filière « technicien conseil-vente » (TCV), encore jeune dans l'établissement peine à trouver sa légitimité et le soutien en interne dont elle aurait besoin. Alors même qu'un travail collectif serait d'autant plus nécessaire que le public accueilli dans cette filière requiert une forte mobilisation de l'équipe pédagogique et éducative, les enseignants soucieux de bien faire se sentent isolés, voire dénigrés, et ressentent la stigmatisation dont les élèves issus de cette filière font les frais.

1.2- Le profil des apprenants

1.2.1- L'origine scolaire et sociale des apprenants de bac professionnel TCV du LPA

La consultation des dossiers d'inscription des élèves ainsi que les échanges avec l'enseignante coordinatrice et la direction de l'établissement nous permettent de dresser un rapide portrait de l'origine scolaire et sociale des élèves.

La filière bac professionnel TCV du LPA recrute essentiellement des élèves issus d'établissements scolaires des environs (issus pour près de la moitié de la commune de l'établissement) et pour 80% d'entre eux de 3^{ème} ordinaire, les autres provenant de CAP ou de 3^{ème} « Prépa-pro » (cf. annexe n°2). Les élèves résident soit dans la commune de l'établissement, soit pour beaucoup dans des communes rurales isolées du département.

A la rentrée 2015, sur l'ensemble des élèves de cette filière, 35 % sont « à l'heure » dans leur scolarité, les autres ayant entre un et trois ans de retard (cf. annexe n°3).

Les demandes de « premiers vœux » (élèves ayant demandé la formation TCV de l'établissement en premier vœu) sont quasi inexistantes (une seule dans la classe de seconde entrée en 2015 par exemple). Autre indicateur, lors des « Journées Portes Ouvertes » de l'établissement, aucun élève ne s'est présenté pour se renseigner sur la filière vente lors de l'édition 2015 et seulement deux lors de l'édition 2016. La plupart des élèves effectivement recrutés ne visaient pas une formation commerciale, encore moins dans les produits alimentaires, mais espéraient une autre formation professionnelle (coiffure, hôtellerie-restauration, élevage canin..., ou encore bac STG) dans laquelle ils n'ont pas été pris, faute de places suffisantes et de résultats leur permettant d'intégrer des formations qui, pour certaines, bien que professionnelles, se révèlent sélectives. Il en découle que les élèves vivent majoritairement une orientation par défaut, ou tout au moins de compromis, ce qui se traduit, notamment mais pas uniquement, par un absentéisme important, y compris pendant les périodes de formation en entreprise.

Cette formation souffre d'un taux d'abandon particulièrement conséquent (51 % en moyenne des entrants en seconde sont allés jusqu'au bac pour les trois premières promotions). Si la première cause est probablement l'orientation non voulue, d'autres, propres à l'établissement, mériteraient d'être recherchées. Le taux de réussite moyen au bac est proche de 100% pour ces mêmes promotions, mais deux fois moindre si on le mesure à l'aune des entrants en classe de seconde.

Concernant la situation professionnelle des parents, 60% relèvent de la catégorie « ouvrier-employé », 18% sont sans emploi, 9% relèvent d'une autre catégorie (profession indépendante, cadre ou exploitant agricole) (cf. annexe n°4). 47% des élèves du bac professionnel TCV sont boursiers à la rentrée 2015. Plus globalement, selon les données de l'INSEE, le taux de chômage de la commune du LPA est de 18,2% en 2012, le taux de pauvreté de 22%.

Les situations familiales sont également souvent difficiles : des foyers monoparentaux (le plus souvent des mères isolées parfois sans profession), des foyers touchés par la maladie longue durée, le surendettement, des cas de maltraitance, d'enfants isolés (plus ou moins confiés aux grands-parents), un cas de maternité précoce... Certains dossiers scolaires des élèves ne mentionnent ni profession, ni adresse pour un des deux parents, ce qui laisse supposer une rupture de relation avec ce parent (13% des parents au total). Ce contexte familial influe sur l'investissement dans l'école des

familles et des élèves eux-mêmes, mais également sur la recherche de stages répondant aux exigences du diplôme. Les élèves ne trouvent pas toujours la structure adéquate, faute de mobilité et d'un accompagnement dans cette recherche de stage. En effet, « peu de parents ont compris l'importance de la formation en milieu professionnel [...]. Le stage représente pour certains quelque chose de facultatif, et qui relève, pour eux, plus de la découverte que de l'apprentissage des gestes du métier » (Isabelle, Annexe n°5).

Selon leur enseignante, aucun parent ne vient à la réunion organisée à l'occasion de l'inscription des élèves en classe de seconde, seulement quatre élèves (sur 34) ont un parent qui s'est déplacé pour participer à la réunion « parents-professeurs » au cours de l'année scolaire 2015-2016.

1.2.2- Le rapport au savoir des apprenants

Notre expérience de l'enseignement agricole nous incite à confirmer les propos d'Aziz Jellab (2014) selon lequel l'enseignement professionnel ne doit pas être considéré comme monolithique. En effet, tous les élèves ne vivent pas la même expérience et certains s'y épanouissent pleinement. Cependant, en ce qui concerne le public accueilli en bac professionnel TCV (produits alimentaires) dans l'enseignement agricole et dans le LPA concerné, les enseignants rapportent une très faible motivation pour la formation proposée qui est rarement une formation d'élection. Celle-ci est souvent perçue comme peu valorisante *a fortiori* quand elle est offerte dans un établissement qui offre également des formations perçues comme plus prestigieuses. Palheta (2010) évoque une hiérarchie entre les trois ordres d'enseignement (général, technique, professionnel), mais également entre filières. Cette hiérarchie, pour inavouée qu'elle est, est très prégnante dans ce LPA. « Le public de vente a souvent suscité l'animosité, ou en tout cas des crispations » (Isabelle, *ibid.*).

Les enseignants rapportent également, concernant les élèves de cette filière, une expérience scolaire antérieure qui leur laisse un sentiment d'échec et d'incompétence qui se traduit le plus souvent par un faible engagement dans les apprentissages ou tout au moins un découragement rapide lorsque la solution leur résiste. Pour reprendre la catégorisation de Jellab (2014, p. 90-96), sur les différents types de rapports aux savoirs, le rapport « intégratif-évolutif » semble peu présent. Le travail personnel paraît très limité : « ils sont souvent dans des situations personnelles trop difficiles à leur domicile pour pouvoir travailler sereinement ou bien dans un cadre familial permissif leur ouvrant la possibilité de jouer aux jeux vidéo jusqu'à une heure très avancée de la nuit » (Isabelle, *ibid.*)

Loin de nous l'idée de naturaliser l'échec et de faire des difficultés réelles (ou parfois supposées) des élèves un handicap, une carence qui serait non seulement irréversible mais strictement individuelle et renverrait l'élève à sa seule responsabilité. Au contraire, nous inscrivons nos travaux dans une approche inspirée de ceux menés en sociologie de l'éducation par Charlot, Bautier, Rayou, Rochex, pour ne citer qu'eux et qui montrent comment la difficulté se co-construit dans l'interaction. Nous

avons vu plus haut également, sur le versant didactique, que l'apprentissage naît de l'action conjointe des deux instances Professeur et Elève. Néanmoins, arrivant entre quinze et dix-sept ans environ en seconde professionnelle, ces élèves ont un long passé d'échec derrière eux dont l'effet sur leur estime d'eux-mêmes et leur sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 1993) est non négligeable. Faute de se penser capables de réussir, les élèves modifient crânement le défi : « on peut noter un rapport inversé dans la course aux résultats : l'honneur reviendra à celui qui aura, soit la pire note, soit la meilleure note possible en ayant travaillé le moins possible ». (Isabelle, *ibid.*)

L'expérience des séances menées et les échanges avec Isabelle nous permettent de dire que l'engagement dans les apprentissages est très irrégulier et que rien n'est jamais acquis. « Le régime d'imprévisibilité pédagogique », dont découlent ajustements et négociations en contexte (Périer, 2008, p. 85) devient la norme. Nous souhaiterions ainsi mettre en évidence certaines des tensions qui se jouent dans la classe.

1.2.3- Une négociation permanente entre des enjeux difficilement conciliables

La première de ces tensions est celle de la recherche d'un équilibre entre les enjeux de socialisation et les enjeux de savoirs. Les retards, les incivilités entre élèves et les provocations à l'endroit des enseignants sont fréquents et les « rappels à la loi » pas toujours suivis d'effets, loin s'en faut. Ce qui est particulièrement manifeste en classe de seconde, l'est un peu moins en classe de première et de terminale. A cela, nous pouvons apporter deux explications principales : une « réconciliation » progressive avec l'école pour certains... et une réorientation pour d'autres. Ces actes de « rébellion » sont plus souvent le fait des garçons « plus réfractaires à l'ordre scolaire » (Depoilly, 2008, p. 66) que les filles. Néanmoins ces dernières peuvent faire preuve également de réactions très impulsives dont « l'intention » semble-t-il est moins de provoquer ostensiblement que de sortir d'une impasse dans la communication.

Une autre tension, très proche, peut se percevoir entre le besoin d'affection des élèves, très présent et le besoin de s'affirmer, face aux camarades, face aux adultes, notamment chez les garçons, en mobilisant les codes de leur milieu. « L'école devient un lieu de compétition où se défend l'honneur viril » où il importe avant tout de ne pas « perdre la face » (Goffman, 1974, in Depoilly, *ibid.*, p. 68). Les élèves sont pris dans leurs paradoxes : à la fois en demande de manifestations de bienveillance, voire d'affection (nous l'avons vu plus haut « madame, vous êtes la seule à nous aimer »), et à la fois dans la provocation et le refus de l'autorité, pour ne pas passer pour « un bouffon ». Sur le versant affectif, l'interpénétration des préoccupations familiales et personnelles et du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994, 2010) est également très forte. « D'une façon générale, les élèves sont empêtrés dans des problèmes, des conflits, des ambiances familiales lourdes qu'ils ne maîtrisent pas », mais

également dans des conflits bénins mais pour lesquels les réseaux sociaux servent d'amplificateurs : « il arrive que les petites histoires de Facebook se terminent mal » (Isabelle, *ibid.*).

Une troisième tension réside dans la triple mission de faire réussir tous les élèves à l'examen, de les préparer à une insertion professionnelle (en stage, puis dans l'emploi) et de ne pas décourager les plus faibles ou les plus éloignés de la culture scolaire au risque de les voir décrocher. Le défi est d'autant plus difficile à relever que « la réduction de la durée de formation en un cycle en trois ans exige un renforcement de l'efficacité de l'enseignement, c'est-à-dire, dès la classe de seconde, un recentrage de la formation sur les compétences du baccalauréat professionnel ainsi qu'une complémentarité effective des périodes de formation en milieu professionnel avec la formation au lycée » (IGEN-IGEAENR, 2014, p. 115).

Enfin, dernière tension que nous évoquerons, celle qui se loge entre l'enjeu de leur donner le goût du commerce et celui de les spécialiser dans le secteur des produits alimentaires. Si certains des élèves peuvent manifester de l'intérêt pour le commerce et visent un bac professionnel dans la vente, la plupart vivent la spécialité « terroir et produits alimentaires » comme peu motivante et par trop éloignée de la culture jeune.

Ainsi, faisant nôtres les propos de Périer, nous pouvons affirmer que « bien loin d'un monde institué, stable et reproductible, la classe se présente [dans ce contexte] comme un ordre scolaire sans cesse négocié, soumis à des ajustements en vue d'atteindre un équilibre jamais parfait et de caractère provisoire » (2008. p. 81). La régulation scolaire fait d'autant plus appel à la responsabilité individuelle des enseignants, voire à leur savoir-faire particulier, que dans cet établissement le soutien de la direction et de la vie scolaire ne sont pas manifestes dans le contexte de crise évoqué plus haut et que les conflits empêchent toute approche éducative collective et porteuse de valeurs partagées. Il en résulte pour Isabelle, au cœur même de l'action d'enseignement « une interférence d'intentions qui [la] contraint à faire face à de multiples enjeux en tension et en lien avec l'avancée du savoir » (Amade-Escot, Venturini, 2009).

Selon Van Zanten, « l'expression milieu "difficiles", [...] renvoie à deux réalités qui se superposent : des communautés, des familles et des élèves connaissant des difficultés réelles, ou supposées telles, dans certains contextes de scolarisation, d'une part, et des décideurs et des professionnels de l'éducation qui éprouvent eux aussi des difficultés à travailler dans ces contextes où ils sont appelés à modifier leurs références normatives, leurs modes de fonctionnement et leurs stratégies éducatives » (Van Zanten, 1997, in Isambert-Jamati, 1998). Le contexte de l'intervention tel qu'il nous est progressivement apparu nous semble pouvoir être qualifié de « milieu difficile ».

Si certaines des difficultés étaient connues avant l'intervention (profil des élèves, décrochage...), la situation de crise et le climat social dégradé ne l'étaient pas. Ils n'ont pas empêché le déroulement

de la recherche, l'enseignante partenaire ayant manifesté son souhait de poursuivre nos travaux ainsi que la direction de l'EPLEFPA. En revanche, compte tenu de la très petite taille de l'établissement (153 élèves au total), il est illusoire de penser que le climat social conflictuel n'ait pas eu d'impact sur le ressenti des élèves. En effet, « le rapport à l'école n'est pas seulement rapport à une institution abstraite, mais aussi rapport à un établissement, à une classe, à des enseignants... qui entreprennent de transmettre du savoir aux élèves » (Charlot, 1992, p. 122).

1.3- Le contrat didactique « ordinaire »

Le contrat didactique que nous qualifions d' « ordinaire » est le contrat tel qu'il nous est apparu lors de deux séances observées et filmées en amont de la recherche, en mai 2015, l'une en classe de seconde, l'autre en classe de première¹⁶ et lors de phases « de cours » qui ont pu avoir lieu pendant la recherche collaborative et au cours desquelles Isabelle intervenait seule.

Le contrat didactique nous semble très fortement marqué par les caractéristiques du contexte évoquées plus haut, en particulier les différentes tensions en jeu. Isabelle, l'enseignante de techniques commerciales, fait face à un public en mésestime de soi, affecté dans cette formation par le jeu des procédures d'orientation bien davantage que par un choix en relation avec un projet de formation et professionnel et qui connaît de grosses lacunes notamment en littéracie. Devant ces contraintes, elle se fixe comme objectif prioritaire d' « accrocher » les jeunes à la formation et d'éviter les abandons en cours d'année. On peut résumer ainsi les stratégies mises en œuvre dans cet objectif :

- Une bienveillance indéfectible, tout à la fois naturelle et délibérée. Quoi qu'il arrive, elle est avant tout dans un rapport d'écoute et d'empathie, et ce d'autant plus qu'elle sait que « ses » élèves ne bénéficient pas de la même attention par ailleurs ;
- Une très grande disponibilité, auprès des élèves, très peu autonomes, des collègues, de la direction, mais également des familles. Elle assure très souvent le lien avec les parents lors des absences des élèves en cours ou en stage, relance les familles lorsque les démarches de recherche de lieux de stage ne sont pas réalisées... ;
- Des exigences très progressives en matière de mise au travail et d'engagement individuel dans les apprentissages. Ce qui se traduit notamment par un apprentissage très guidé (supports de cours pré-remplis, exercices décomposés, éléments de cours notés intégralement au tableau...). L'enseignante explique qu'elle craint de décourager les élèves ou « de les perdre » (qu'ils décrochent de la leçon) avec des ambitions hors de leur portée ;

¹⁶ Cette séance étant conduite en pluridisciplinarité avec l'enseignante de technologie alimentaire, nous nous appuyons de manière privilégiée sur la séance en classe de seconde.

- Des exigences en matière de discipline qui pourraient paraître faibles à un observateur extérieur. Isabelle s'en explique par son souci de ne pas braquer les élèves et provoquer des comportements de rejet (accès de violence verbale ou, au contraire, élèves qui se mettent en posture de sommeil sur la table par exemple).

On peut dire qu'en classe de seconde en particulier, les enjeux sont bien davantage des enjeux de socialisation que des enjeux de savoirs. « Tenir sa classe, avoir un relationnel satisfaisant, maintenir son autorité » tiennent lieu, si ce n'est « d'objectifs de substitution » (Marcel, 2009) à l'objectif d'apprentissage des élèves, au moins d'objectif prioritaire. Le rapport semble s'équilibrer en classe de première : si les élèves ne paraissent pas s'engager franchement dans les apprentissages, elles (puisqu'il s'agit d'une classe de filles) donnent le change et s'opposent moins souvent et moins ouvertement. Le rapport entre enjeux de socialisation et de savoir semble s'inverser en classe de terminale, où, si l'on observe des bavardages, des activités parallèles, une mise au travail assez lente, les élèves adhèrent globalement aux propositions et « jouent le jeu ». Mais, même en classe de terminale, le travail individuel est souvent limité et les élèves, peu autonomes tant dans les apprentissages que dans les démarches (recherches de stage, d'orientation...), demandent un accompagnement pas à pas, en particulier dans l'élaboration de l'écrit support de l'évaluation orale terminale de leurs périodes de formation en entreprise.

Dans ce contexte, le dispositif ordinaire proposé par l'enseignante peut être qualifié de « cours dialogué » (ou « cours vivant », Houssaye, 2009, p. 226), en reprenant à notre compte la définition qu'en propose Alexandre : « dans le cours dialogué, le maître fait progresser le cours par un jeu de questions-réponses plus ou moins préméditées. Il ajuste les questions en fonction des réponses obtenues et prend appui sur elles pour avancer. Il est meneur de jeu et la parole repasse toujours par lui » (2014, p. 67). L'avancée du savoir dans les séances observées ne tient qu'aux initiatives de l'enseignante et au jeu de questions-réponses, suivies de reformulations et d'inscriptions au tableau. Les attentes de l'enseignante tiennent à un minimum d'écoute, même irrégulière, à des réponses suffisantes pour lui permettent d'alimenter la leçon. Les réponses apportées par les élèves font rarement l'objet d'une phrase entière, mais s'expriment plus souvent en un ou deux mots clés. Elles ne sont pas soumises au commentaire du reste de la classe. Les bonnes réponses sont valorisées, mais pas toujours expliquées, comme s'il allait de soi que tous ont compris en quoi la réponse apportée par l'un d'entre eux est pertinente. Des réponses divergentes ne sont pas sollicitées, comme si l'enseignante avait intégré qu'obtenir « une » réponse est déjà bien et qu'il est inutile d'espérer davantage. De leur côté, les élèves (de seconde ou de première), lorsqu'ils ne sont pas en refus total de travail ou dans la provocation, se contentent d'un investissement minimal, au sens d'un dosage savant entre l'effort à fournir pour ne pas se mettre en opposition ouverte avec l'enseignante et le retrait affiché pour ne pas paraître aux yeux de certains comme un « fayot ». Le

métier d'élève semble consister pour eux à écouter, plus ou moins distraitement, fournir de temps en temps une réponse, et recopier ce que l'enseignante note au tableau. S'ils posent des questions, celles-ci ressortent davantage de l'organisationnel (« on écrit où ? », « il faudra beaucoup de place ? »...) qu'au savoir. Les interruptions liées à des interventions sans lien avec la leçon sont fréquentes.

Le contrat pédagogique n'est pas ailleurs pas dénué d'humour, émanant des élèves ou de l'enseignante qui peut expliquer d'un ton faussement sérieux que les fenêtres nouvellement installées dans l'établissement ne peuvent pas s'ouvrir pour que les enseignants ne puissent plus jeter les élèves par la fenêtre.

En résumé, si nous utilisons les descripteurs du contrat didactique, nous pouvons déduire de ce qui précède :

Du point de vue de la mésogénèse. Le savoir émerge d'un milieu restreint, qui, faute d'être contextualisé, ne fournit pas matière à débats, controverses, questionnements. L'enseignante s'efforce de n'apporter que ce qui lui paraît essentiel et d'éviter toute situation complexe (au sens de Perrenoud, 2014). Les éléments de réponse qui ne sont pas directement ceux attendus ne sont pas valorisés dans une démarche de construction progressive du savoir. Isabelle écrit, dans un commentaire au sujet de la recherche collaborative (cf. Annexe n°6) : « en tant que prof (qui a été bonne élève en son temps), on attend la réponse que l'on veut entendre... hé oui... et pas autre chose ». Au final, le savoir, « transmis » davantage que « co-construit », paraît peu dense dans les séances observées.

Du point de vue de la chronogénèse, s'il y a une succession de phases de mise en activité des élèves par de courts exercices, de correction et de cours dialogués, on n'observe pas de temps forts, en particulier consacrés à l'institutionnalisation du savoir. L'impression dégagée est celle d'un temps didactique plutôt linéaire et étiré.

Enfin, la topogénèse révèle une prise en charge de l'avancée de savoir quasi exclusive par l'enseignante, jusqu'à la mise en texte du savoir, pré-rédigée, copiée au tableau et recopiée par les élèves sur un support de cours à compléter. Les conditions de production de la réponse semblent restreintes plus ou moins consciemment par l'enseignante. On peut émettre deux hypothèses à cela : la crainte de ne pas obtenir de réponse et que le cours ne soit pas « vivant » ; la crainte opposée qu'un questionnement plus riche dégénère en chahut. Dans ces conditions, la mise en activité des élèves est limitée et leur engagement dans les apprentissages semble davantage simulé que réel. Si l'on retient que « la dévolution consiste à articuler l'intention d'enseigner sur l'autonomie cognitive du sujet » (Conne, 1992, in Bessot, 2004), on peut penser que faute de percevoir ses élèves capables d'autonomie, au moins en classe de seconde, voire de première, Isabelle ne crée pas les conditions d'une telle dévolution, à laquelle elle ne croit guère.

Dans ce contexte, la recherche collaborative visant à expérimenter une pédagogie de la coopération, fondée notamment sur une recherche d'autonomie des élèves, de mise en questionnement face à des situations complexes, et en parallèle, d'un relatif retrait de l'enseignante, est le terrain idéal de confrontation de la théorie et du réel.

2 – La recherche collaborative mise en œuvre

L'objectif d'un rapprochement du monde de la recherche avec la pratique enseignante se présente dans ma démarche comme un jeu de miroir. Mon expérience d'enseignante, puis d'inspectrice pédagogique, me semble confirmer la faible influence des travaux de recherche en sciences de l'éducation dans les pratiques enseignantes, tout au moins dans l'enseignement des sciences économiques et sociales dans l'Enseignement Agricole, et ceci sans doute davantage par ignorance que par un manque de crédit accordé à ces travaux. En parallèle, le risque en tant qu'inspectrice, voire le soupçon, de s'écarter de la « réalité du terrain », d'être « déconnectée » des évolutions du métier, et en particulier du public accueilli, et donc d'asséner des conseils peu crédibles ne doit pas être sous-estimé. Ce double risque d'incompréhension renforce le choix d'une méthode qui allie recherche en sciences de l'éducation et pratique de terrain, dans un souci de confrontation des théories avancées, si ce n'est à « la » réalité, tout au moins à une expérience d'ingénierie pédagogique et didactique collaborative en situation écologique.

La recherche de double vraisemblance (cf. première partie) s'est traduite par des échanges réguliers, entre la chercheuse et l'enseignante, en face à face ou à distance, et à toutes les étapes de la recherche : la définition du projet, dans la co-opération (co-élaboration et co-animation), dans l'analyse commune des séances et enfin dans la co-production. Les méthodes d'apprentissage coopératif mises en œuvre ont aussi fait l'objet d'échanges. Au final, peu de techniques ont été expérimentées. Le choix a par ailleurs été fait d'écarter les méthodes compétitives, peu efficaces selon les chercheurs (cf. Partie 1), mais aussi par conviction des deux co-intervenantes.

La rencontre entre les attentes de l'établissement évoquées plus haut et mes propres questionnements a permis la construction rapide (début mai 2015) d'un projet avec l'enseignante et en accord avec la direction du LPA. Il s'agissait d'expérimenter des séances d'enseignement coopératif en techniques commerciales et d'en observer les effets en matière d'engagement dans les apprentissages, de persévérance scolaire et d'appropriation du contenu. Dans toute la mesure du possible, j'ai essayé de ne pas influencer la progression pédagogique d'Isabelle, même si celle-ci, en charge de plusieurs modules avec les trois classes de vente et disposant de ce fait d'une certaine souplesse, a proposé des adaptations, notamment en termes de durée des séances.

2.1.1- L'élaboration conjointe des séances

Des échanges réguliers par téléphone et par mail avec l'enseignante, de mai à septembre, ont permis d'affiner les modalités de mise en œuvre du projet et de définir les premières séances à expérimenter. Une fois que la thématique et la classe étaient choisies, je faisais une proposition d'ingénierie pédagogique à l'enseignante en utilisant trois principaux types de supports : une fiche de séquence détaillée, un support de travail destiné aux élèves, assorti des éléments attendus des travaux de groupes (cf. Annexe n°7 pour un exemple de fiche de séquence). Seul le support de travail était fourni aux élèves, les autres documents, étant destinés à la co-élaboration à distance des séances, par un jeu d'aller-retour par voie de messagerie, assorti le plus souvent d'échanges téléphoniques en amont des séances. Ces documents, qui ont joué le rôle d'« objets frontière » (Trompette, Vinck, 2009), s'ils ont facilité la co-élaboration des séances, n'ont pas toujours suffi à lever les implicites et les divergences d'interprétation. Ainsi, alors que je proposais par voie de messagerie un tableau destiné à faciliter la mise en œuvre de la méthode d'argumentation dite « CAP » (caractéristiques du produit, avantages pour le client, preuve) en classe de seconde, Isabelle me répond « pas de problème, j'utilise le même ». Alors qu'en avance sur son horaire avec cette classe lors de l'heure précédent la co-intervention, elle a exceptionnellement initié en mon absence le travail sur l'utilisation de la méthode, mais dans une approche radicalement différente de celle que j'avais imaginée. Cet incident nous a incitées à expliciter davantage nos intentions et points de vue lors des préparations des séances suivantes.

2.1.2- La co-intervention en séances

La co-opération s'est traduite par une implication assez forte, au moins au début, dans les séances d'enseignement et pas seulement dans l'ingénierie pédagogique. Il a été convenu avec l'enseignante d'une co-intervention pendant les séances, notamment dans les phases d'introduction et d'animation des travaux de groupes.

En revanche, dans le but de ne pas risquer d'entamer la crédibilité de l'enseignante et au contraire de la confirmer dans son statut d'enseignante référente, nous avons décidé qu'elle interviendrait seule dans les phases d'apports théoriques et d'institutionnalisation du savoir qu'elles se situent en cours ou en fin de séance et que, tout en restant présente dans la salle, je me tiendrais dans une attitude de retrait. Dans le même objectif, je me suis abstenue d'intervenir sur les choix de l'enseignante *in situ*, comme lorsqu'elle renonce à l'étape de l'écrit d'élaboration initialement prévue dans la séance 8. Enfin, cette co-intervention a porté sur les objectifs pédagogiques et nettement moins sur le versant éducatif. Là encore, sauf à risquer d'introduire des confusions dans les rôles de chacune, auprès des élèves mais également auprès de nous-mêmes, et *a fortiori* dans le contexte éducatif difficile exposé plus haut, je ne suis pas intervenue sur le registre disciplinaire.

A ces réserves près, cette posture de co-animatrice a été choisie avec l'enseignante pour plusieurs raisons. La première tenait au souci de ne pas laisser seule l'enseignante expérimenter une pratique nouvelle pour elle, la pédagogie de la coopération, au risque de la mettre en difficulté devant ses élèves. Il nous paraissait par ailleurs plus riche d'être deux à animer les groupes (ce qui, comme nous le montrerons plus bas, n'était peut-être pas si pertinent). Enfin, me présenter comme co-animatrice, ce qui est une posture habituelle dans l'enseignement agricole, coutumier de séances interdisciplinaires animées par plusieurs enseignants simultanément, était aussi pour moi le moyen de faire oublier à l'enseignante et aux élèves mon statut d'inspectrice, beaucoup plus prégnant que celui de chercheur, au moins au début de la collaboration, et susceptible de polluer le travail collaboratif. De ce point de vue, une évolution de mon statut s'est faite sentir, progressivement, mais aussi à la faveur, si l'on peut dire, de l'analyse rétrospective d'une séance dont nous n'étions satisfaite ni l'une ni l'autre (séance n°8). A l'issue de la séance, j'ai soumis une analyse détaillée à l'enseignante, analyse dans laquelle je remettais en cause la plupart de mes choix en amont et en début de séance. Cette étape a permis d'asseoir mon statut de chercheuse, au sens de celui qui expérimente très modestement sans savoir ce qu'il va trouver. Cela n'a semble-t-il pas suffi toutefois à évincer celui d'inspectrice aux yeux de l'enseignante¹⁷. Cette séance « pivot » dans le processus de recherche a en parallèle conforté le statut de collaboratrice de l'enseignante qui, partageant mon diagnostic, s'est autorisée à apporter davantage sa contribution, sous la forme de l'analyse du contexte, des séances et des choix à venir. En somme le processus de recherche a fait évoluer les statuts respectifs, comme le relèvent Vinatier et Morrissette : « les travaux consacrés à ce type de démarche montrent que les rapports de place entre chercheurs et professionnels transcendent leurs rapports statutaires. Ainsi, "un rôle de co-chercheur" est attribué aux professionnels (Beauschesne *et al.*, 2005), un "double rôle est attribué au chercheur qui se trouve également formateur" (Larouche, 2005) » (Vinatier et Morrissette, 2015).

2.1.3- Un effet induit : la formation des participantes à la recherche

Concernant ce rôle de formateur évoqué par les auteurs, même s'il n'est pas la visée première de la recherche collaborative (Bednarz, 2015, p. 177), n'en est pas moins présent. Il s'est traduit dans notre expérience de trois manières différentes. La première contribution a consisté dans la présentation du projet de recherche, et par la suite des séquences proposées, à l'aide des différents « objets-frontière » évoqués plus haut. Ces supports se sont appuyés systématiquement sur les

¹⁷ « Certes, c'est la chercheuse qui est à mes côtés, mais je ne peux m'empêcher de penser que le "regard de l'inspectrice" est là, sous-jacent, jamais réprobateur, toujours bienveillant » (Isabelle, document en annexe n°6)

travaux de la recherche (concernant l'apprentissage coopératif, les registres de langage, la didactique...) et ont été accompagnés d'explicitation des concepts mobilisés (conflit socio-cognitif, dévolution, institutionnalisation par exemple). La seconde a pris la forme d'apports théoriques, oralement, ou par la transmission de documents (notes de synthèse ou articles courts), sur l'apprentissage coopératif et sur la recherche collaborative, ceci au fur à mesure des sujets abordés et de l'évolution de la recherche. Enfin, la troisième, venue plus progressivement, est au cœur même de la recherche collaborative et a consisté dans l'analyse conjointe des séances et dans la recherche commune de solutions pour lever les obstacles à l'apprentissage que nous identifions. Rappelons que cette troisième voie n'est pas à sens unique mais bien plutôt un « dispositif de co-explicitation », dans lequel « l'analyse est menée conjointement par les professionnels et le chercheur » (Vinatier et Morrissette, *ibid.*), dans l'objectif d'une co-production du savoir. Dans le bilan oral que tire Isabelle de cette expérience partagée, cet aspect de formation et de partage des travaux issus de la recherche en sciences de l'éducation ressort fortement. Enfin, l'analyse à distance que permet le travail d'écrit de ce mémoire lui a été soumise étape par étape. Lors d'un échange par messagerie, suite à la lecture d'une version quasi-définitive de ce travail, elle écrit « quand je fais cours, je fais du direct, du spontané et je ne me pose pas autant de questions que toi. Grâce à ton analyse, j'ai l'impression de regarder le film au ralenti, et là je vois ce que je n'ai pas vu ou pas ressenti sur le moment ». Il semblerait que cette étape favorise une analyse réflexive pour l'enseignante. Ainsi l'expérience menée de recherche collaborative semble confirmer les propos de Jean-François Marcel selon lequel la circulation des différents types de savoirs (savoirs scientifiques et académiques et savoirs professionnels notamment) « permet d'envisager la démarche de recherche-intervention, au-delà de ses objectifs propres, comme un espace de développement pour l'ensemble des acteurs concernés, chercheurs inclus » (Marcel, 2015, p. 31).

Enfin, nous ne pouvons pas terminer cette partie consacrée à la méthode de recherche collaborative, sans souligner plusieurs limites dans sa mise en œuvre effective :

- la première tient au protocole de recherche : le plus souvent, une recherche collaborative engage une équipe de chercheurs et une équipe pédagogique, ce qui n'était pas possible dans ce contexte ;
- la deuxième tient aux pratiques observées : la focale est ici davantage tournée vers les pratiques de groupes que vers la pratique de l'enseignante, même si ses choix, et notamment « dans l'action », sont discutés après les séances ;
- la troisième réside dans le biais introduit par la « double casquette » inspectrice-chercheuse, qui permet difficilement d'interroger les pratiques et choix de l'enseignante en toute liberté et sans risquer de faire ressurgir chez elle la crainte d'être évaluée ou prise en défaut et de fausser, voire interrompre, la collaboration.

2.2- Le mode de recueil de données

Le principal mode de recueil de données mobilisé a consisté dans le fait de filmer les séances, visionnées par la chercheuse et dont les éléments d'analyse étaient transmis à l'enseignante et discutés. D'autres modes ont été ponctuellement utilisés : recueil des traces des travaux des groupes, questionnaires auprès des élèves visant à recueillir leur avis sur l'apprentissage coopératif etc., qui ne seront pas mobilisés ici.

2.2.1- L'utilisation de caméras

L'objectif visé en priorité dans l'emploi d'une caméra était de pouvoir analyser les échanges au sein des groupes. Ceci ne s'est pas fait sans difficultés.

La première tient au droit à l'image. Le dossier d'inscription des élèves comporte une demande d'autorisation de prises de vues et éventuellement diffusion (sur les documents de communication de l'établissement notamment). Quelques parents n'avaient pas accordé cette autorisation. Mais, même lorsque cette autorisation était accordée, certains élèves ne souhaitaient pas être filmés, position qui pouvait varier selon l'humeur du jour. Dans ce cas, soit ils n'étaient pas filmés du tout, soit ils l'étaient de dos.

Par ailleurs, travaillant sur l'apprentissage coopératif, une caméra installée en fond de salle était peu utile, sauf dans les phases d'introduction des séances et de mise en commun. L'objet de la recherche nécessitait donc de filmer les groupes. Or, même si les effectifs sont plutôt réduits, nous avons de deux à quatre groupes par séance. Dans un premier temps, j'ai utilisé la caméra prêtée par le lycée, puis rapidement investi dans une seconde caméra pour pouvoir filmer deux groupes. Ce qui était un compromis entre un seul groupe et une caméra par groupe. Aller au-delà n'était pas envisageable, ceci pour au moins deux raisons : le fait que tous les élèves ne voulaient pas être filmés et la faisabilité en terme de manipulation et ensuite de visionnage.

Autre difficulté, même au-delà des premières séances, la caméra a souvent été perçue comme intrusive. En effet, filmer le travail des groupes supposait de la placer suffisamment près pour avoir une qualité d'image et de son permettant l'exploitation des séances. A la différence d'une caméra posée en fond de salle, dont on peut espérer qu'elle se fasse progressivement oublier, une caméra sur pied, braquée sur le groupe ne s'oublie pas. Ainsi, elle a pu dans certains cas limiter la dispersion (« eh, on nous filme là, alors au travail ! » - un élève en classe de terminale -), elle a pu au contraire encourager l'agitation, comme pour un groupe de garçons lors d'une des premières séances en classe de seconde, qui s'étaient portés volontaires pour être filmés... et se sont beaucoup amusés

(séance n°3). Quant à l'enseignante, si elle essaie d'oublier la caméra, elle n'y réussit pas complètement non plus¹⁸.

D'autres limites, purement matérielles et liées à mon absence d'expérience préalable ont pu limiter la qualité ou la durée des films (prises électriques défectueuses ayant entraîné des ruptures de batteries, difficulté de gestion de la prise de son avec deux caméras, exposition en contre-jour...), et ceci d'autant plus qu'Isabelle n'était pas plus familière de l'outil que moi et que je ne souhaitais pas la charger de cet aspect pour éviter de lui ajouter une pression supplémentaire.

2.2.2- Le visionnage des séances

Le visionnage des séances n'a été réalisé en intégralité que par la chercheuse. Faute de temps, même si l'enseignante a pu visionner certains extraits, il ne s'est pas réalisé en commun. Il a par ailleurs souvent été effectué avec plusieurs jours, voire semaines de décalage. Sauf dans de rares occasions d'interventions successives rapprochées avec la même classe où, en visionnant le soir même, j'ai pu revenir le lendemain sur certaines consignes, notamment de constitution ou de fonctionnement des groupes.

Ce travail, fort riche, a néanmoins été coûteux en temps : d'une part, doublé pour la plupart des séances (du fait de l'utilisation de deux caméras) et d'autre part, du fait qu'il s'est réalisé en deux temps. Le premier visionnage s'est donné comme principal objectif d'observer le fonctionnement des groupes et l'avancée du savoir. Le second, intervenu après la dernière co-intervention en classe, a visé une mobilisation plus fine des outils d'analyse de la théorie de l'action conjointe en didactique

2.2.3- L'analyse conjointe des séances

Le travail de visionnage a été complété par une retranscription de la plupart des échanges au sein des groupes concernés. N'ont pas été retranscrits les moments parfois longs de mise au travail, les digressions, les « travaux improductifs » sur lesquels nous reviendrons. Les extraits retranscrits et analysés, au moins sur le versant de l'apprentissage coopératif, ont été adressés par messagerie à l'enseignante, qui, en retour, a ajouté ses propres commentaires, en particulier au sujet des séances qui, de notre point de vue, n'avaient pas bien « fonctionné ». Ses éclairages ont été particulièrement précieux concernant les relations entre les élèves, le statut de « bon » élève ou d'élève « en difficulté » ou l'historique de la classe, notamment en terminale.

¹⁸ Elle écrit dans son bilan de la recherche collaborative : « La caméra est gênante un peu au départ, puis on l'oublie, elle est révélatrice de nos défauts, c'est comme ça. Elle met le doigt où ça fait mal. C'est une incitation à progresser, il faut le prendre ainsi » (cf. Annexe n° 6).

Plus largement, les séances ont toujours été suivies, immédiatement lorsque l'enseignante était disponible, sinon, dans les jours suivant par téléphone, d'échanges sur le dispositif pédagogique, les temps forts ou faibles de la séance, les choix d'adaptation de l'enseignante en séance, les réactions des élèves...

2.3- Les situations d'enseignements expérimentés

Compte tenu des contraintes propres au déroulement de la formation du bac professionnel TCV (périodes de formation en entreprise des élèves, projets pédagogiques...) et de ma disponibilité fluctuante au gré de mes missions professionnelles, les séances expérimentées ont été conduites à un rythme irrégulier pour les intervenantes, et encore plus pour les classes.

Deux séances ont été observées et filmées en amont du travail collaboratif, le 21 mai 2015 : l'une en classe de seconde est animée par Isabelle seule, l'autre en classe de première est une séance interdisciplinaire, co-animée par Isabelle et sa collègue de technique alimentaire.

Onze séances ont été co-animées dans le cadre de l'expérience :

N° de séance	Durée ¹⁹	Date	Classe	Thème
1	4h	14 sept	1 ^{ère}	Introduction au marketing
2	2 x 2h	21 sept	2 ^{nde}	Comportement du consommateur
3	3h	1 ^{er} oct	2 ^{nde}	Introduction à l'argumentation
4	2h	2 oct	2 ^{nde}	Argumentaire de vente
5	2h	12 nov	term	Introduction au plan de marchéage
6	2h	13 nov	term	Analyse de la gamme
7	1h + 3h	17 déc	2 ^{nde}	Argumentaire de vente
8	4h	25 janv	1 ^{re}	Introduction aux études de marché
9	2h	26 janv	term	Politique de communication
10	2h	2 fév	1 ^{re}	Questionnaire d'enquête
11	3h	11 mai	term	Politique de distribution

¹⁹ Précisons que la durée effective d'un cours à l'emploi du temps est de 55mn le matin et 50 l'après-midi, auxquelles il convient de déduire les temps d'appel, d'informations transmises à la classe, voire le temps que les enseignants aillent « chercher les élèves » pour obtenir un temps d'enseignement entre 45 et 50 mn par « heure » de cours.

Tout au long de la recherche collaborative, Isabelle, malgré ses doutes et son contexte de travail difficile, s'est montrée aussi disponible que son emploi du temps le lui permettait, a répondu à toutes mes sollicitations, tant dans la phase d'expérimentation pédagogique que dans la phase plus spécifiquement dédiée à l'analyse que nous présentons en troisième partie.

TROISIEME PARTIE : APPROCHE DIDACTIQUE DE L'APPRENTISSAGE COOPERATIF : résultats et analyse

Dans cette troisième partie nous tenterons d'analyser l'apprentissage coopératif au regard de la didactique conjointe. A cet effet, nous prendrons appui plus particulièrement sur les séances co-animées en classe de terminale (séances 5, 6, 9 et 11), cela pour plusieurs raisons. D'une part, le matériau recueilli en classes de seconde et de première est nettement moins riche que celui recueilli en classe de terminale pour les raisons tenant au contexte évoqué plus haut, à l'effet dissipateur de la caméra, en particulier en classe de seconde, à des incidents techniques ayant entraîné des ruptures dans les films, mais aussi sans doute à des erreurs dans certains des dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans ces classes. L'autre raison est que se concentrer sur la classe de terminale permet de conduire l'analyse sur quatre séances portant sur le même module d'enseignement, le « Module Professionnel 2 – Mercatique » et plus particulièrement l'objectif 3 « Contribuer à la mise en œuvre de l'offre » (cf. Annexe n°8), dont les sous-objectifs sont interdépendants. D'un point de vue didactique, cet objectif se réfère au marketing opérationnel (appelé également « mix-marketing », « plan de marchéage », ou « 4 P »²⁰), déclinaison opérationnelle des choix stratégiques (notamment cible visée et positionnement choisi) selon quatre axes : le produit (et la gamme de produits), le prix, la distribution et la communication²¹. Nous pouvons considérer qu'il s'agit là d'une « unité d'enseignement » (Lampert, 2010, in Tiberghien, 2016). Précisons toutefois qu'à l'exception des séances 5 et 6 qui sont consécutives, les séances 6, 9 et 11, sont entrecoupées de séances animées par l'enseignante en dehors de ce travail de recherche. Enfin, diriger la focale sur une seule classe permet d'observer des évolutions ou au contraire des récurrences, dans le travail coopératif. Le faible effectif de la classe (8 élèves en début d'année, 7 en fin d'année) a permis de constituer deux groupes de trois à quatre élèves, les deux étant filmés tout le long de la phase des travaux de groupes. Parmi ce matériau, des « évènements remarquables » ont été sélectionnés (Leutenegger, in Amade-Escot et Venturini, 2009), souvent pour les dysfonctionnements dont ils nous semblaient témoigner et pour lesquels l'analyse pourrait être

²⁰ L'acronyme « 4 P » trouve son origine dans la traduction anglaise des variables du plan de marchéage : (product, price, place, publicity).

²¹ Pour une vision schématique de la démarche marketing, voir en annexe n° 9

éclairante. Il en résulte sans doute, en empruntant l'expression à la statistique, un « biais de sélection ».

Les prescriptions sont fournies par le référentiel de formation, complété du « document d'accompagnement » qui reprend les objectifs visés tels que définis dans le référentiel, assortis de précisions ou recommandations, destinées à guider les enseignants dans leur mise en œuvre. Dans un souci de simplifications, elles seront ici présentées au travers du seul document d'accompagnement, en l'espèce, du module « MP2-Mercatique ». Les objectifs 1, « Présenter le marché et la démarche mercatique de l'entreprise » et 2, « Identifier la demande », ont fait l'objet de l'enseignement de mercatique en classe de première.

Précisons enfin que dans les extraits présentés plus bas apparaissent des interventions dans les groupes de l'enseignante mais aussi de la chercheuse. Rappelons que dans cette recherche collaborative, celle-ci a opté, en accord avec l'enseignante, pour une posture de co-animatrice. La distinction entre les deux intervenantes est mentionnée dans un souci de transparence, mais ne signifie pas un rôle différent dans cette étape de la recherche. En revanche, au stade de l'analyse, un changement de posture s'impose à la prise de distance nécessaire au travail de recherche.

1- Contrat didactique et milieu

Analyser l'apprentissage coopératif sous l'angle de l'action conjointe invite à observer les effets de l'introduction d'une telle méthode pédagogique sur le contrat didactique et le milieu.

1-1- Le contrat didactique

Pour aborder l'incidence d'une pratique pédagogique, fondée sur l'apprentissage coopératif, sur le contrat didactique, nous prendrons appui sur la première séance co-animée en classe de terminale (cf. Séance n° 5 en annexe n° 10, pour le support élève).

Présentation de la séance 5 :

Extrait du document d'accompagnement :

Objectif 3 : Contribuer à la mise en œuvre de l'offre

Cet objectif permet de découvrir le plan de marchéage et sa nécessaire cohérence. Le plan de marchéage peut être abordé du point de vue du distributeur ou du fournisseur.

Le savoir de référence :

On doit à l'École de pensée fonctionnelle, et plus particulièrement à Mac Carthy, la traduction du marketing stratégique en marketing opérationnel, les « fameux 4 P », pour les quatre composantes

du marketing opérationnel (produit, prix, distribution, communication). Selon ce concept, l'entreprise doit considérer de manière simultanée ces quatre variables pour mettre en œuvre son offre au consommateur. Depuis, une cinquième variable est le plus souvent associée aux « 4 P », la force de vente. La transposition didactique du concept dans le référentiel du bac professionnel technicien conseil-vente a choisi de s'en tenir aux variables originelles, d'une part par souci de simplification, d'autre part parce que le diplôme visant des vendeurs en magasin et non des représentants itinérants, cette composante n'a pas paru nécessaire.

Objectif visé pour cette séance :

L'objectif est d'introduire le marketing opérationnel et de montrer la nécessaire cohérence entre les choix stratégiques et opérationnels d'une part, et entre les « 4 P » eux-mêmes d'autre part, avant d'entrer dans le détail de chacune de ses composantes dans les séances suivantes.

Les prérequis principaux résident dans les deux concepts liés de cible de clientèle et de positionnement. Un troisième concept sous-jacent est celui de la segmentation du marché, méthode par laquelle une entreprise identifie différents segments potentiels et décide d'adapter son offre à une ou plusieurs cibles. Le positionnement quant à lui peut se définir comme la « conception d'un produit et de son image dans le but de lui donner une place déterminée dans l'esprit du consommateur cible » (Kotler et Dubois, 1997).

Les préconceptions des élèves sont constituées de leurs expériences en tant que consommateur de produits de consommation courante (ici des produits alimentaires), ou en tant que stagiaire en point de vente, et de connaissances acquises notamment en classe de seconde. Les élèves savent ce qu'est un produit, un prix, un point de vente, une publicité, mais d'un point de vue soit concret, tiré de l'expérience, soit scolaire ; et du point de vue scolaire, davantage sous l'angle de la vente que du marketing, qui n'est introduit qu'en classe de première.

Dispositif proposé :

Le dispositif choisi utilise la comparaison de produits et des différences dans les variables de chaque plan de marchéage pour amener les élèves à percevoir la cohérence entre elles (pour un même produit, ou une même « offre »). Les travaux de groupes se déroulent en trois grandes étapes :

- Comparaison de cinq paquets de biscuits, à l'aide d'un tableau à compléter
- Comparaison de quatre confitures
- Proposition d'un plan de marchéage pour un assortiment de quatre mini-pots de confiture vendus en coffret

Les élèves disposent d'un exemplaire de chaque produit dans la salle et de la reproduction de photos en couleur.

Enfin des consignes propres au travail coopératif, visant notamment l'interactivité dans les échanges, sont données oralement et reproduites dans le support de travail des élèves.

1^{ème} étape de la séance 5 (comparaison de produits et de plans de marchéage) :

Groupe 1 : Audrey, Alexis, Elisa, Steven

[5mn30s] :

Elisa : tu peux nous attendre, nous expliquer au lieu de faire tout seul [inaudible], tu es parti dedans et moi j'ai rien compris

Alexis, à la chercheuse : madame, vous pouvez regarder si j'ai bien compris le principe ?

Chercheuse : la consigne est que vous soyez 4 à avoir bien compris. Est-ce que tout le monde a bien compris ?

Elisa : moi j'ai rien suivi à ce qu'il a fait

Alexis : c'est pour après expliquer, si c'est bien ça

Chercheuse : sur les réponses, c'est bien démarré, maintenant ce que je veux c'est que tu sois capable d'expliquer tes choix à tes camarades et que tu vois si eux-mêmes ont compris

[Alexis explique ses réponses, mais celles-ci ne donneront lieu ni à question ni à débat. Il continue à renseigner le tableau. Il interroge ses camarades quand il ne trouve pas la réponse : « les MDD c'est quoi, c'est pas du 1^{er} prix, c'est du 2^{ème} gamme à peu près ? »]

[9^{ème} mn] :

[Un autre membre du groupe, Steven, conteste ses choix, notamment en se référant au prix unitaire (mais peu audible). Les deux autres ne suivent pas. Il se penche vers Elisa pour expliquer son choix.]

Alexis : c'est pas un premier prix, si, parce qu'au prix au kg, il est beaucoup plus cher, donc c'est ça [en notant la réponse sans tenir compte de l'air de désapprobation de Steven]

Elisa : en bref, moi j'ai toujours rien suivi, donc euh, on peut récapituler s'il vous plait ?

Alexis : donc ici, tu mets ton produit en fonction de là où tu le retrouves. Par exemple « marque repère » tu le trouves dans quelle enseigne ?

Elisa : chez Leclerc ?

Alexis : oui, donc là tu marques [...]. C'est bon, vous avez fini ?

Elisa et Audrey recopient les réponses.

Chercheuse : ce n'est pas le plus important de recopier, le plus important c'est que tout le monde soit bien d'accord sur les réponses et ait bien compris le ... ce qui vous fait placer les produits à tel ou tel endroit

Alexis : Sinon, vous êtes d'accord avec ce que j'ai fait ou pas ?

Chercheuse : si tu regardes tes prix est-ce que tu es sûr que c'est bien ça ?

Alexis : bien moi je regarde le produit avec l'enseigne puisque ça, on le trouve qu'à Leclerc par exemple

Chercheuse : regarde bien la question 2, tu as combien d'enseignes ?

Elisa : 4

Chercheuse : et combien de produits ?

Alexis : 5

Chercheuse : donc il faut bien regarder tous les critères

[...]

16^{ème} mn :

Elisa : sinon j'arrive pas à vous suivre, vous allez toujours trop vite

[L'enseignante lui réexplique les consignes et tente de la remettre sur la voie]

Chercheuse : vous n'êtes pas obligés de renseigner tous les 4 le tableau, s'il faut on vous donnera un corrigé. Il vaudrait mieux qu'il y ait un tableau bien rempli pour tout le groupe et que vous preniez le temps de discuter entre vous

18^{ème} mn :

Alexis : donc, alors, là entre les 2 produits, ça c'est Leclerc, on est d'accord, et lui c'est quoi alors ?

Elisa : lui ça peut être tout

Steven : ça peut être Inter, Leclerc

Alexis : oui mais dans les prix là...

Elisa : eh bien tu sais que moi dans les prix je l'aurais plus mis là, parce que je sais pas, c'est plus logique et vu qu'il peut quand même se retrouver à Lecl... à Netto, vu que c'est une marque distributeur, une euh... une marque nationale...

Alexis : hard-discount, alors...

Steven : pourquoi il serait là en fait ?

[...]

22^{ème} mn :

Steven [s'adressant à Elisa] : ça il faut que tu le changes

Elisa : [sur un ton agacé] oui, mais elle a dit que c'était bien si on avait un tableau de bon, ça allait, alors on va laisser faire Alexis parce qu'il a l'air de bien y arriver

[Audrey, la 4^{ème} membre du groupe est quasiment absente des échanges.]

28^{ème} mn :

[Steven et Audrey se dispersent, faute d'être vraiment parties prenantes du travail que poursuit Alexis qui renseigne la colonne caractéristiques]

45^{ème} mn :

Alexis : voilà ce que j'ai marqué [en réponse à la Q° 4. La conclusion est avalisée par les autres].

Analyse du point de vue de l'apprentissage coopératif :

L'introduction de stratégies pédagogiques et didactiques visant l'apprentissage coopératif dans une classe accoutumée, comme nous l'avons vu plus haut, au « cours dialogué » ne se fait pas sans bousculer les habitudes et les « positions » des uns et des autres. Si des consignes orales et écrites (cf. Annexe n°10) ont bien été formulées quant au travail coopératif, elles semblent avoir été de peu d'effet sur le comportement des élèves et l'engagement dans une véritable coopération. L'extrait ci-dessus confirme une des dérives possibles du travail de groupe : la prise de pouvoir par un de ses membres. Alexis, « tête de classe », s'impose tout de suite en meneur du groupe et scripteur. Une des explications possibles nous est fournie par l'enseignante après la séance : Alexis, dans une classe de seconde très agitée, a joué le rôle du « bon élève », de celui qui entre dans le « métier d'élève » (Perrenoud, 2010), ce dont l'équipe enseignante lui est reconnaissante. Depuis, et alors qu'il est maintenant en classe de terminale, il semble très attaché au statut de leader positif, de surcroît tête de classe, statut qu'il cultive dans le « grand » groupe-classe, et qu'il cherche semble-t-il à maintenir dans le « petit » groupe d'apprentissage coopératif. Sans entrer dans une explication d'ordre psychanalytique, hors de notre portée, l'attitude d'Alexis dans cet extrait semble confirmer l'affirmation de Bion selon laquelle « le groupe de travail est sans cesse perturbé par des influences qui proviennent d'autres phénomènes mentaux dans le groupe » (Bion, 1965, in Parrini-Alemanno, 2007). Dans cette séquence, on pourrait dire que c'est « l'activation des mécanismes de défense du concept de compétence et de l'estime de soi qui empêche le développement des processus cognitifs et affectifs favorables à l'apprentissage » (Bessa et Fontaine, 2008, p. 48).

Cette « prise de pouvoir » nuit à l'engagement dans le travail des trois autres membres du groupe, en particulier Audrey et Steven, par ailleurs peut-être moins investis dans leur scolarité qu'Alexis. Elisa manifeste sa désapprobation « *tu peux nous attendre, nous expliquer au lieu de faire tout seul [...], tu es parti dedans et moi j'ai rien compris* », « *moi j'ai rien suivi à ce qu'il a fait* », « *alors on va laisser faire Alexis parce qu'il a l'air de bien y arriver* ». On sent la frustration d'Elisa, qui, tout en ne faisant pas beaucoup d'efforts pour s'investir dans le travail, se sent visiblement mise à l'écart. Elle nuit

également à la découverte de la solution pour Alexis lui-même, qui, engagé sur une fausse piste, ne bénéficie pas de l'opposition des autres membres du groupe (Steven à la 9^{ème} minute par exemple, qu'il « n'entend » pas). L'absence de véritable interaction ne permet pas au conflit sociocognitif d'émerger.

Cette séquence confirme les travaux indiquant que l'apprentissage coopératif nécessite une acculturation (Bessa et Fontaine, 2008, p. 43) et le développement d'habiletés sociales (Johnson et Johnson, 1994 ; Baudrit, 2010), ou « coopératives » (Rouillier et Lehraus, 2008, p. 223) qui ne peuvent s'acquérir que dans la durée.

Nous verrons cependant que dès l'étape suivante de cette même séance, une évolution dans la répartition des rôles est perceptible.

Analyse du point de vue de la didactique :

Dans un cours dialogué, les échanges entre les élèves se réalisent par l'entremise de l'enseignant, les échanges directs entre eux étant le plus souvent perçus comme du « bavardage ». Le contrat didactique habituel (et par définition tacite) de la classe en ce qui concerne la prise de parole est que le seul interlocuteur légitime des élèves est l'enseignant. Il en résulte une absence de savoir-faire touchant à la régulation de la parole entre les élèves. Si « agir conjointement, c'est s'ajuster à autrui » (Sensevy, 2011, p. 52), nous n'observons pas de véritable ajustement mutuel ici. De même, les interventions de la chercheuse et les consignes écrites et répétées n'auront pas suffi à engager le groupe dans un véritable apprentissage coopératif qui aurait permis un réel travail conjoint des élèves. La transformation de jeux individuels en un jeu collectif ne s'opère pas. Il en résulte des contrats didactiques différentiels (Rochex, 2011). Dans cette séquence, Alexis réinvestit les savoirs acquis (mais il n'est pas certain qu'il apprenne quelque chose de nouveau), pendant qu'Elisa essaie de suivre et Audrey et Steven renoncent. Rappelons que « le jeu didactique est un jeu dans lequel deux joueurs coopèrent et se coordonnent, et dans lequel l'un des joueurs (que l'on va appeler B), gagne si et seulement si le second joueur (que l'on va appeler A) gagne » (Sensevy, *ibid.*, p. 66). A supposer qu'Alexis découvre effectivement un nouveau savoir, peut-on dire pour autant que A a gagné le jeu ? Si nous considérons, que dans une visée d'apprentissage coopératif, « le » joueur A, ou l'instance élève n'est pas, ou pas seulement, un individu membre du groupe, mais tous les membres du groupe, alors peut-on affirmer que A est gagnant au jeu ?

2^{ème} étape de la séance 5 (propositions d'éléments de marketing-mix) :

Groupe 1 : Audrey, Alexis, Elisa, Steven

Chercheuse : Lisez bien l'énoncé d'abord et respectez bien les consignes du travail en groupe et ce qu'on vous a demandé de faire avant de chercher à répondre.

Elisa : ouais, en groupe hein ? Pas solo

[...]

[36^{ème} mn : le groupe aborde le dernier produit pour lequel ils doivent proposer un positionnement et un plan de marchéage]

Alexis : oui mais il n'y a pas de label

Audrey : non

Alexis : C'est un produit local...

Audrey [prenant un petit pot en main] : je sais plus comment on appelle ça, c'est des...ah...

Alexis : de quoi ?

Audrey : ça a un nom spécial ça, c'est des petits pots pour animer des dégustations... des échantillons

Alexis : non, c'est pas des échantillons là

Steven : c'est pas des échantillons ...

Alexis : c'est pas des échantillons

Steven : on peut pas vendre des échantillons

Audrey : c'est des échantillons pour ceux qui connaissent pas...

Steven : elles sont toutes fabriquées comme ça

[Alexis écrit, sans consulter ses camarades]

Steven : il y a écrit quelque chose là [mention barrée par la chercheuse]

Elisa : tu sais ce qu'il y a écrit : « spécial fromage »

Audrey : c'est fait exprès pour être mangé avec le fromage

Alexis : ah ouais ? il y a de la figue dedans ?

Audrey : non

[...]

38^{ème} mn :

Chercheuse : si vous comparez avec le produit le plus éloigné...

Steven [montrant le produit basique vendu sous MDD] : celle-là

Chercheuse : oui, et de quel produit elle se rapprocherait le plus ?

[suit une séquence sur le positionnement du produit, artisanal, mais moderne, « cadeau », différenciation, innovation.]

[46^{ème} mn]

Alexis : positionnement proposé ? Ça je trouve pas. Positionnement proposé c'est quoi ça ?

Steven : pour la clientèle... c'est pour la clientèle [Steven fait le lien entre le positionnement voulu du produit et la cible de clientèle visée]

Alexis : vous direz combien prix au kg ?

Elisa : rien que le truc là, sachant que c'est des petits pots, je le mettrais facile à 8-9 euros

Alexis : wouaahh...

Elisa : 8-9 euros, voire même 10 euros, sachant... non mais écoute, sachant que c'est des confitures et des gelées, parce qu'il y a une gelée...

Alexis : ça te fait 3 euros le pot

Elisa : et alors ?

Steven : déjà, c'est un produit artisanal...

Audrey : [inaudible]

Elisa : déjà c'est des artisans, c'est des goûts pas com... c'est des goûts différents des autres, pas connus, que les gens ils sont capables de payer assez cher, les gens sont capables de le payer assez cher pour justement le goûter, parce que justement les goûts tu les as pas dans des gros pots comme ça

Alexis : 8 euros le kg alors ?...

Elisa : 10. 10 euros l'unité

Alexis : 10 ?! [se tournant vers Audrey] t'es OK toi ?

Audrey : ah ben ouais hein

Steven : tu peux compter 40 euros le kg

Alexis : il pèse combien là ton machin ?

Elisa : là ça fait 120 gr

Steven : 4 fois 3... 120 gr

Elisa : 120 gr...

Steven : 120 gr par j'sais pas combien, par 100...

Alexis : il faut faire un produit en croix

Steven : 120 gr par 10 pour aller à 1000 gr

Alexis : il faut faire un produit en croix

[Alexis et Elisa font le calcul ; Elisa se trompe dans le calcul et obtient 12euros / kg]

Audrey : celui-ci est à 12, donc il faut un peu plus cher

Alexis : attends, j'ai trouvé... 130 gr....

Audrey : pourquoi 130 ?

Alexis : parce qu'on a dit... 120

Steven : eh ben, il faut faire 10 fois 1000 divisé par 120

Elisa [utilisant sa calculette] : 83,30

Steven : eh ben voilà

Audrey : non, c'est trop

Steven : non, c'est pile poil...

Alexis : non, non, c'est proportionnel

Elisa : dis-toi que t'as que 120...

Alexis [notant sur la feuille] : 83,30

Elisa : 83,33 mais on arrondi à 30

Analyse du point de vue de l'apprentissage coopératif :

Dans cet extrait, Alexis manifeste moins d'assurance, en particulier quant au positionnement du produit et au prix à proposer, ce qui l'amène à questionner ses camarades, à être davantage dans l'écoute et dans une prise de décision commune. Ce changement de posture permet à Elisa et Audrey de s'investir davantage, d'être forces de propositions, et en ricochet, d'en tirer une nouvelle motivation. Dans le bilan écrit sur le travail coopératif, Elisa indiquera qu'elle a apprécié de travailler en groupe, et notamment de proposer un prix. Ce qui tendrait à confirmer que la motivation n'est pas une donnée préalable, purement inhérente aux individus, et indépendante du fonctionnement du groupe, mais qu'elle est également externe et étroitement corrélée à celui-ci. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'il en serait la cause exclusive bien évidemment.

Analyse du point de vue de la didactique :

On mesure également dans cette séquence l'incidence de l'introduction du mode coopératif, qui ne modifie pas seulement la pédagogie, mais également le contrat didactique, dans sa composante générique et pas seulement spécifique à l'avancée du savoir. Nous avons vu dans l'extrait précédent que l'apprentissage coopératif modifie les interactions dans la classe et la place des joueurs. Une

autre règle du contrat est perturbée par la situation proposée, l'introduction d'une pédagogie différente visant l'apprentissage coopératif. Or, il semble que cette rupture dans le contrat perturbe Alexis, habitué à produire la réponse attendue de l'enseignante, à partir du cours qu'il semble un des rares à maîtriser, ou tout au moins à « apprendre ». Alexis a intégré que l'enseignante attend que les élèves mobilisent le savoir acquis en mercatique pour jouer le jeu du cours dialogué ou répondre à un exercice. Il n'a semble-t-il, à ce stade, pas perçu le changement d'attentes induit par le mode de travail proposé et le fait qu'il ne s'agit pas de « ressortir son cours », mais en quelque sorte, de faire preuve de créativité, d'œuvre originale, à partir du milieu proposé, et de passer du statut « d'élève » à celui de « marketer » amené à concevoir une offre et un plan de marchéage pour lequel il peut s'autoriser à sortir des sentiers battus, pourvu que le plan de marchéage proposé soit cohérent.

Plus globalement, ce qui ressort de ces deux séquences, est que la mise en situation proposée crée un déséquilibre dans les habitudes instituées, un « "problème" [...] qui nécessite l'accommodation du contrat » et l'appropriation par les membres du groupe d'une nouvelle « règle de décodage » (Sensevy, 2011, p.99). Ces extraits confirment les travaux de la recherche soulignant la nécessité d'une acculturation à l'apprentissage coopératif pour les élèves, mais également pour les enseignants, dont la place dans le jeu didactique est également bousculée ; ce qui conforte la nécessaire prise en compte de l'action conjointe dans l'analyse didactique de ce type de séances mais ouvre un certain nombre de questions. Comment l'enseignant peut-il, doit-il entrer dans le jeu de chaque groupe ? Devrait-il au contraire sortir du jeu ? Nous reviendrons sur ces questions en sous-partie 4, « la pédagogie de la coopération ».

1-2- Le milieu

Nous prendrons appui dans cette partie sur cette même séance co-animée en classe de terminale (séance n°5), ainsi que sur la séance n°11, consacrée à la politique de distribution et que nous présentons plus bas.

1^{ème} étape de la séance 5 (comparaison de produits et de plans de marchéage) :

Groupe 2 : Clément, Ameline, Cynthia

Extrait de dialogue au sujet d'un produit biologique, vendu sous marque de distributeur (Chabrior), dans un point de vente Netto (groupe Intermarché) :

[4^{ème} mn] :

Clément : ça c'est Intermarché, on le met en 4

Ameline : c'est ce que je disais, le 4

Clément : oui, je suis d'accord avec toi

Ameline : et après il n'en reste plus qu'un

Clément : oui, Lu

Cinthia : oui, Lu, ils en font à Inter

Clément : [montrant la dernière ligne disponible sur le tableau de réponse] non, c'est pas du hard-discount Netto, non

Ameline : [montrant un produit d'imitation de la marque Lu] ben normal on a mis lui, ah non

Clément : [montrant le produit Lu] ça c'est la marque

Ameline : ben oui

[La dernière ligne à renseigner ne correspond pas au produit qui n'a pas été positionné. Ce qui remet en cause le classement préalable.]

Cinthia : tu sais Clément sur les boîtes, on n'est pas obligé de marquer Netto

Clément : Et Netto ne vend pas que de la marque Netto ?

Cinthia : non

Clément : mais vous êtes sûres ?

Ameline : Bien sûr, tous les magasins font des grandes marques [pour signifier « marques de fabricant »] et des marques de magasin

Cinthia : des sous-marques

Clément [en insistant sur « hard-discount »] : ça me pose problème moi, parce qu'il y a marqué *hard-discount* [dans la grille d'analyse]

Cinthia : eh ben, discount c'est les bas prix

Clément : discount c'est hard, le prix il est hard, il est vraiment bas

Ameline : il est peut-être pas pris chez Netto

Clément : mais non, c'est la marque..., sinon ils mettraient pas *Hard-Discount* [dans la grille de comparaison], juste Netto

Ameline : ben oui mais alors on met quoi ?

Cinthia : moi je laisserais comme ça

Ameline : eh ben alors c'est le spéculos qui va pas

Cinthia : en gros celui-là on met 5 et lui 1 [réponses inadaptées]

Ameline : je ne sais pas

Clément : ben non parce que 5, c'est produit basique 1^{er} prix, basique ; les 1^{er} prix c'est celui-là, celui-là et celui-là, euh non, celui-là c'est pas un 1^{er} prix

Ameline : [montrant un produit sous marque de distributeur Leclerc] lui, déjà, c'est Leclerc c'est sûr
[6mn30 :]

Clément : je suis d'accord ... le 5 il faut se remettre en question

Ameline : Eh beh alors, c'est les spéculos

[Les élèves sont un peu perdus. Intervention de la chercheuse qui valide le choix de 2 autres produits et relance sur le Chabrior] : et celui-là ?

Cinthia : moi je le mettrais en 1^{er}

Chercheuse : pourquoi tu le mettrais en 1^{er} ?

Cinthia : j'sais pas, Chabrior, Inter c'est leur marque [sous-entendu de Intermarché et Netto], elle est basse [sous entendu vendue à bas prix]

Clément : mais c'est Netto

Chercheuse : Mais Netto ça appartient à qui ?

Cinthia : à Inter

Chercheuse : signe de tête pour valider la réponse

Ameline : ah d'accord, c'est pour ça qu'on restait bloqués depuis tout à l'heure

Chercheuse : et Netto c'est quoi comme type de commerce ?

Clément : hard-discount

Chercheuse : oui, est-ce qu'on s'attend à voir des produits biologiques chez eux ?

[Les élèves ne répondent pas]

Chercheuse : qu'est-ce qu'on s'attend à avoir comme type de produits chez Netto ?

Clément : des produits pas chers, pas des produits bio

Chercheuse : oui, on peut être étonné, mais c'est bien chez Netto [sous-entendu que le produit Chabrior est vendu]

Analyse du point de vue de la didactique :

Le milieu dans cette étape se compose des acquis en classes de seconde et de première, en cours, mais également en stages, de la situation proposée, des éléments de comparaison (figurant dans le tableau – selon les produits, positionnement, prix ou point de vente), et des apports des élèves (par exemple Cinthia, « *tu sais Clément sur les boîtes, on n'est pas obligé de marquer Netto* », sous-

entendu « Netto ne vend pas que des produits sous sa marque »). Dans ce jeu didactique, le groupe est confronté à un problème, au sens donné par Sensevy, « ce qui échappe au système stratégique immédiatement disponible » (2011, p. 110). Les élèves, pour affecter les produits dans les « bonnes cases », mobilisent différents critères : la marque (nationale / de distributeur), la politique du point de vente, les indications fournies pour deux d'entre eux (la mention « produit biologique » pour l'un, « basique » pour l'autre). La mobilisation de ces critères, pertinents, ne suffit pourtant pas à résoudre le problème rencontré. En effet, nous observons que la situation proposée comporte un produit en particulier qui ne correspond pas aux préconceptions des élèves au moment de la séance et qui leur pose problème : le produit 1, produit biologique vendu sous marque de distributeur (MDD) « Chabrior ». Ce produit n'est pas attribué à l'enseigne de Hard-Discount Netto, positionnée « bas prix ». L'enseigne est bien identifiée comme proposant des produits basiques à bas prix, ce que les élèves ont appris dès la classe de seconde. Ils en concluent qu'elle ne vend pas de produits biologiques, même sous MDD. Cette erreur dans la mise en relation du produit avec les autres variables du plan de marchéage, et notamment celle de la politique de distribution, révèle cependant des acquis dans l'appropriation des concepts marketing, même si la notion de « positionnement prix » n'est pas formulée. On voit là la confirmation de ce que nous dit Yves Reuter dans « Panser l'erreur à l'école » : les erreurs « ne renvoient pas nécessairement à du non-acquis, du non su, ou du moins pas uniquement. Elles peuvent ainsi manifester du su, des éléments en cours d'acquisition, des progrès » (2013, p. 40).

Poursuivant l'exercice consistant à affecter les produits « dans la bonne case », les élèves s'aperçoivent d'un problème : « *le 5, il faut se remettre en question* » (Clément). Le milieu résiste, impose un retour en arrière. Nous pouvons parler de « milieu antagoniste » (Sensevy, 2011, p. 113), qui impose aux élèves d'aborder le problème autrement, de chercher d'autres critères de répartition ou des informations complémentaires.

Analyse du point de vue de l'apprentissage coopératif :

Nous observons dans cette séquence que le milieu s'enrichit des échanges entre les élèves, et ceci d'autant plus, qu'à la différence du groupe 1, ce groupe ne comporte pas de leader. On enregistre 15 prises de parole de Clément, 12 d'Ameline, 10 de Cinthia. Mais plus que le nombre de prises de parole, la coopération se manifeste par une interaction réelle, caractérisée par des phrases du type « *oui, je suis d'accord avec toi* », « *mais vous êtes sûres ?* » (Clément), « *alors on met quoi ?* » (Ameline).

En fin de séquence, le milieu s'enrichit aussi, mais peut-être un peu trop rapidement, des questions de la chercheuse. En effet, des questions sur la méthode de travail coopératif, sur la formulation de l'avis de chacun, la justification de leurs hypothèses, auraient peut-être permis que les élèves

découvrent le savoir par eux-mêmes (on voit Cinthia proposer la bonne réponse en fin d'extrait), alors que les questions portant sur le fond du problème posé par la situation, ce qui « résiste », ne laissent pas suffisamment de place à la recherche de la solution par eux-mêmes. Ceci confirme la nécessité d'une régulation à caractère systémique, qui agisse sur le milieu (Sensevy, 2011, p. 145).

Nous poursuivons l'analyse en termes de milieu à partir d'une autre séance (séance 11), consacrée à la politique de distribution des fabricants, autre composante du plan de marchéage évoqué plus haut.

Première étape de la séance 11 (le circuit de distribution)

Présentation de la séance :

Extrait du document d'accompagnement du référentiel de bac professionnel technicien conseil-vente :

Objectif 3 : Contribuer à la mise en œuvre de l'offre

Cet objectif permet de découvrir le plan de marchéage et sa nécessaire cohérence. Le plan de marchéage peut être abordé du point de vue du distributeur ou du fournisseur. [...]

Sous-objectif 3-4 : Contribuer à la mise en œuvre de la politique de distribution

- Distinguer les trois formes de commerce (indépendant, associé et intégré), les circuits de distribution et les méthodes de vente (prendre en compte le référentiel de seconde professionnelle EP1, objectif 1.2)
- Les stratégies de distribution : intensive, sélective et exclusive

Extrait du document d'accompagnement du référentiel de seconde professionnelle conseil-vente :

Objectif 1 : S'approprier les techniques de vente

Cet objectif permet d'acquérir des savoirs et savoir-faire de base dans le domaine de la vente, d'adopter une « posture » de vendeur(se).

La visite d'un ou de plusieurs points de vente est fortement recommandée avant d'aborder cet objectif.

La mise en œuvre d'une pédagogie de la découverte (ou « inductive ») est recommandée. [...]

Objectif 1-2 : Identifier les formes de vente et adapter les techniques de vente

Citer et reconnaître les principales formes de vente : traditionnelle (de contact), en libre-service (pur et assisté), à distance (sans oublier l'e-commerce).

Caractériser les techniques de ventes selon ces trois formes afin de définir le rôle du vendeur.

Objectif visé pour cette séance :

La séance introduit une séquence consacrée à la politique de distribution du fabricant (objectif 3-4). L'objectif visé, dans le prolongement de la séance 5 consacrée à la cohérence du plan de marchéage, est de faire découvrir aux élèves différentes politiques de distribution et leur cohérence par rapport aux autres variables du plan de marchéage et au positionnement du produit ou de la gamme, voire avec des critères de choix plus personnels (familiaux, convictions personnelles...). Le choix a été fait de prendre appui sur une comparaison de circuits de distribution.

Précisons que les points de vente ont fait l'objet d'un enseignement en classe de seconde, mais dans une approche « vente » et non pas « marketing ». Les élèves ont par ailleurs étudié l'assortiment, pendant dans la distribution de la gamme.

Les pré-requis sont identiques à ceux de la séance 5.

Le savoir de référence :

Le plan de marchéage est abordé ici sous l'angle de la politique de distribution. Les concepts visés sont le canal de distribution et le circuit de distribution (ensemble des canaux pour un même produit, ou gamme de produits). Même si la schématisation peut évoquer une approche « filière », il s'agit bien d'adopter un regard « marketing » sur les choix de politique de distribution, en cohérence avec le plan de marchéage.

Dispositif proposé :

L'enseignante et la chercheuse ont sollicité en amont de la séance neuf fabricants ou producteurs pour s'assurer de leur collaboration dans une démarche d'enquête proposée aux élèves. Ceux-ci les ont contactés par téléphone les deux jours précédents la séance pour les interroger sur leur choix de distribution à l'aide d'un guide d'entretien. La consigne était qu'ils soient capables en séance de reconstituer le circuit de distribution des produits pour les différentes entreprises contactées, de le présenter à l'oral et d'explicitier les choix du fabricant ou du producteur.

La dernière étape prévue vise à transposer l'analyse des politiques de distribution à trois autres cas soumis aux groupes en fin de séance sous forme de courts articles.

(cf. Annexe n°11 pour le support de travail élève et 12 pour le guide d'entretien).

Groupe 2 : Alexis, Steven, Audrey

L'objectif de la séance et les productions attendues (un schéma du circuit de distribution pour chaque producteur et ses critères de choix) sont expliqués en début de séance. Les consignes du travail coopératif ne sont pas rappelées. Les élèves ont constitué les groupes par affinité. Alexis, Audrey et Steven ont déjà travaillé ensemble.

Steven est un élève subissant du harcèlement dans l'établissement, en difficultés scolaires et en décrochage passif. Il n'a pas réussi (ou pas osé) contacter le producteur choisi.

Alexis est le leader de la classe. Il a interviewé le créateur de « La Cocotte Gourmande », jeune entreprise de transformation de fruits et légumes qui distribue des produits appertisés en vente directe et circuits courts.

Audrey est une autre bonne élève de la classe. Elle a interviewé le créateur (M. Bodin) d'une PME de production et transformation de volaille biologique, « Le Picoreur », qui a développé une politique de distribution intensive.

Il est probable que les élèves ont discuté des entreprises concernées avant la séance. Ils n'ont en revanche pas eu l'idée de consulter les sites internet des entreprises, dont ils avaient l'adresse.

Le groupe commence par « La Cocotte Gourmande », entreprise contactée par Alexis.

Steven : c'est de l'ultra-court

Alexis : exact

[inaudible]

Alexis : [s'adressant à la chercheuse qui approche la caméra] le site internet, c'est du direct ou du court ?

Chercheuse : c'est quoi du direct ?

Steven : c'est le producteur qui vend par Internet

Alexis : Ah oui ! c'est du direct alors !?

Chercheuse : est-ce que si on vend sur Amazon c'est du direct ?

Elèves : non

Alexis : si c'est le site Internet du producteur, ça va être du direct ?

Chercheuse : vous êtes allés voir le site ?

Alexis : non

Steven : tu veux que j'aille voir ?

[pas de réponse]

Alexis : mais c'est trop facile

Steven : tu mets des flèches partout

Alexis : mais c'est normal... ah non

Steven : [pas clairement audible, formule des conseils à Alexis sur le schéma, fait des gestes]

[Alexis ne répond pas. Long silence pendant lequel Alexis et Audrey travaillent de leur côté, Steven les regarde]

Audrey : [prend la feuille d'Alexis. Inaudible]

Steven : c'est toi qui l'a fait

Alexis : c'est normal c'est mon producteur

Analyse du point de vue de la didactique :

Dans cette séquence, Alexis pose d'emblée une question d'analyse en interrogeant la chercheuse pour savoir si dans le cas de la vente sur un site Internet, il s'agit d'un intermédiaire ou non. Du point de vue de leurs connaissances acquises en classe de seconde et lors de leurs stages, un intermédiaire est un grossiste ou un point de vente au détail ou encore une centrale d'achat. Sa question montre qu'il dissocie les étapes de la commercialisation du produit de l'analyse en termes de nombre d'intermédiaires. A la question de la chercheuse : « c'est quoi la vente directe ? », Steven répond en l'espèce : « c'est le producteur qui vend par Internet », et montre ce faisant qu'il a compris le sous-entendu de la question : si c'est le producteur qui vend sur son propre site, c'est de la vente directe. A la question de vérification de la chercheuse : « si on vend sur Amazon, c'est du direct ? », les trois élèves répondent non, signe qu'ils ont fait l'association : Amazon = plateforme d'achat-revente = intermédiaire.

Nous voyons par-là comment par sa question et les interactions, au sein du groupe et avec la chercheuse, le milieu s'est enrichi de la distinction entre deux types de sites de e-commerce.

Dans la séquence suivante, Audrey et Alexis, qui ont terminé le premier jet de leurs schémas les montrent à la chercheuse.

Chercheuse : [toujours au sujet de La Cocotte Gourmande] donc là il y a...

Audrey : les points de vente

Chercheuse : d'accord. Il vend directement, il ne passe pas par des grossistes ?

[inaudible]

Audrey : mais là il y a un intermédiaire...

Alexis : oui mais c'est son point de vente ; « magasin chez le producteur »

Chercheuse : il faudrait le distinguer dans le schéma

Alexis : au pire je mets « détaillants » là...

Audrey : c'est des intermédiaires...

Alexis : oui, et là « point de vente de producteur »

Chercheuse : oui, s'ils vendent aux consommateurs, on peut mettre « détaillants », et là on peut mettre « point de vente du producteur ».

Analyse du point de vue de la didactique :

Audrey et Alexis ont rapidement transposé le raisonnement portant sur le site Internet au cas du point de vente. Alexis insiste : « c'est son point de vente », sous entendant qu'il y a bien une étape dans la commercialisation du produit mais pas d'intermédiaire. On peut considérer ici que l'argument selon lequel, pour qu'il y ait un intermédiaire, il faut une entité juridique différente est compris, ne serait-ce qu'implicitement.

On observe également que c'est Audrey qui répond, à propos du cas de « l'entreprise d'Alexis », signe qu'elle s'est clairement approprié le contexte.

La séquence suivante s'ouvre là aussi sur un questionnement d'Alexis.

Alexis : [s'adressant à Audrey] bon là on fait le tien [volailler et transformateur Bodin] et après on recopie... Là c'est un fabricant ? Non ? Est-ce qu'il élève sa volaille ?

Audrey : c'est un fournisseur alors ... non

Alexis : [à la chercheuse] madame, pour Bodin, on sait pas s'il élève sa volaille

Chercheuse : [hésitant] non... euh

Alexis : non, ils l'élèvent pas, ils achètent la volaille ?

Chercheuse : je sais pas

Audrey : pour moi ils les achètent

Chercheuse : il est transformateur ? il n'est pas producteur ?

Alexis : non, donc c'est un fabricant alors ?

Audrey : par contre il a des éleveurs qui travaillent pour lui...

Analyse du point de vue de la didactique :

Là encore, Alexis, par son questionnement, enrichit le milieu. Il aurait pu schématiser le circuit de distribution à partir du produit transformé jusqu'au consommateur, selon une perspective « aval », qui était la commande implicite. Mais bon élève, il veut savoir s'il doit indiquer « producteur » ou « transformateur » sur le schéma, ce qui explique probablement sa question. Ce faisant, il enrichit considérablement la perspective. En effet, la séance porte sur la politique de distribution,

composante du « plan de marchéage » (produit, prix, distribution, communication), dans une lecture marketing de la situation, et dans un cadre « fermé » qui est celui de la démarche marketing et de la cohérence du dit plan de marchéage. Alors que le questionnement d’Alexis ouvre une analyse en termes d’économie de filière, qui n’était pas celle envisagée ici par l’enseignante et la chercheuse, mais qui enrichit néanmoins le milieu, tout au moins pour les élèves du groupe concerné.

Ces nouveaux « ingrédients du milieu » ne sont, à ce stade, pas partagés avec le deuxième groupe. La recherche a d’ores et déjà démontré qu’il convient d’envisager le milieu au pluriel²² plutôt qu’au singulier (Amade-Escot, Venturini, 2009). Cela est d’autant plus vrai dans une pédagogie de groupes. Nous reviendrons plus bas sur cet élément qui donne un rôle accru au processus d’institutionnalisation.

Un cours magistral, ou même « dialogué », consacré à la politique de distribution n’aurait abordé ni la distinction site Internet « propre » / site « intermédiaire », ni la question de l’amont et de l’intégration de la production et de la transformation. En effet, dans ce type de pédagogie, le texte du savoir est défini en amont de la séance et favorise assez peu l’émergence d’apports de ce type. Or, s’ils ne sont pas au cœur de l’objectif pédagogique initial, ils enrichissent néanmoins les connaissances et l’analyse des élèves et démontrent leur capacité à poser des questions pertinentes, au-delà des consignes formulées, à établir des ponts avec les savoirs préalablement acquis.

Inversement, nous verrons plus bas (séance 6) comment, faute d’utiliser tout le matériau à sa disposition, et notamment un article, l’un des deux groupes a, en quelque sorte, appauvri le milieu et comment cet appauvrissement a empêché la résolution du problème. Dans l’action conjointe enseignant-élève, « le milieu nécessaire à l’étude des savoirs relève d’un processus de co-construction qui n’est jamais totalement contrôlé ni garanti par le dispositif ou la tâche d’apprentissage » (Amade-Escot, Venturini, 2009).

Analyse du point de vue de l’apprentissage coopératif :

Dans les trois extraits précédents, on observe que Steven, malgré ses interventions pertinentes, est très vite écarté. Ses faibles résultats scolaires et son décrochage passif semblent le délégitimer aux yeux des deux autres élèves qui se projettent vers l’objectif de réussite au bac. Ces derniers sont très clairement engagés dans les apprentissages et la dévolution s’est faite naturellement. Isabelle expliquera qu’elle sent monter une concurrence entre les élèves de cette classe. On voit par-là que les consignes du travail coopératif, si elles ne sont pas rappelées (autrement que sur le document support) et institutionnalisées (au sens de la pédagogie institutionnelle) sont vite oubliées.

²² Selon les auteurs, il convient de distinguer « milieu du professeur » et « milieu de/des élèves/s », « milieu potentiel » et « milieu activé » (ou « effectif ») (ibid.).

2- L'avancée des savoirs dans la classe

L'avancée des savoirs pendant les séquences d'apprentissage coopératif ne se laisse pas saisir aisément et ceci pour au moins trois raisons :

- La diversité des interactions dans chacun des groupes,
- Les interventions éventuelles de l'enseignante et/ou de la chercheuse à des moments différents dans la progression des groupes,
- Le fait qu'une partie du travail et des échanges entre les élèves échappe aux adultes.

Par ailleurs, l'utilisation de la caméra ne permet de retracer que partiellement cette évolution. En effet, outre, son effet perturbateur sur certains groupes d'élèves, la qualité de l'enregistrement ne permet pas toujours d'entendre distinctement tous les échanges avec les élèves, ni de voir précisément le matériau utilisé (produits montrés, déplacés...).

C'est pourquoi nous n'avons pas choisi de faire une analyse systématique en termes de topogénèse et de chronogénèse. En revanche, il nous paraît possible d'émettre des hypothèses quant aux facteurs susceptibles d'influencer l'avancée du savoir dans les phases de travaux de groupes. L'institutionnalisation du savoir lors des mises en commun fera l'objet d'une analyse ultérieure (§ 2-2).

Nous nous référons ici à la séance 6 qui s'inscrit dans la même séquence que la 5 et porte sur la « politique produit », une des composantes du plan de marchéage. Les deux séances se suivent à un jour d'intervalle.

Présentation de la séance :

Extrait du document d'accompagnement du référentiel de bac professionnel technicien conseil-vente :

Objectif 3 : Contribuer à la mise en œuvre de l'offre

Cet objectif permet de découvrir le plan de marchéage et sa nécessaire cohérence. Le plan de marchéage peut être abordé du point de vue du distributeur ou du fournisseur.

Sous-objectif 3-1 : Contribuer à la mise en œuvre de la politique produit

- Cycle de vie du produit : définir et distinguer les différentes étapes
- L'identification du produit : les marques, le conditionnement et l'emballage, les signes de qualité, l'étiquette
- Le positionnement du produit
- La gamme et l'assortiment
- Innovations

Objectif visé pour cette séance :

L'objectif est d'introduire, sous l'angle de la gamme, la « politique produit », première composante du plan de marchéage traditionnellement enseignée. Le choix est motivé par la volonté de faire le lien avec la séance précédente consacrée à la cohérence du plan de marchéage et aux concepts de cible et de positionnement. Certains des « attributs du produit », tels que la marque ou les signes de qualité seront également mobilisés mais feront l'objet d'une séance spécifique (en dehors de la recherche). Les notions de marque « ombrelle », ou « mère » (qui regroupe plusieurs marques d'un même fabricant) et de marque « ligne » n'ont pas encore été enseignées.

Pré-requis : identiques à la séance 5 pour la première étape ; le concept de besoin pour la seconde étape de la séance.

Le savoir de référence :

Le plan de marchéage est abordé ici sous l'angle de la « politique produit ». Les concepts visés sont la gamme, qui peut être définie comme l'offre d'une entreprise pour un même univers, et la ligne, qui est l'ensemble des produits de même nature, au sein d'une gamme. En complément, l'analyse en termes de largeur (nombre de lignes) et de profondeur (nombre de produits dans chaque ligne), qui a fait l'objet d'un enseignement dans un module de gestion du point de vente, consacré à l'assortiment, sera réactivée en fin de séance.

Le concept de besoin est au cœur de la deuxième étape. Il peut être défini comme « un manque que l'entreprise tente de découvrir afin de le satisfaire. [Il peut être] latent ou exprimé ». (Prades, 2012)

Dispositif proposé :

Les deux premières étapes de la séance visent à amener les élèves, à partir de la reconstitution d'une gamme de produits à mettre en corrélation les produits et les besoins visés, dans le but d'analyser, dans la phase d'institutionnalisation, la politique de produits de la marque. La gamme de sucres de Beghin Say, à destination des consommateurs particuliers, est choisie pour ses caractéristiques : à la fois large et profonde. Les élèves disposent de planches de photos des produits, dont certains sont regroupés par ligne (20 photos au total) et d'un article d'une page sur le marché du sucre, qui a été lu et commenté par l'enseignante avant le démarrage des travaux de groupes. Chaque ligne correspond à des besoins identifiés (produit basique multi-usages, produits minceur, produits de décoration...).

(cf. Annexe n°13, pour le support élève).

Les élèves ont découpé les vignettes des différents sucres et tentent de trouver une logique de classement pour répondre à la première consigne : « Recomposez la gamme dans une arborescence ». Un exemple de schéma « en râteau » a été reproduit au tableau à titre d'exemple.

Groupe 2 : Alexis, Steven, Audrey – 1^{er} extrait (7 mn)

Audrey : ... mais ça, ça fait 2 étages, il faudrait qu'il soit plus ici...

Alexis : de quoi ... ?

Steven : moi celui-là en dosettes je l'aurais pas mis là

Audrey : tu l'aurais mis où ?

Alexis : le « dosettes », tu l'aurais mis où ?

[Audrey le déplace]

Steven : voilà, plus là

Audrey : donc ça ferait ça... non maintenant ça fait bizarre là...

Steven : oui

Alexis : [montrant l'emplacement initial] je le laisserais quand même là

Audrey : mais non, parce que là c'est tout ce qui est « sucres morceaux », « individuels »...

Steven : non, ça c'est pas là...

Audrey : c'est individuel ça

Steven : oui, mais c'est pas en morceaux...

Audrey : oui, mais c'est individuel... alors que tout ça [montrant les conditionnements en paquet] c'est en sachet

Alexis : [déplaçant un autre produit en sachet] « light », ça, ça va là... » [Les produits « light » sont effectivement regroupés par le fabricant dans une même ligne de produits, dénommée « Ligne »]

Audrey et Steven : non ça va pas là

Audrey : c'est en sachet aussi...

Alexis : oui, mais il faut les classer, pas par nature [pour dire « par conditionnement »], il faut les classer par segment

Steven : [montrant un autre niveau de l'arborescence] ben non tu les classes là par segment, segment « en poudre »

Alexis : ben regarde, lui c'est en poudre, on l'a mis là [montrant les sachets individuels]

Audrey : oui mais c'est des segments, c'est par nature... par nature t'as... ça c'est individuel... mais ce que je comprends pas, c'est ça qui m'énerve, c'est ce machin [montrant la ligne « La Perruche », comportant 5 produits de formats différents mais regroupés en une seule photo et donc vignette]

[Alexis et Steven sont perplexes. Alexis prend une autre ligne de produits en mains]

Audrey : ça c'est tout ce qui est aromatisé..., c'est en dernier ça...

Steven : j'en ai jamais vu...

[Les élèves recensent les produits qu'ils ont « déjà vus », et « jamais vus »]

Alexis : « La Perruche »... mais il me semble dans les magasins, c'est rangé par euh...

Audrey : ... par catégorie...

Steven : ah mais oui, en fait c'est rangé

Alexis : par morceaux et sucres...

Steven : en magasin c'est rangé par sucres en poudre, sucre en morceaux, sucres... euh, sucres à confitures, sucres à gâteaux

Alexis : voilà, donc lui, je le mettrais là

Steven : ... et après c'est sous-base... [voulant probablement signifier « ligne »]

Audrey : [montrant différents produits] eh ben tout ça c'est pareil...

Alexis : oui, mais ça c'est en poudre et dans les magasins... c'est poudre et morceaux, c'est bien distinct...

Steven : non, en magasin c'est poudre et morceaux distinct, avec en poudre...

Audrey : c'est pas compliqué moi [évoquant un point de vente familial] j'ai : morceaux [simulant une colonne avec ses mains], poudre... si tu veux, ça marche par carrés, morceaux, poudres, confitures... et voilà...

Steven : [faisant les mêmes gestes en colonnes] nous ça fait les petits sucres avec dosettes et morceaux et tout... tu sais les dosettes avec machin ... sucres en morceaux, avec euh... par rapport au prix

Audrey : mais aux prix euh... c'est tous les mêmes presque [faisant probablement référence à la relative homogénéité des prix du sucre basique puisqu'aucun relevé de prix ne leur a été fourni] ... à part celui-là qui est plus petit

Steven : Ah oui, mais moi je confonds avec tous... [sous-entendu avec toutes les marques en concurrence]

Audrey : mais oui, c'est tout la même entr...

Alexis : moi je le mettrais là lui [un sucre blanc cristal près d'un Blonvilliers en pochon]

Audrey : non, pas moi

Steven : si moi aussi je pense parce que c'est un truc en poudre

Alexis : oui, en poudre

Audrey : oui, c'est en poudre, mais c'est... ce que je veux vous faire comprendre c'est à l'un...

Alexis : oui, mais dans les magasins il me semble, c'est poudre et morceaux [faisant le geste d'une séparation]

Steven : ça c'est nos 3 premiers [parce que standards]

Audrey : ça c'est sûr...

[en fait, ils semblent un peu perdus]

Analyse du point de vue de la didactique :

Sensevy distingue deux sortes de stratégies qui peuvent être mobilisées dans un jeu d'apprentissage « en fonction des jeux d'apprentissage auparavant joués » :

- « des techniques qui permettent de résoudre d'habitude des problèmes précis
- des heuristiques, qui sont des manières d'avancer vers la solution d'un problème pour lequel on ignore la ou les techniques précises qui permettent de le régler » (Sensevy, 2011, p. 109).

Dans la situation d'apprentissage proposée, les élèves ne peuvent mobiliser que le second type de technique et évoluent par tâtonnement.

Les élèves, dans un premier temps, cherchent à identifier l'arborescence de la gamme selon le critère du conditionnement, ce qui les confronte à un problème puisque, pour une des lignes (marque « La Perruche »), des produits sous différents conditionnements ne sont pas photographiés individuellement mais regroupés, et de ce fait n'entrent pas dans leurs catégories. A ce stade, le critère de la « marque ligne », même après qu'Alexis a prononcé le nom de « La Perruche », n'est pas identifié. Même si la notion n'a pas encore fait l'objet d'enseignement, on aurait pu s'attendre à ce qu'il soit néanmoins repéré. Le critère du prix apparaît mais n'est finalement pas retenu (et ne figure pas dans les documents supports). Les codes couleurs des différentes lignes ne sont pas relevés non plus et ne peuvent donc pas les mettre sur la voie.

Dans la suite de l'échange, le critère, pertinent du segment, apparaît :

« Alexis : oui mais il faut les classer pas par nature, il faut les classer par segment

Steven : [montrant un autre niveau de l'arborescence] ben non tu les classes là par segment, segment « en poudre ».

La difficulté à laquelle sont confrontés les élèves, est que la segmentation de l'offre du fabricant, sans être arbitraire, est différente d'un marché à l'autre, et peut l'être, au sein d'un même marché, d'une entreprise à l'autre.

Les élèves n'utilisent pas l'article de présentation du marché dans lequel ils auraient pu identifier des segments de marché auxquels répondent les différentes lignes de la gamme Beghin Say (sucres

« traditionnels », « spéciaux », « confiture », « fantaisie »...). Ils ont en quelque sorte restreint le milieu initialement proposé, une des raisons en étant probablement leur faible appétence pour la (re)-lecture de documents, même courts (une page). Une autre raison réside probablement dans l'absence de formulation explicite de la consigne de mettre en relation les deux types de ressources : l'article et les vignettes de produits.

Ils se réfèrent alors à ce qu'ils connaissent, non plus tellement comme consommateurs, mais comme acheteurs en supermarché (voire comme observateurs des rayons lors des stages). Or, la logique d'implantation en magasin n'est pas la logique de segmentation de l'offre et donc de construction de la gamme pour le fabricant. En effet, à la multiplicité des lignes, s'ajoute pour les distributeurs, la multiplicité des offres, des fabricants mais également des distributeurs eux-mêmes.

Il semble que sans étayage méthodologique, les élèves n'entrent pas dans la logique du fabricant (et du marché), restant dans une logique de consommateur et n'identifient pas les « marques lignes » qui viennent segmenter pour partie la gamme de la marque Beghin Say (« marque ombrelle »), malgré la mention des marques sur l'emballage et les codes couleurs différents. Ce qui paraît évident à l'enseignante et à la chercheuse, la mise en relation des segments de marché présentés dans l'article et les produits et marques fournis, ne se produit pas. Il faudra l'intervention de la chercheuse, qui confirme la pertinence du critère de l'usage et leur fait découvrir d'autres critères en les amenant à « décoder les emballages », à distinguer « marque mère » [ou « ombrelle »] et « marque ligne » pour amener les élèves à « voir comme » on l'attend, sans divulguer le savoir.

Par ailleurs, cette séance introduit la séquence dédiée à la « politique produit ». Les élèves n'ont encore étudié ni les caractéristiques marketing du produit (la marque notamment) ni les caractéristiques dites intrinsèques (caractéristiques techniques, emballage...). Il en résulte un saut épistémologique dans les éléments mis à disposition pour résoudre le problème.

Après l'intervention de la chercheuse :

[Mn 10 à 14] :

Steven : oui, mais là il faut les mettre par marque

Audrey : ben oui

Alexis : oui, mais là tu défais tout...

Steven [entreprenant] : t'inquiète [regroupe les produits] sucre normal, la marque normale [Beghin Say seule]... sucre extra fin... ça, ça va avec ça,... tac, tac...

Alexis : mais attends, c'est « normal » ça ? [prenant 2 produits dans un tas] C'est marqué quoi ? « les enveloppés », « les dosettes »

Steven : ah oui merde, c'est « normal », fais voir...

Audrey : donc ça, ça veut dire que c'est les produits normaux ça ?

Alexis : donc faut partir de ... voilà [montrant un produit]

Audrey [acquiesçant et poursuivant le classement] : ... du sucre normal, après on fait quoi ?

Steven : [prenant un produit] : du sucre...

Alexis : ... en grain, ça c'est pour la pâtisserie [on retrouve le critère de l'usage]

Audrey : ... mais ça aussi c'est pâtisserie

Steven : [prenant un autre produit]... ça c'est pâtisserie

Audrey : morceaux

Steven : confitures...

[Audrey et Steven semblent reconstituer un puzzle avec facilité, Alexis paraît suivre moins facilement, mais sans être désinvesti, d'ailleurs il reprend la main en manipulant les produits]

Audrey : pourquoi tu mets le truc en morceaux là...

Alexis : tac... sucre cristal... parce que le « morceaux » il me gêne

[Steven suit attentivement, on le voit concentré]

Audrey : il est là, l'autre « morceaux »

Steven : là, ça je le verrais là

Audrey : ça, ça va là...

Steven : c'est deux sucres « mère »... c'est deux sortes de sucres « mère »... [Steven entre dans une logique de classement par ligne de produits et donc par marques]

Audrey [s'adressant à Alexis] : c'est ça qui te gêne [on voit nettement qu'Audrey et Steven aident

Alexis à réussir le classement de la catégorie de produits qu'il essaie de regrouper, ils ne cherchent pas seulement la solution, mais à le faire progresser]

Steven : ensuite tu as ça qui est mieux avant

[L'enseignante vient observer le groupe]

Alexis : ça, ça va comme ça... après, c'est Beghin Say ça...

Steven : [rapprochant les produits des marques « Vergeoise » et « Blonvilliers » [sucres peu ou pas raffinés] ça, ça serait là...

Audrey : non, ça serait par marque qu'il faut faire

Steven : donc ça serait là mais sous une autre marque...

Audrey : donc attends, vu que c'est par marque

Alexis : moi je l'aurais bien mis euh...

Audrey : mais vu que c'est par marque qu'il faut classer, ça, ça va en haut... ça, ça va là... là, donne les sucres roux, ici, parce que ça [montrant d'autres produits] c'est du sucre roux...

Alexis : non, ça c'est pas du sucre roux ça... ?

Audrey et Steven : si

Alexis : blonde...si, si blonde c'est sucre roux, blonde nature... blonde, c'est roux je crois

Audrey : alors celui-là, il va en premier... et ça, ça va là...

Alexis : non, on avait dit par marque

Audrey : ça m'énerve...

[Intervention de la chercheuse observant le résultat] : bon c'est pas mal, c'est pas mal

Enseignante : oui, oui...

[Les deux valident l'arborescence et engagent le groupe à passer à la seconde question. Les élèves sont très attentifs aux consignes données, posent des questions pour s'assurer qu'ils ont bien compris ; on les sent clairement engagés dans les apprentissages]

Analyse du point de vue de l'apprentissage coopératif :

Concernant le fonctionnement du groupe, les trois élèves étaient membres du même groupe, la veille (séance 5). Elisa a changé de groupe. Audrey et Steven, sans être contestataires, ne s'étaient pas vraiment engagés dans le travail, du fait de la « prise de pouvoir » d'Alexis. Pour améliorer le fonctionnement du groupe, en laissant davantage d'espace à l'initiative des autres membres, et permettre à Alexis d'expérimenter d'autres postures, le choix a été fait de lui confier lors de cette séance un rôle d'observateur, en l'espèce des critères de classement mobilisés par ses camarades du groupe. Les échanges se rééquilibrent nettement²³, sans que l'on puisse affirmer que le rôle confié à Alexis en soit la cause. En effet, Steven et Audrey sont moteurs, mais Alexis paraît également moins à l'aise dans un travail pour lequel ses connaissances disciplinaires ne l'aident pas vraiment. Cependant, quand il essaie d'entrer dans le jeu et entreprend de reconstituer une ligne de produits, Audrey et Steven, quelque peu écartés la veille, se montrent coopératifs (Audrey : « *ce que je veux vous faire comprendre...* »). « Ici chacun cherche d'abord à rendre service, à faire progresser l'ensemble, et, par ce fait même, à son insu parfois, progresse beaucoup plus vite » (Meirieu, 1984, p. 49). Tous les trois sont concentrés sur la tâche, comme cherchant à résoudre une énigme.

²³ On dénombre 19 interventions d'Audrey (verbales ou geste de déplacement des vignettes), 16 de Steven, 12 d'Alexis, dans le premier extrait ; 16 d'Audrey, 13 de Steven, 10 d'Alexis dans le deuxième

Analyse du point de vue de la didactique :

Certes, il aura fallu l'intervention de la chercheuse pour les sortir de l'impasse initiale, mais par la suite, on observe une très nette accélération et la gamme est reconstituée en quatre minutes, avec une émulation communicative. Est-ce à dire que les élèves ont opéré le saut cognitif qui permet de passer d'une logique de « classement » à une logique de segmentation de l'offre ? Cela ne paraît pas certain à ce stade. Concentrés sur les vignettes de produits, puis les lignes reconstituées, ils ne semblent pas avoir franchi l'obstacle supposant de passer du regroupement très concret de produits en lignes, à la mise en corrélation avec les besoins et les cibles visées, ce qui fait l'objet de la seconde étape de la séance.

Comparons maintenant avec le travail du groupe 1.

Groupe 1 : Elisa, Clément, Ameline, Cinthia

[mn 2 à 3 : les élèves relisent la consigne]

Elisa : si j'ai bien compris, il faut partir d'un truc comme ça [faisant des gestes au-dessus des vignettes]

Clément : [relisant la consigne] arborescence, c'est un arbre généalogique

Ameline : les sucres en morceaux là ... [hésitant] au pire, on les classe avec les sucres de...

Elisa : non parce que regarde ceux-là c'est « Ligne », donc ça va être... [prenant les vignettes qu'elle empile] regarde déjà là t'as, sucré « Ligne », sucré « Ligne »...

Ameline : sucré glace...

Cinthia : « Ligne » encore

Clément : vous croyez que les « Perruches », ils les ont sortis vers le début parce que...

Elisa : ben oui parce que regarde, ce qu'ils disent là [faisant référence à l'article]

Ameline : [lisant le passage indiqué] y'a « trop de sucres »

Elisa : [poursuivant, et faisant référence au document support] qu'ils vont fêter les 50 ans de la marque « La Perruche »

Clément : [montrant un autre produit] ça, ils l'ont sorti après

Ameline : En vrai, y' trop de sucres... [montrant une vignette] les dosettes...

[Inaudible]

Ameline : Je pense qu'ils ont sorti les poudres d'abord

Elisa : ou, non mais oui, c'est sûr ... en grains comme ça

Clément : les hermétiques ... [inaudible]

Ameline : genre en dernier j'dirais les dosettes

Clément : les [sachets] hermétiques, ils ont dû les sortir en même temps

Elisa : oui, puis les gelées, pour faire des gelées, ils ont pas dû les sortir tout de suite...

Clément : [prenant un autre produit] ça, c'est des extra fins... [inaudible]

Elisa : [complétant la pile] extra fin

Cinthia : les violets là-bas

Elisa : [complétant toujours] celui-là, celui-là

Ameline : après, y'a les dosettes

Elisa : [montrant d'autres produits] ça, c'est les sucres « Lignes »...

Cinthia : [montrant la première pile] eh ben, là tu viens d'en mettre une

Elisa : oui mais parce que c'est des hermétiques

Ameline : ça c'est les dosettes [montrant d'autres sucres] et ceux-là, ils sont aromatisés

Elisa : [ajoutant les aromatisés sur la première pile] oui mais ceux-là c'est des hermétiques aussi...
[puis hésitant et décalant la ligne aromatisés] c'est entre les deux

[Clément et Ameline regroupent des produits]

Elisa : ça c'est vergeoise, c'est avec gelée ... ces trois-là ils sont sortis en même temps à peu près...
confiture aussi ça va être là

[Clément se saisit du sucre spécial confitures]

Elisa : confiture aussi ça va être là...

Clément : ... sucre glace

Elisa : celui-là aussi il va être là... non, ça c'est sachet hermétique

Clément : petits sucres... [plaisantant] je compte qu'ils ont pas calculé tout de suite « oui, on va faire des petits sucres »

Elisa : oui, j' pense que... à la base c'est ça...

Ameline : oui, c'est les sucres euh, en poudre euh basiques

Elisa : non, sucres en morceaux

Ameline : oui, sucres en morceaux et après en poudre

Clément : mais attendez dans le texte... [relit le texte. Silence]

Cinthia : [souffle]

Elisa : [montrant les morceaux « La Perruche »] ou sinon c'étaient ceux-là en premier

Ameline : quoi ? non... [prenant le même produit] c'est quoi lui en bas ?

Elisa : c'est La Perruche et c'est super vieux

Ameline : ah mais c'est des morceaux qui ... « canne »

Clément : oui, mais c'est que le sucre de canne, c'est un des premiers sucres

Ameline : ouais, je pense

Cinthia : [montrant du sucre « Vergeoise »] : c'est trop bon ça... tu bois un café, tu mets ça... les autres ils achètent du blanc nous on met tout le temps ça

Ameline [repréend la lecture du document] : bon...

Elisa : on y est presque

Cinthia : on est dans le bon truc déjà...

Clément [faisant mine de mélanger] : j'ai l'impression que c'est encore en cafouillis

Ameline : oui, mais aussi, j'ai l'impression qu'on s'est tout étalé là

[Ils sollicitent l'aide de l'enseignante qui les met sur la voie]

Analyse du point de vue de la didactique :

Le groupe 1, contrairement au groupe 2, fait référence au document support, mais dans une volonté de retracer l'évolution historique de la gamme, induite semble-t-il par la définition par Clément de l'arborescence comme « un arbre généalogique ». Cette approche, qui n'est pas dénuée d'intérêt, ne va pourtant pas les aider dans la reconstitution de la gamme faute de procéder à la mise en relation entre l'enrichissement progressif de l'offre de sucres (stratégie dite de « segmentation ») et les différentes lignes de produits (blanc basique, sucres roux, sucres en emballage individuel...), sauf pour les produits « minceur », la ligne de produits « Ligne », étant rapidement identifiée. En fin de séquence, les élèves identifient les produits « basiques » (« les traditionnels » dans la gamme de Beghin Say), mais ne poursuivent pas leur raisonnement et reviennent à une approche historique.

Concernant les « marques ligne », associées à chaque segment, on observe Elisa lire à haute voix à plusieurs reprises « Ligne » sur un emballage, marque de la gamme « minceur » de Beghin Say, mais sans interroger cette dénomination et sa présence sur plusieurs produits. Outre le critère historique en filigrane, deux autres critères sont mobilisés, le type de conditionnement et le type d'usage. Le type de conditionnement est un critère pertinent, mais pas comme premier critère de classement, et les amène à regrouper par exemple tous les produits en sachets hermétiques, alors même qu'ils relèvent visiblement de lignes différentes, ce qui confronte les élèves à deux logiques de classement différentes.

Sans doute a-t-il fait défaut dans l'introduction de cette étape, d'un rappel des concepts de positionnement et de cible visée, pourtant mobilisés lors de la séance de la veille (séance 5). A défaut, les élèves des deux groupes utilisent un critère de structuration de la gamme que l'on pourrait qualifier de pauvre en contenu épistémique, le conditionnement (les « pochons » regroupés ensemble...) et ne relie pas les différents types de produits avec la stratégie du fabricant, étape qui leur aurait permis de passer d'une simple observation de produits à l'identification d'une politique de gamme. La stratégie gagnante (Sensevy, 2011, p. 112) nécessite de mobiliser les concepts marketing, et pas seulement les éléments tangibles du milieu.

Le saut cognitif ne semble pas se faire pour le groupe 2, et seulement partiellement pour le groupe 1. La situation semble proche de celle décrite par Bonnery (2009) dans une séquence consacrée au classement de triangles en classe de CM2 pour en tirer des conclusions ; exercice pour lequel les élèves qui ne disposent pas des « prédispositions » nécessaires conçoivent la tâche comme purement « matérielle », ce que l'auteur impute à un cadrage (au sens de Bernstein) insuffisant.

Analyse du point de vue de l'apprentissage coopératif :

Cinthia, tout en restant attentive et en suivant les échanges, intervient peu (5 interventions), non par timidité semble-t-il, mais davantage par manque d'investissement dans la recherche de solutions. Pour les autres, les échanges sont relativement équilibrés (avec 19 interventions pour Elisa, 16 pour Ameline, et 13 pour Clément). Elisa, vexée de la mainmise d'Alexis sur le travail groupal la veille a changé de groupe, et se montre leader. Ameline et Clément s'investissent aussi. Cependant, le dialogue entre les élèves donne l'impression de monologues à voix haute qui se juxtaposent sans que chacun essaie réellement de suivre le raisonnement de l'autre, quitte à le contester.

Par exemple dans cet extrait :

Elisa [montrant d'autres produits] : ça c'est les sucres « lignes »...

Cinthia [montrant la première pile] : eh ben, là tu viens d'en mettre une

Elisa : oui mais parce que c'est des hermétiques

On sent que Cinthia s'aperçoit d'une faille dans la logique d'Elisa, la conduisant à déplacer un produit « Ligne », pour le regrouper avec les sachets hermétiques, mais elle ne la contredit pas, préférant opter semble-t-il pour une « régulation relationnelle » du conflit, aux dépens d'une « régulation sociocognitive », dans laquelle « les points de vue sont coordonnés et intégrés de manière à dépasser les confrontations initiales » (Busch, 2008, p. 57).

Cette première étape est suivie d'une mise en commun qui permet d'institutionnaliser les critères d'analyse de la gamme : largeur, profondeur, longueur ; ligne, marques, codes couleurs, nombre de références ; segmentation, positionnement et cible notamment.

La deuxième étape de la séance invite les élèves à identifier les besoins auxquels répondent les différentes lignes de produits.

Les membres du groupe 2 (Steven, Alexis, Audrey) sont absents au cours de la deuxième heure.

Groupe 1 : Clément, Elisa, Cinthia, Ameline

[Mn 25 à 29 : les élèves sont en difficulté. L'enseignante vient réexpliquer la différence entre gamme et ligne]

[Mn 33] :

[Elisa note des éléments sur une feuille blanche, apparemment la liste des lignes de produits]

Elisa [aux autres membres du groupe] : dites-moi si ça vous va

Clément lit : [inaudible]

Elisa : j'ai fait un récapitulatif ...

Clément : c'est bon, c'est bon pour moi... et après, faut le position... là faut le faire... genre première ligne [sucres blancs standards]... ils ciblent qui ?

Ameline : tout le monde

Clément : pour moi tout type de clients...

Ameline : et la position ?

Clément : 2^{ème} ligne... y'a un truc qui va pas... on peut pas faire pareil que pour le positionnement... on est obligé de faire euh, pas par gamme, par ligne... enfin par euh...

Cinthia : ... par groupe

[se dispersent, rien...]

Clément [s'adressant à l'enseignante] : on travaille... tout en rigolant bien sûr

Elisa : toute façon, j'ai écrit euh... première... et j'ai même pas écrit ligne deux...

Clément : deuxième groupe, on va prendre les « Ligne », celui pour les obèses [rire d'autodérision]... pour eux...

Ameline : mais non pas forcément

Elisa : c'est pas forcément pour les obèses, ça peut être pour les diabétiques et tout...

[Mn 35 à 39 : se dispersent ; intervention de l'enseignante pour les remobiliser]

Enseignante : sucre de canne... à votre avis

Ameline : ben là y'a pour faire les crêpes, les yaourts

Enseignante : oui... tu peux faire aussi des crêpes avec [montre un autre produit]...

Cinthia : mais c'est ça en fait, c'est trop prise de tête parce qu'il y a plein qui peuvent faire, plein de trucs en fait ...

Elisa [désabusée] : c'est ça...

Enseignante : mais malgré tout ce sont peut-être en fait des produits un peu différents

Clément : mais pour moi tous les groupes là...

Elisa : ... ils s'rejoignent

Enseignante : c'est toujours des produits sucrés...

Clément : ... ils ciblent tout le monde

Enseignante : sur un produit sucré c'est vrai, mais c'est pas forcément les mêmes clients... qui sont intéressés par les mêmes produits... pas forcément... surtout qu'on a dit des choses tout à l'heure...

Clément : oui...

Enseignante : faut aussi se servir de ce qu'on a pu lire...

[Les élèves restent dubitatifs] [...]

[mn 41 : intervention de la chercheuse sur les caractéristiques de la cassonade, puis] : est-ce que vous avez avancé alors un peu sur la question 2 ?

Clément : comment vous dire... ?

Enseignante : la motivation baisse un peu j'ai l'impression

Analyse du point de vue de la didactique :

En début de travail, l'enseignante vient réexpliquer la différence entre gamme et ligne, sans faire le lien entre type de besoin et ligne, probablement dans l'intention de ne pas induire trop vite les réponses, de ne pas « révéler le savoir ». Huit minutes après, observant que les élèves du groupe se dispersent, elle s'approche pour les remettre au travail, sans percevoir qu'en fait, le problème semble davantage une consigne mal comprise qu'une baisse de motivation. Faute d'avoir cerné ce que l'on attend d'eux ou de savoir résoudre le problème, les élèves ne sont pas vraiment engagés dans les apprentissages. Il semble que ce qui leur manque est d'avoir compris le concept de « besoin », au cœur même de la question, même s'ils l'ont déjà « vue » en cours, et de la distinguer de notions qui, en l'espèce, peuvent paraître proches, telles que le mode d'utilisation (sucre en pochon avec bec verseur ou sucre en dosettes pour le café par exemple). L'étape manquante semble être la vérification et le rappel des pré-requis pour aborder cet aspect du savoir, la gamme et les

différents besoins auxquels elle prétend répondre. Sans maîtrise du concept difficile de besoin par les élèves, et sans prendre appui réellement sur l'article support, comme ingrédient du milieu, la question ne pouvait être traitée. Les supports apparaissent adaptés à l'enjeu de savoir, mais sans la re-mobilisation de ce concept, ils ne suffisent pas à résoudre le problème. En effet, « le milieu matériel convoqué ne peut fournir seul les rétroactions permettant à l'élève d'avancer vers le savoir en jeu » (Amade-Escot, Venturini, 2009). Le faible engagement dans le travail demandé peut être mis sur le compte du manque de motivation des élèves alors que c'est bien plutôt un défaut de compréhension de la consigne, faute de pré-requis, et de méthode de travail qui semble en cause. Outre qu'on pourrait parler là de « malentendu scolaire », au sens de Bautier et Rayou (2013), l'apprentissage coopératif pose d'une façon spécifique la question de l'accompagnement de l'apprentissage par l'enseignant et donc de la responsabilité conjointe dans l'avancée des savoirs. Ce blocage témoigne également « de l'incertitude qui pèse sur la création d'un milieu antagoniste ou de la difficulté à en contrôler les "trous" (ou "les ignorances à combler") » (Amade-Escot, Venturini, 2009), difficulté multipliée par le nombre de groupes et donc de milieux.

Analyse du point de vue de l'apprentissage coopératif :

On observe dans cet extrait une des faiblesses du travail en groupe. En effet, ce dispositif pédagogique rend plus aléatoire l'identification des difficultés des élèves puisque l'enseignante ne suit pas toutes les étapes. Les élèves sont quelque peu démobilisés, et ceci d'autant plus que les membres de l'autre groupe sont partis à la pause, suite à une mauvaise transmission des horaires de cours. Enfin, l'autonomie relative inhérente aux travaux de groupes peut être source de dispersion.

3- Les techniques de l'enseignant : dévolution, institutionnalisation

Pour éclairer quelques aspects de l'incidence de l'apprentissage coopératif sur la dévolution et l'institutionnalisation, nous utiliserons la quatrième séance co-animée en classe de terminale, consacrée à la communication publicitaire.

3.1- Incidence sur la dévolution

Rappelons que pour que l'élève agisse en première personne, *proprio motu*, « le professeur doit organiser les conditions de la dévolution, faire en sorte que l'élève prenne la responsabilité de l'apprentissage, qu'il assume la responsabilité de jouer vraiment au (le) jeu » (Sensevy, 2011, p.74).

Présentation de la séance :

Extrait du document d'accompagnement du référentiel de bac professionnel technicien conseil-vente :

Objectif 3 : Contribuer à la mise en œuvre de l'offre

Cet objectif permet de découvrir le plan de marchéage et sa nécessaire cohérence. Le plan de marchéage peut être abordé du point de vue du distributeur ou du fournisseur. [...]

Sous-objectif 3-3 : Contribuer à la mise en œuvre de la politique de communication

La politique de communication : communication produit et communication d'enseigne

- Définition et objectifs de la communication (faire connaître, faire aimer, faire agir)
- Communication média
- Communication hors média
- Objectifs et moyens
- Les stratégies pull et push

Objectif visé pour cette séance :

La séance introduit une séquence consacrée à la politique de communication. L'objectif est d'amener les élèves à identifier les principaux objectifs de communication, les annonceurs (fabricant ou enseigne), les cibles visées (particuliers ou professionnels) et de les comparer aux moyens utilisés (prospectus, affichage, slogan...). Même si les exemples utilisés illustrent la communication média et hors-média, cette distinction n'est pas directement visée dans la séance, pas plus que celle entre média (la presse par exemple) et support (un titre de presse).

Les pré-requis sont ici identiques à ceux de la séance 5, auxquels il convient d'ajouter la distinction entre fabricant et enseigne.

Le savoir de référence :

Les concepts au cœur de la séance sont les trois grands types d'objectifs visés par la communication publicitaire :

- cognitif (faire connaître)
- affectif (faire aimer)
- conatif (faire agir)

Dispositif proposé :

Un mini-cas est proposé aux élèves : ceux-ci sont placés dans la situation d'un responsable de magasin qui souhaite faire de la publicité et étudie différentes formes de communication avant de prendre une décision. Pour ce faire, à l'aide d'exemples de publicité sur des médias et supports variés, visant des objectifs différents, ils doivent identifier :

- le support ou média
- l'annonceur
- le ou les objectifs visés
- la cible

Plusieurs types de publicités sont proposés : prospectus d'enseignes de GMS (grandes et moyennes surfaces) avec annonce de promotion, affiche avec annonce d'un salon des vins (lycée viticole d'Avize), affiche institutionnelle (pâtisserie Lenôtre), « flyers »²⁴ promotionnels, qui visent des clientèles particulières et/ou professionnelles. Pour des raisons techniques, les deux affiches ne sont projetées qu'après le démarrage des travaux de groupes.

(cf. Annexe n°14 pour le support de travail élève).

Lors de la séance de la veille, en classe de première, consacrée aux études de marché, il nous a semblé que, pour de multiples raisons, parmi lesquelles une entrée en matière trop conceptuelle, l'enseignante et la chercheuse ont échoué à faire entrer les élèves dans le travail proposé. Il a donc été décidé en commun que l'enseignante assumerait seule l'introduction de la séance, en tissant des ponts avec les savoirs enseignés précédemment et en impliquant les élèves dans le mini-cas proposé.

Introduction de la séance [7 mn] :

Ens (enseignante) : J'ai sorti plein de choses comme vous pouvez voir. On appelle ça oui globalement de la publicité. Avant de vous distribuer les consignes de travail, je vais vous expliquer ce qu'on va faire aujourd'hui ; il s'agit de travailler sur la politique de communication, une des 4 composantes du plan de ...

E (élève-s) : marchéage

Ens : marchéage, oui. On a déjà vu quoi ? Quelles sont les composantes qu'on a déjà vues ?

E : les 4 P

Ens : Oui, mais les 4 P d'accord, mais sur les 4 P qu'est-ce qu'on déjà étudié ?

E : plein de choses...

Ens : [devant l'absence de réponse] houlà !

E : le positionnement ?

Ens : oui, mais ... rappelle moi les 4 P

E : prix, produit, distribution, communication

Ens : ouf ! Alors parmi les composantes que tu viens de citer, lesquelles a-t-on déjà étudiées ?

²⁴ Prospectus sur un feuillet de petit format

E : le produit, le prix

Ens : oui, et on va voir aujourd'hui la communication. Le prix, c'est pas fini rassurez-vous, on a déjà passé 2 séances dessus mais on y reviendra. Aujourd'hui, on va aborder donc la communication, à travers une séance. Au lieu de vous faire un cours et de vous donner tous les éléments de réponses, vous allez essayer de découvrir les différents outils de communication et leurs différents objectifs ainsi que leur cible.

C'est l'objectif d'aujourd'hui. Donc vous allez vous positionner hein en tant que directeur d'un magasin spécialisé et puis, évidemment, vous allez vous creuser la tête pour savoir quels sont les outils les plus appropriés pour développer votre activité. [L'enseignante distribue le support de travail] On lit ensemble.

E : Je peux lire madame ?

Ens : ah ben si tu veux.

E : lit l'énoncé du mini-cas

Ens : alors, bien évidemment, nous avons prévu effectivement pour travailler différents supports papiers [exemples de publicités] qui ont tous des objectifs différents, à vous de les passer en revue... [montrant un prospectus de supermarché] il ne s'agit pas de passer du temps à regarder les produits Nutella ou autre, on est d'accord..., mais vous allez examiner tous ces supports d'un œil professionnel avec une certaine analyse. En fin de compte, qu'est-ce qu'on cherche, à travers... qu'est-ce que l'annonceur, l'enseigne cherche ? Quel est son objectif à travers la diffusion de ce genre de support ? D'accord ? Voilà. Alors il y a d'autres questions à se poser bien sûr. Voilà ce que j'ai reçu dans ma boîte aux lettres ce matin, et encore je n'ai pas tout apporté, donc ça, c'est à votre disposition ; ça, ce sont d'autres choses qui ne sont pas forcément alimentaires, que vous pouvez prendre aussi. Donc vous prenez ce que vous voulez, vous les examinez, vous les analysez. [Mimant un échange entre les deux groupes] Bien évidemment, vous partagez, vous pouvez échanger les documents bien sûr.

Donc vous identifiez bien-sûr les objectifs et la cible visée, pour ensuite en faire une déduction générale, par rapport à la Ferme Santone, il s'agit en fin de compte de répondre à une demande, cette Ferme Santone qui effectivement cherche à faire connaître ses produits, quels seraient le ou les moyens les plus adaptés pour atteindre cet objectif ? Est-ce que vous comprenez bien ce que l'on vous demande ?

[Faisant signe à l'élève qui a interrompu sa lecture] Je te laisse lire maintenant.

[L'élève lit les consignes de travail coopératif et une rapide présentation du point de vente]

Ens : Voilà, ça c'est une petite présentation de la Ferme Santone, qui existe vraiment, c'est pas inventé, c'est un magasin spécialiste des produits locaux. Et comme on vous le dit un petit peu plus

haut, comme vous êtes maintenant des experts de l'apprentissage coopératif, vous vous organisez comme bon vous semble... C'est parti.

Cher (chercheuse) : je précise, concernant l'organisation : vous avez un certain nombre de missions à accomplir. Donc, ça veut dire que l'intérêt de travailler en groupe, ce n'est pas forcément que chacun fasse tout [sous-entendu, étudie chaque support]

Ens : répartissez-vous le travail

Cher : et comme nous avons 2h pour tout faire c'est-à-dire une phase de travail de groupe et une phase de mise en commun, le challenge c'est aussi de respecter le timing ; il faut qu'en 2h on ait atteint les objectifs. Partant pour le challenge ?

E : d'accord !

E : Allez zou ! Au boulot !

Il est possible d'identifier plusieurs étapes dans cette introduction de la séance par l'enseignante.

- Une phase d'accroche, au cours de laquelle elle montre aux élèves les supports de communication disposés sur son bureau et qui vise à capter l'attention de son public ;
- Phase aussitôt suivie de l'annonce de l'objectif d'apprentissage : la politique de communication ;
- Celle-ci est resituée dans la continuité des séances précédentes et dans les fameux « 4 P », en sollicitant la participation des élèves ;
- Le travail à faire est annoncé : « *vous allez essayer de découvrir les différents outils de communication et leurs différents objectifs ainsi que leur cible* » ;
- Puis la mise en situation : « *vous allez vous positionner hein en tant que directeur d'un magasin spécialisé* » [...] « *vous allez examiner tous ces supports d'un œil professionnel* » ;

L'ensemble de ces étapes contribue à engager comme nous le verrons plus bas les élèves dans les apprentissages. La présence des supports suscite leur curiosité, mais l'enseignante, craignant que les élèves les feuilletent « en consommateurs », précise qu'elle attend d'eux un regard « professionnel » (« *il ne s'agit pas de passer du temps à regarder les produits Nutella ou autre* »).

Un peu plus bas, l'enseignante annonce l'objectif pédagogique qui concerne plus spécifiquement la phase d'institutionnalisation du savoir : « *donc vous identifiez bien-sûr les objectifs et la cible visée, pour ensuite en faire une déduction générale* ».

Enfin, une dernière étape porte sur le travail en groupe et vise à responsabiliser et valoriser les élèves : « *vous êtes maintenant des experts de l'apprentissage coopératif, vous vous organisez comme bon vous semble* » ; ce à quoi la chercheuse ajoute le challenge du respect du temps,

puisqu'il s'agit, en deux heures, de réaliser les comparaisons demandées, mais également de dégager le temps nécessaire à une institutionnalisation en grand groupe. Dans l'esprit de la chercheuse et de l'enseignante, il s'agit de faire en sorte que les élèves prennent la responsabilité de l'apprentissage, non seulement individuel, mais également de l'apprentissage selon un mode coopératif. Il s'agirait en quelque sorte d'une « double dévolution ».

De fait, les deux groupes se mettent au travail rapidement, sont intéressés, cherchent à trouver. Le groupe 2 choisit un partage simple mais assez efficace du travail : chacun analyse une publicité et cherche à retrouver dans un premier temps la cible visée et les objectifs. Nous avons choisi d'observer plus particulièrement le fonctionnement du groupe 1, composé d'Alexis, Clément, Elisa, Steven.

[Les élèves se répartissent des publicités ; relisent les consignes]

Chercheuse : [en repositionnant la caméra] vous avez organisé votre travail ?

Alexis : ouais

Chercheuse : parfait [se retire]

[0 à 4 mn :]

Clément : on prend quelle pub pour commencer ?

[Steven tend un prospectus de l'enseigne Casino]

Clément : [relit la consigne] « identifier les annonceurs »...

Steven : les annonceurs, c'est Géant Casino

Clément : « identifier les objectifs et la cible visée »...

[inaudible]

Alexis : oui, c'est les clients de la zone de chalandise

Steven : et la zone isométrique quelques fois

Alexis : eh ben, c'est la zone de chalandise

Steven : alors, isochrone... t'as deux sortes de zones...

Alexis : oui mais ça revient au même c'est la zone de chalandise, que tu raisones en termes de temps ou de kilomètres, c'est la même chose hein

Clément : [feuilleter le prospectus ; inaudible] maxi lot, maxi lot... là, c'est en grosses quantités, ce que je pense c'est que c'est en grosses quantités...

Steven : ils visent les clients de [inaudible] mais il faut dire pourquoi c'est eux qui sont visés

Elisa : [se tournant vers Alexis prêt à prendre en notes] : tu mets « c'est pour les gens avec famille nombreuse », parce que c'est des maxi lots...

Steven : attends, ça c'est quoi ?

Elisa : c'est les avantages avec la carte [de fidélité]

Clément : c'est plutôt familial

Elisa : c'est plutôt familial, parce que c'est plutôt sur des gros trucs et tout...

Analyse du point de vue de la didactique :

Les élèves sont immédiatement engagés dans le travail demandé. Ils se sont approprié le terme d'« annonceur », qui est nouveau pour eux et ont rapidement identifié l'annonceur à l'origine du prospectus, « Géant Casino », sans distinguer néanmoins si c'est un point de vente particulier ou l'enseigne qui est à l'émetteur de la publicité. Ils ont également restreint la cible aux « clients de la zone de chalandise » (zone d'influence du point de vente), mobilisant des concepts acquis depuis la classe de seconde.

Ils ont également repéré la cible familiale, au vu du slogan « maxi lots », sans remonter à la catégorie « particuliers », ceci pour deux raisons :

- Ils n'ont pris dans les exemples de publicités que des prospectus destinés aux consommateurs ;
- Ils ont peu travaillé jusqu'à présent sur la vente entre professionnels, le diplôme du bac pro vente visant davantage la vente aux particuliers, à la différence du BTSA technico-commercial.

[mn 4 :]

Clément : la pub, elle est simple, c'est blanc [montrant le fond du support]

Elisa [montrant un bandeau] : à part là, c'est un peu jaune, il y a de la couleur

Steven : [montrant un autre prospectus] celui-là, c'est de la couleur

Clément : mais non, c'est pareil, c'est blanc ; [prenant encore un autre prospectus] la couleur on la voit plus là...

Steven : il faut de la couleur, il faut des trucs heu...

Elisa : il faut que ça frappe

[...]

Steven : [feuilletant un prospectus] c'est bien ce qu'ils ont fait

Alexis : [en plaisantant] ah ben, c'est Intermarché, c'est forcément bien !

Steven : mais non, mais regarde comment ils présentent le truc !

Alexis : mais oui, c'est pour sélectionner les meilleurs produits... tu en as pas entendu parler toi ?

Steven : non

Alexis : [relisant une des consignes] « recenser les différents médias et supports utilisés »

Clément : média, Géant Casino, c'est papier parce que j'en ai jamais vu à la télé

Elisa et Steven en même temps : si, t'en as qui passent à la télé

Clément : ah ouais ? Jamais vu

Elisa : donc les supports utilisés euh... t'as ...

Steven : et même t'as leur radio interne

Elisa : t'as les petits livres comme ça avec toutes les promotions...

Clément : les prospectus...

Elisa : non un prospectus ça fait qu'une page normalement

Alexis, Steven et Clément : non c'est ça un prospectus, c'est ça...

Elisa : [avec un sourire] c'est bon là détressez-vous

Steven : [s'adressant à Alexis qui prend en notes] ils ont aussi leur radio interne... je sais pas si la radio externe de leur part...

Clément : non, je pense pas

Elisa : si des fois sur MFM ou des trucs comme, ça t'as aussi des pub d'eux...

Steven : [à l'intention d'Alexis] radio interne et externe

Elisa : attends il est encore en train d'écrire la consigne, c'est Alexis, 30 secondes...

Alexis : j'ai fini. Alors on a dit quoi alors ?...

Elisa : euh... pub télévisée

Alexis : pub télévisée, après... donc prospectus

Elisa : ... avec promotions dessus

[L'enseignante projette les 2 affiches publicitaires]

Steven : on doit faire quoi avec ça ?

Elisa : [s'adressant à Alexis] après radio internes et externes

Steven : on a dit peu externes

Alexis : pourquoi peu externes

Elisa : parce que c'est pas beaucoup et ça passe pas sur toutes les radios non plus

Alexis : après ? c'est tout ?

Elisa : après euh... je pense

Alexis : après ça peut être euh...

Steven : affiche, tu sais sur les murs

Alexis : affiche euh...

Elisa : panneau publicitaire

Alexis : oui, panneau publicitaire [il note]

Alexis : ça peut être aussi dans le journal

Elisa : [interrogative] dans le journal... ?

Alexis : oui, dans la Haute Saintonge...

[12'30 après début du travail de groupe : moment de distraction – 2 mn-, évoquent la présence de la caméra... Alexis évoque un film vu récemment]

Steven : on s'en fout [les autres poursuivent] mais on travaille !

[Clément s'empare de la feuille et relit ce qu'a noté Alexis, sous forme littéraire]

Steven : on bosse, bon maintenant on bosse

Clément : [tournant la feuille vers Alexis] on n'aurait pas dû faire comme ça, parce que regarde « Géant Casino » et là, tu vas refaire des titres et tout pour une autre pub ?!

Elisa : oui, on aurait dû faire un tableau

Alexis : un tableau ? [il sort un autre feuille]

Elisa : ouais... tu vas faire un tableau avec euh...

Alexis : tiens fais le moi le tableau, je le remplis et tu le fais

[Elisa s'empare de la feuille et s'y met]

Analyse du point de vue de l'apprentissage coopératif :

Dans les deux extraits précédents, les quatre membres du groupe sont en interaction. On recense 27 interventions d'Alexis, 23 d'Elisa, 14 de Clément et 21 de Steven. Steven que l'on a vu très en retrait dans une séance ultérieure (séance 11) et qui est là très actif, intervenant même pour recentrer ces camarades qui se dispersent en cours de route : « *mais on travaille !* » [...] « *on bosse, bon maintenant on bosse* », ou pour les inciter à justifier les réponses : « *mais il faut dire pourquoi c'est eux qui sont visés* ».

En revanche du point de vue de l'organisation de la coopération, les élèves, contrairement à ce qu'ils répondent à la chercheuse, ne se sont pas réparti le travail. On aurait pu imaginer un travail deux à deux avant une confrontation des réponses, mais c'est à quatre qu'ils analysent le support choisi. Ils n'ont pas non plus réfléchi à la façon de retranscrire les réponses comme on va le voir ci-dessous. Alexis s'est investi de la prise de notes et le rythme d'avancement est dépendant de son travail d'écriture.

Analyse du point de vue de la didactique :

Les élèves recensent un certain nombre de média et supports, prenant appui sur des exemples au-delà de ceux proposés, enrichissant le milieu initial de leurs connaissances. On relève des confusions entre communication média et hors-média (prospectus, radio interne), mais cette distinction n'a pas encore été étudiée. Ils restent concentrés sur la tâche pendant les douze premières minutes, mais sans réellement traiter la question des objectifs visés, pourtant effleurée par Elisa à deux moments distincts :

- sur l'effet recherché par l'utilisation des couleurs : « *il faut que ça frappe* » ;
- concernant le prospectus : « *avec promotion dessus* ».

Dans les deux cas, ni elle, ni ses camarades ne poussent suffisamment le raisonnement pour formuler l'hypothèse que l'objectif visé est de « faire acheter », et l'inscrire dans leur prise de notes, même s'il est possible qu'ils l'aient en tête.

Par ailleurs, les élèves ont travaillé un quart d'heure avant de s'interroger sur la méthode et de proposer de réaliser un tableau pour favoriser la comparaison et limiter les redites. Ceci appelle trois remarques :

- Alexis n'ayant pas échangé avec ses camarades quant aux modalités de réponse, c'est seulement lorsque Clément s'empare de la feuille qu'il s'aperçoit d'un problème de méthode ;
- D'une façon générale, le contrat didactique habituel amène peu les élèves à s'interroger sur les méthodes. Le travail étant très guidé, voire fermé, les élèves sont davantage habitués à chercher « la » bonne réponse qu'à organiser le travail et se questionner sur la méthode appropriée ;
- Enfin, dans l'introduction de la séance, l'enseignante et la chercheuse ont bien incité les élèves à organiser leur travail, mais pas explicitement à réfléchir à la méthode à mettre en œuvre pour comparer les publicités.

Au final, la dévolution semble incomplète. Les élèves s'investissent dans la tâche, collectivement, mais la coopération est imparfaite :

- Ils ne justifient ni ne questionnent les réponses formulées, qui de ce fait restent partielles ;
- Alexis, comme souvent, se charge de la prise de notes, mais sans concertation avec ses camarades ;
- Contrairement à ce qui avait été suggéré, ils ne se sont pas réparti les supports, d'où une perte de temps, et nous le verrons plus tard d'efficacité, au vu des autres supports à analyser et de l'objectif à atteindre.

Il faudra l'intervention de l'enseignante et de la chercheuse pour les amener à traiter plus précisément les consignes :

Enseignante : [s'approchant du groupe] vous vous êtes réparti le travail ?

Elisa : oui...

Enseignante : montrez-moi la première question...

Alexis : [tendant la feuille] ben, on a fait ça

Enseignante : ah, là tu réponds à la deuxième question [objectifs et cibles visées]... alors les annonceurs vous avez trouvé ?

Clément : oui, les annonceurs, c'est les magasins

Steven : [montrant le logo d'une enseigne] c'est ça

Enseignante : alors oui, mais il faut que tu sois un tout petit peu plus précis quand même... magasins autrement dit ... Géant ?

Clément : Casino...

Enseignante : alors qu'est-ce que c'est, c'est un point de vente, on est d'accord

Clément : une GMS [grande et moyenne surface]

Enseignante : oui, et si on précise un peu plus... c'est une enseigne. U, c'est une enseigne aussi, d'accord ce sont des GMS

Clément : U, c'est un hyper ?

Enseignante : oui, mais là c'est U Express, c'est petit

Alexis : c'est petit, c'est un magasin de proximité

Chercheuse : oui, c'est une supérette...

Enseignante : [montrant le dos du prospectus et la liste des magasins cités] à ton avis est-ce que ça concerne un seul point de vente ?

Clément : non

Ens : Donc effectivement, c'est l'enseigne qui va diffuser un catalogue, un magazine, un tract... mais pour plusieurs magasins.

[L'enseignante, sans attendre leur réponse, les amène à identifier le véritable annonceur, l'enseigne et non un point de vente isolé].

[Alexis tend à la chercheuse la feuille de réponses]

Chercheuse : Il faut étudier les deux pub qui sont affichées pour compléter votre travail

Alexis : ah oui aussi

Steven : mais Géant Casino t'as mis ça en annonceur ? Il faut rajouter GMS, il faut dire ce que c'est.

Clément : [montrant la liste de magasins sur un prospectus de l'enseigne Intermarché] là aussi, c'est plusieurs

[Elisa continue à faire le tableau]

Alexis : [se tournant vers les affiches projetées au tableau] il faut analyser ça mais ça a l'air trop chaud quand même

Elisa : [montrant le tableau qu'elle a préparé] alors, j'explique, [montrant la première colonne] là, tu vas mettre le nom des trucs, Géant Casino... euh tu vas faire ton trait quand tu auras fini, U Express... et tu pourras faire ça [montrant les affiches] tout en bas, tu auras la place [donnant le tableau à Alexis] cadeau !

Steven : mais l'annonceur c'est où ? L'annonceur il faut que tu mettes que c'est GMS et tout, elle [l'enseignante] vient de le dire...

Elisa : eh ben en-dessous le nom, tu mets GMS ou ce que c'est !

Steven : c'est ça que je voulais lui dire qu'il va falloir mettre

Alexis : bon alors, il faut que je recopie alors [évoquant la prise de notes préalable]

[Elisa consulte un prospectus de l'enseigne KIABI, les 2 autres attendent...]

Chercheuse : vous avez étudié les affiches ?

Elisa : non on copie...

Chercheuse : si je comprends bien Alexis copie et pendant ce temps vous pouvez chercher. Je vous rappelle la contrainte de timing, il nous reste 25 mn. [se retire]

Elisa : et n'empêche, si on en faisait un sur KIABI, ça peut être pas mal

Alexis : il nous manque un truc là, on n'a pas mis « en déduire les propositions pour le directeur... »

Clément : non, mais c'est à la fin ça, une fois qu'on a tout fait, ça sera peut-être mieux parce que comme là on verra plusieurs...

Alexis : oui, alors là on fait quelle affiche alors ? ça a l'air trop dur ...

Enseignante : [lisant le tableau] les annonceurs... les objectifs... Est-ce que tu as trouvé d'autres objectifs quand même ?... Quand tu dis les clients, ça c'est la cible, on est d'accord ? et c'est pas les objectifs... là ils proposent des produits pour familles nombreuses, d'accord...

Clément : et l'objectif ça peut être aussi...

Enseignante : c'est quoi l'objectif ? L'objectif réel ?

Alexis : c'est de ramener les clients... dans le point de vente, c'est des produits d'appel en fait.

Enseignante : oui, mais pourquoi tu cherches à attirer des clients ? Comment tu sais...

Clément : parce qu'il y a des concurrents... ?

Enseignante : [s'adressant à Clément] oui, mais qu'est-ce qui peut faire que moi je peux être intéressée par tel produit là par exemple [montrant un produit sur un prospectus], qu'est-ce qui peut faire que je peux me décider ?

Alexis : Le prix

Elisa : La quantité...

Enseignante : [avec un signe d'approbation] alors voilà, exactement

Elisa : parce que par exemple si c'est une personne seule qui achète 4kg de viande ça va lui faire beaucoup...

Enseignante : donc ça c'est un des critères qui peut faire que le client peut être amené à acheter ce produit là ; c'est un des objectifs de l'enseigne, tu vois, il faut détailler. Est-ce qu'il y a d'autres objectifs ? Quand tu reçois ce genre de choses, si tu prends le temps de le feuilleter, il y a peut-être des choses que tu achètes habituellement parce que tu as l'habitude de les acheter et qu'elles sont pas très chères et d'autres quelques fois que tu n'as pas l'habitude d'acheter...

Clément : il y a plus de marques nationales dedans...

Enseignante : alors déjà, d'une part... oui, donc ça veut dire que... qu'est-ce qui est mis en avant ?

Clément : les marques nationales...

Enseignante : oui, les marques fabricants, tout ça il faut gratter ça, il faut avoir un œil professionnel, ne le regarde pas en tant que consommateur... enfin, si, tu peux le regarder en tant que consommateur, autrement dit voilà, si je suis client, si je reçois cette publicité... qu'est-ce qui va me faire bouger en quelque sorte, mais d'un autre côté, l'annonceur il s'est posé, aussi... il s'est fixé un certain nombre d'objectifs... Essaie de les passer en revue... si je me mets à la place de Géant, qu'est-ce que je cherche à faire à travers ce petit catalogue ?... sachant comme tu le disais tout à l'heure, les concurrents peuvent très bien... [montrant des prospectus d'enseignes concurrentes] tout ça je l'ai reçu ce matin.

Steven : Intermarché ça appelle plus que là [désignant un autre prospectus], parce que là, c'est par saison, ça c'est vu que ça va être les crêpes bientôt, ils le font exprès...

Enseignante : donc déjà ils tiennent compte de...

Alexis : de la saison

[Ils comparent les promotions en lien avec la chandeleur]

Chercheuse : ce que j'aimerais, c'est que vous ne travailliez pas tous sur les prospectus parce que là [montrant les affiches], vous avez des publicités à analyser qui sont très différentes, qui vont viser des cibles et des objectifs différents... est-ce que vous avez pris Non vous n'avez pas pris celles-là [leur

donnant des publicités magazine destinées aux chefs de rayons]... celles-là il faut aussi les analyser parce qu'elles sont différentes, il faut vous répartir le travail...

Steven : il faut analyser plein de trucs

Chercheuse : il faut déjà voir quelle est la cible visée à chaque fois, et quel est l'objectif

[31^{ème} mn : Clément et Elisa s'emparent chacun d'une des publicités magazine, après un peu d'hésitation, ils réorganisent leur fonctionnement, Alexis travaille avec Elisa, Steven avec Clément]

Clément : et après on compare

Analyse du point de vue de la didactique :

Steven a compris qu'au-delà du nom du magasin, ce qui importe aussi dans la démarche d'analyse est le type de point de vente, ici, une GMS : « *mais Géant Casino t'as mis ça en annonceur ? Il faut rajouter GMS, il faut dire ce que c'est* ».

Concernant les objectifs visés, c'est l'enseignante qui repose la question et les amène à les formuler : « *c'est quoi l'objectif ? L'objectif réel ?* ». Ce à quoi Alexis répond à juste titre : « *c'est de ramener les clients... dans le point de vente, c'est des produits d'appel en fait* », réponse que l'enseignante ne valide pas complètement, attendant semble-t-il « faire connaître la promotion », ce qui est l'objectif plus immédiat, et qui correspond au texte du savoir dans la transposition didactique que l'on retrouve dans le document d'accompagnement du référentiel.

Un peu plus bas, de même qu'elle repose la question de l'objectif visé, l'enseignante amène les élèves à repérer l'annonceur véritable, l'enseigne nationale Casino, et non pas un magasin spécifique. On observe dans ces extraits « une prise en charge partielle par l'enseignante du raisonnement qu'elle souhaite faire élaborer par les élèves » (Amade-Escot, Venturini, 2009) et donc de l'avancée du savoir.

Par la suite, l'échange semble hésiter entre motivations du consommateur et objectifs visés par l'annonceur. L'enseignante essaie de faire énoncer l'objectif de l'enseigne : « faire connaître ». Il n'est pas exclu que les élèves aient parfaitement identifié cet objectif, mais qu'il leur paraisse tellement évident qu'ils ne le formulent pas. On peut penser également que le fait que les élèves ne travaillent que sur un seul type de supports, des prospectus de grandes surfaces, ne facilite pas la comparaison qui aurait pu faire émerger, par les exemples et contre-exemples (Britt Mari-Barth, 2013) la différence entre les objectifs visés. On devine également la réticence à se lancer dans l'analyse des affiches, qui leur semblent plus hermétiques, avec un message beaucoup moins explicite, notamment pour celle du pâtissier Lenôte, qui vise à conforter une image de marque.

Là encore, la dévolution semble insuffisante pour faire émerger le savoir au sein du groupe.

Analyse du point de vue de l'apprentissage coopératif :

Par rapport aux séances précédentes, Alexis, qui a eu du mal à entrer dans le travail coopératif montre davantage d'esprit de coopération, est davantage à l'écoute et contribue à l'avancée du savoir concernant l'analyse des prospectus. Le travail du groupe, malgré quelques moments de distraction, est studieux et serein à la fois. On observe cependant qu'Alexis, « rapporteur du groupe » au moins à l'écrit, met un certain temps à prendre en considération les propositions de Steven, pourtant pertinentes. Ce dernier devra s'y prendre à trois reprises pour qu'Alexis « entende » qu'il convient de spécifier « GMS » et pas seulement « Géant Casino » pour l'annonceur. Steven est entré dans une catégorisation, il « monte en généralité » mais n'est pas écouté. Alexis le percevrait-il comme moins compétent que lui ? Ou au contraire comme un rival potentiel dans le statut de « bon élève » ? Dans la séance suivante (séance 11), Steven est franchement mis à l'écart par Alexis et Audrey.

Nous observons aussi comment, imperceptiblement, Alexis repousse constamment (en revenant aux prospectus, en bavardant...) l'analyse des affiches, qui lui paraît probablement plus difficile (« *ça va être chaud* »), et joue là le rôle de « leader négatif ».

Enfin, concernant l'organisation de la coopération, il faudra l'intervention de la chercheuse pour que les élèves se répartissent les supports : « *ce que j'aimerais, c'est que vous ne travailliez pas tous sur les prospectus [...], il faut vous répartir le travail...* ».

Quels enseignements plus généraux pouvons-nous tirer de cette séquence ? Si l'introduction de la séance est une étape clé dans la dévolution, celle-ci incombe à l'enseignant tout au long du travail conjoint. On observe ici des élèves plutôt motivés par la tâche, mais qui ne respectent qu'imparfaitement les attendus du nouveau contrat didactique qu'implique une pédagogie de la coopération. En parallèle, les régulations de l'enseignante portent davantage sur le fond que sur la méthode. Cette tentation a été relevée dans d'autres extraits cités plus haut (séances 5 et 6 notamment), tant de la part de la chercheuse que de l'enseignante. Enfin, ni l'une ni l'autre n'ont suggéré aux élèves de réfléchir aux modalités de retranscription des réponses ; modalités qui auraient pu faciliter l'émergence du savoir par la catégorisation, la comparaison, la distanciation que permet l'écrit d'élaboration. On peut considérer que « la transmission des règles définitoires du jeu » (Sensevy, 2011, p. 143) est incomplète.

Nous avons émis plus haut l'hypothèse d'une « double dévolution ». A l'analyse des extraits de cette séance, la dévolution de l'apprentissage concernant les savoirs semble réussie et celle du mode coopératif et des méthodes à mettre en œuvre nettement moins. Peut-être pouvons-nous émettre une hypothèse alternative à l'idée de « double dévolution » : les méthodes, au sens large

(coopération, critères de comparaison...) ne sont pas suffisamment pensées par la chercheuse et l'enseignante, focalisées tout comme les élèves sur les contenus du savoir davantage que sur les moyens de le construire dans l'action conjointe. Davantage que celle d'une « double dévolution », la question de la dévolution pourrait être reformulée ainsi : comment l'enseignant conçoit le contenu et construit la situation d'apprentissage dont il veut faire accepter la responsabilité à l'élève ?

3.2- Incidence sur l'institutionnalisation

Instituer le savoir, c'est non seulement le rendre visible, mais instaurer un « rapport officiel » avec lui (Reuter, 2013, p. 119). « Le travail du joueur B (du Professeur) est en effet décisif, au sein de jeux didactiques où sont utilisées des situations à milieu antagoniste, pour définir et redéfinir l'expérience que les élèves en ont eue » (Sensevy, 2011, p. 114).

Nous avons rappelé plus haut que la dévolution ne concerne pas la seule phase introductive. De même, l'institutionnalisation n'est pas réservée à une phase de conclusion ou de mise en commun. Dans les extraits rapportés, nous pouvons relever des validations partielles, qui sont autant de moment d'institutionnalisation. Cependant, dans une pédagogie de groupe, l'institutionnalisation « en grand groupe » prend une importance toute particulière du fait que les institutionnalisations partielles ne sont pas nécessairement identiques d'un groupe à l'autre, puisque l'avancée des savoirs peut prendre des chemins différents, *a fortiori* quand les élèves ne travaillent pas tous sur les mêmes supports, comme c'est le cas dans cette séance, où seules les affiches du lycée viticole et du pâtissier Lenôtre ont été étudiées par les deux groupes, à la demande des co-animatrices.

Dans cette séance, les élèves ont au final analysé six publicités différentes et présenté, à l'issue du travail de groupes, leurs résultats au tableau (cf. ci-dessous). Ils ont restitué leurs analyses avec leurs mots, mais ont su identifier les différents types d'annonceurs, d'objectifs, de cibles, de supports en mobilisant des savoirs disciplinaires préalablement acquis en cours ou en stage (GMS, zone de chalandise, produit d'appel, promotion...) et leurs expériences de consommateurs, même si ce n'est pas explicitement formulé.

Annonces	Objectifs	Cible	Média
Lycée viticole d'Avize	Amener du monde à la foire aux vins ; faire découvrir les produits	Tout type de clients, des adultes	Affiche
Rapid fleurs (magasin franchisé)	Promotion, vendre le maximum possible	Tout type de personnes	Flyers
Fruiss (fabricant :	Faire acheter, référencer	Chefs de rayon	Revue pour les chefs de rayon

Maison Boutin)			
Fleury Michon, (marque nationale)	Faire découvrir la nouvelle gamme	Chefs de rayon	Revue spécialisée
Géant Casino (GMS)	Attirer les clients de la zone de chalandise ; Développer le chiffre d'affaires pour la chandeleur	Familles nombreuses (publicité qui porte sur des produits d'appel, en gros formats, et des produits saisonniers)	Prospectus, magazine
Lenôtre, (pâtissier)	Donner envie au consommateur, valoriser le produit (mise en scène) Former l'image de Lenôtre	Clientèle de luxe	Affiche

Nous pouvons considérer au vu de ce résultat que les objectifs visés par la phase de travail coopératif sont atteints. En outre, malgré quelques moments de dispersion, les élèves se sont montrés motivés et engagés dans les apprentissages. A l'issue de l'étape de mise en commun, l'enseignante amène les élèves à différencier les types d'annonceurs (GMS, fabricant...), de cibles (consommateurs, chefs de rayon), d'objectifs (faire découvrir, faire aimer, faire agir). Les travaux de groupes menés en amont donnent du sens à l'institutionnalisation. Le savoir se co-construit à partir de ce milieu commun, des exemples que les élèves se sont appropriés et de leurs analyses, même imparfaites.

A l'issue de cette première étape d'institutionnalisation, les élèves sont remis cinq minutes en travaux de groupe pour répondre à la dernière question : « en déduire des propositions pour le directeur du magasin « La Ferme Santone » : objectifs visés, média et support choisis ». Cinthia et Ameline exposent ensuite leurs préconisations :

Cinthia : comme supports utilisés, on a mis, les flyers, affiches...

Ameline : ... dans la ville

Cinthia : euh, la radio ... locale. Après les objectifs ... euh faire connaître les produits et le magasin et...

[se tournant vers sa camarade] vas-y

Ameline : ça vise les particuliers, les végétariens et les « locavores »

Une élève : les quoi ?

Ameline : les locavores

Cinthia : c'est ceux qui mangent mais ... qui veulent manger local, qui mangent tout le temps local

Chercheuse : les végétariens... on n'a pas dit qu'ils ne vendent que des produits végétariens....

Cinthia : [relisant le texte de présentation du point de vente] non parce qu'il y a épicerie, viandes, fromages...

Chercheuse : donc c'est plutôt ceux qui sont sensibles à la consommation locale, qui recherchent des circuits courts effectivement... Est-ce que les autres ont des remarques ?

Enseignante : vous pouvez revenir dessus ? Vous avez dit ?...

Cinthia et Ameline : flyers et affiche... et radio locale

Chercheuse : est-ce que vous pouvez justifier vos choix ?

Cinthia : eh ben, ils ont un site Internet, mais pratiquement personne... enfin... tout le monde n'a pas Internet... donc pour faire découvrir vraiment le magasin, on peut afficher des affiches, mettre des flyers dans d'autres magasins, sur les parkings... faire de la radio parce que pratiquement toute personne écoute la radio...

Ameline : et ils ont pas trop de moyens et la radio c'est pas si... ça va pas coûter énormément cher...

Cinthia : par rapport à la publicité télé...

Alexis : et puis c'est local donc la publicité télé euh ... vue la cible qui est visée... c'est pas forcément euh...

Cinthia : ils ont pas les moyens...

Chercheuse : il y a l'argument du coût, mais l'argument d'Alexis est pertinent aussi. [s'adressant à lui]

Précise davantage, si tu fais de la publicité télé tu vas faire quel type de publicité ? ... tu vas toucher quel...

Alexis : ça va pas être local, ça va être un public plus large

Chercheuse : oui, sauf si tu fais de la publicité sur France 3, mais sinon ça va être effectivement ce qu'on appelle de la publicité nationale... et c'est ce qu'on vise là ?

Ameline : ben non puisque c'est des produits locaux...

Alexis : c'est en circuit court, donc faire connaître euh...

Chercheuse : oui, c'est important d'adapter à la cible visée géographiquement. Donc effectivement le critère géographique est un critère important. L'autre groupe est-ce que vous avez des choses à ajouter ?

Alexis : après on avait pensé faire intervenir la presse pour des petits reportages euh... ou sur France 3

Chercheuse : oui, qu'est-ce qu'on peut avoir dans la presse aussi ?

Alexis : Sud-Ouest, ou la Haute Saintonge...

Chercheuse : oui, ce n'est pas de la publicité au sens strict mais c'est une démarche de communication... qu'est-ce qu'on pourrait faire également ?

Enseignante : alors, on est dans l'alimentaire, ne l'oubliez pas ?

Elisa : des dégustations ?

Enseignante : oui...

Elisa : des animations... ?

Enseignante : oui, de quelle façon ?

[suit un échange sur les modalités de mise en œuvre d'une animation-dégustation dans lequel sont réactivés les apprentissages des élèves en cours et en stage depuis la classe de seconde]

Enseignante : [se dirigeant vers le tableau] alors, on y reviendra, mais ce qui est certain c'est que vous avez quand même identifié trois objectifs essentiels, qui seraient de faire connaître le produit

Elisa : faire découvrir...

Enseignante : oui, faire connaître, faire découvrir... faire aimer

Ameline : faire augmenter le chiffre d'affaires

Enseignante : et puis ensuite effectivement quand on incite un client à acheter un produit déjà connu, là on est dans un objectif autre qui est de faire agir... ça donne lieu à une stratégie qu'on abordera en cours, c'est le pull and push... on en reparlera en cours c'est un terme anglais. Pull, c'est tirer, mais plutôt dans le sens « attirer » et push, c'est pousser. Alors attirer, vous l'avez compris... comment attire-t-on la clientèle ?

Alexis : en l'appâtant ?... avec des offres qui valent le coup ?

Enseignante : pour l'attirer on va surtout être dans le « faire connaître », on va attirer l'œil du client : pull, le « faire aimer » aussi quelque part par là ; dans le « faire agir » on le pousse vers le produit, mais à ce moment-là on va mettre en œuvre des promotions... là, on veut pousser le client, on veut agir sur les ventes. Trois grands objectifs, on y reviendra en cours : faire découvrir, faire aimer, faire acheter, et à chaque fois, on utilise des supports différents...

[suit une mise en relation des objectifs visés et des moyens utilisés par les marques nationales et les enseignes]

Analyse du point de vue de la didactique :

Dans ce dernier extrait, nous observons deux temps distincts. Dans le premier, deux élèves se proposent pour exposer leurs réponses à la dernière question. Les élèves ont suivi un enchaînement logique que l'on peut schématiser ainsi :

- Annonceur : magasin de producteurs = cible locale, moyens limités (implicitement : comparativement à de grandes enseignes ou marques nationales)

- Objectif de communication : faire connaître le point de vente et ses produits

→ proposition de moyens de communication locaux, à coût réduit, média et hors-média (même si la distinction n'est pas faite parce que non connue à ce stade).

La réponse est peu structurée et n'est pas clairement justifiée (mais le temps de réflexion alloué n'était que de cinq minutes). Elle dénote cependant que les élèves ont rapidement su transposer l'analyse précédente en associant objectifs, cible, moyens. L'institutionnalisation précédente permet l'émergence de « significations communes » (Sensevy, 2011, p.76), terreau des transactions didactiques à venir.

Dans un deuxième temps, l'enseignante propose une synthèse en vue d'institutionnaliser le savoir. Prise par le temps, elle pense qu'elle ne peut pas faire formuler cette synthèse par les élèves. Elle tient tout particulièrement à revenir sur les trois grands types d'objectifs : faire connaître (ou « découvrir »), faire aimer, faire agir. Ce faisant, elle ne reprend pas exemple sur les publicités précédemment étudiées, qui illustraient ces trois grands objectifs, et elle n'utilise pas non plus le vocabulaire savant des objectifs « cognitif », « affectif » et « conatif ». Elle justifie ce choix par la peur de « perdre » les élèves avec un vocabulaire trop compliqué. Inversement, elle introduit les stratégies « pull » (qui incite le consommateur à demander un produit) et « push » (qui incite le distributeur à pousser la vente de tel ou tel le produit), dans une suite, certes, logique, mais qui n'était pas prévue pour cette séance. On observe également qu'elle ne rebondit pas sur la proposition d'Ameline « faire augmenter le chiffre d'affaires », qui, bien que pertinente n'entre pas dans les trois catégories de la transposition didactique.

On voit là que le changement du rôle de l'enseignant qu'impose l'introduction d'une pédagogie de la coopération ne se fait pas aisément. Le contrat didactique habituel, nous l'avons vu plus haut, réserve à l'enseignante un rôle que l'on pourrait qualifier en simplifiant de « dispensateur des savoirs », selon une leçon préétablie qu'elle a très clairement en tête. Valoriser les travaux de groupes dans les phases d'institutionnalisation, partielles ou terminales, suppose d'endosser un rôle de médiateur des savoirs, prenant appui sur le milieu commun aux élèves et à l'enseignante pour introduire les concepts savants, dans une sorte de tissage que permet l'expertise disciplinaire et didactique. Dans l'objectif de faire prendre conscience aux élèves de ce qui est appris, de le reconnaître en le désignant, en l'institutionnalisant, de lui donner de la valeur, l'utilisation d'un vocabulaire « savant » nous paraît, contrairement à l'enseignante, constituer une nécessité. Selon Sensevy, « parler le savoir, parler du savoir, c'est à la fois l'instituer en tant que savoir [...] et le produire en tant que tel » (Sensevy, 2011, p. 60). Réciproquement, l'auteur voit « les savoirs d'abord comme des capacités, étroitement liées à des jeux de langage » (ibid., p. 61).

Nous avons dans cette troisième partie tenté d'éclairer les séquences d'enseignement co-animées du point de vue de l'apprentissage coopératif et du point de vue de la didactique. L'exercice n'est pas chose aisée tant le découpage du réel nous a semblé artificiel et distinguer ce qui relève de l'apprentissage coopératif de ce qui relève de la didactique une gageure. Nous avons également privilégié l'expression « apprentissage coopératif » sur celle de « pédagogie de la coopération », invitant par-là à orienter la focale sur les élèves. Nous allons maintenant essayer de réorienter notre regard plus spécifiquement sur l'action de l'enseignant dans la mise en œuvre d'une pédagogie de la coopération.

4- La pédagogie de la coopération

L'analyse des extraits de séance confirme certains travaux sur l'apprentissage coopératif et la didactique, relevés dans la revue de la littérature en partie une. Nous avons en effet observé des échanges parfois nourris, une réelle volonté de collaborer, une motivation pour la tâche, une participation mieux répartie et plus riche dans les phases de restitution que lors des séances « ordinaires ». Nous avons également pu constater l'enrichissement du milieu par les interactions des élèves, une volonté de résoudre le problème face à un milieu qui résiste, une co-construction du savoir au sein des groupes restreints, puis en grand groupe, toutes choses qui tendent à montrer un intérêt pour cette expérimentation en terme d'action conjointe.

Mais nous avons également perçu des luttes de pouvoirs, des phénomènes d'exclusion, une absence totale de travail en commun dans certaines séances (notamment en classe de première), une écoute inégale, voire une absence de prise en compte des propositions d'un membre du groupe, ou au contraire, une acceptation sans recul des propositions des camarades... Nous avons observé que les progrès perçus dans la coopération ne se confirmaient pas nécessairement dans la séance suivante, malgré le rappel des consignes, signe que les « habiletés coopératives » (Rouillier, Lehraus, 2008, p.223) ne sont pas encore ancrées dans les habitudes. Tout ceci peut paraître décevant pour quiconque fonde dans la pédagogie de la coopération des espoirs en termes d'engagement des élèves dans les apprentissages, de développement de leur autonomie et de leurs compétences citoyennes, de progrès cognitifs..., mais n'a rien de très surprenant au regard des travaux déjà cités sur l'apprentissage coopératif, de la rupture du contrat didactique que l'introduction d'une telle pédagogie induit, et, en l'espèce, du contexte de l'établissement présenté en partie deux. En outre, et paradoxalement, si les échanges entre les élèves paraissent quelques fois assez peu productifs, nous avons pu être surprises des résultats dans les phases de mise en commun, y compris en classe de seconde où l'engagement dans les activités nous est apparu plus difficile. Ce constat nous incite à

persévérer et à rechercher des voies d'amélioration dans l'ingénierie pédagogique, l'animation des séances et la didactique.

Nous avons écrit plus haut que la visée première d'une recherche collaborative n'est pas la formation des enseignants. Elle est plutôt un effet induit, mais qui n'est pas négligeable pour autant, et nous avons évoqué en partie deux les bénéfices qu'Isabelle pense avoir tiré de ce travail en commun. Au-delà, cet expérience nous semble confirmer la nécessité d'une formation des enseignants à cette pédagogie exigeante à « la double visée d'apprendre à coopérer pour coopérer pour apprendre » (Lehraus et Rouillier, 2008, p. 18).). Cette formation gagnerait à s'appuyer, comme développé ici, sur des analyses didactiques de l'action conjointe. Partager plus largement les fruits de cette expérience de recherche collaborative, dans l'optique de contribuer à une réflexion sur la formation des enseignants, est l'objectif des pistes proposées.

4.1- L'ingénierie pédagogique

Nous avons en introduction évoqué une première expérience de la pratique de la pédagogie de la coopération initiée par une équipe pédagogique et éducative de seconde générale et technologique. La comparaison avec l'expérience menée dans le cadre de cette recherche nous paraît éclairante. Certes, le public accueilli n'est pas le même, ni dans ses caractéristiques sociales, ni dans le vécu scolaire, et le contexte des deux établissements est également différent. Mais ce qui nous semble surtout différencier les deux expériences, c'est que dans un cas, il s'agit du projet d'une équipe pédagogique et éducative et que l'approche coopérative est systématisée, alors que dans l'autre, les séances conduites en pédagogie de la coopération l'étaient dans le cadre très restreint de quelques séances pour chacune des trois classes concernées. Dans le premier cas, l'engagement de toute une équipe autour d'une même pratique pédagogique, avec un projet pédagogique et éducatif clairement défini se concrétise dans une véritable coopération (en amont des séances et pendant certaines d'entre elles), dans laquelle « le geste professionnel et partagé prolonge le verbe professionnel échangé » (Marcel J-F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D., 2007, p. 11). Cette pratique de coopération au sein de l'équipe pédagogique favorise l'apprentissage par les élèves des habiletés coopératives²⁵, et le développement de « routines ». Dans l'autre cas, les séances sont conduites dans une seule discipline et de façon très ponctuelle, conditions peu propices à une acculturation à l'apprentissage pédagogique. Notre intention n'est ni de prôner une pratique généralisée de la pédagogie de la coopération, ni d'exclure toute pratique ponctuelle et/ou isolée. Elle est plutôt

²⁵ Lors d'une séance d'observation, l'enseignante de lettres avait proposé aux élèves de me présenter le projet de la « classe coopérative » et ce que cela changeait dans leur vécu scolaire, avant d'exposer leurs travaux de groupes. L'appropriation du projet et de ses bénéfices par les élèves a paru visible.

d'envisager sa mise en œuvre dans deux contextes différents que nous qualifierons de « mise en œuvre ponctuelle » dans l'un et de mise en œuvre « institutionnalisée » dans l'autre.

4.1.1- Pistes en vue d'une mise en œuvre ponctuelle de la pédagogie de la coopération

Une mise en œuvre ponctuelle de la pédagogie de la coopération peut présenter un intérêt dans le cadre d'un projet spécifique (TPE²⁶, TPR²⁷, préparation d'un voyage d'étude, ...), en vue de l'atteinte d'un objectif particulier (pratique en sécurité de techniques professionnelles par exemple), ou pour expérimenter cette forme pédagogique avant d'envisager une utilisation dans un cadre élargi par exemple.

Dans une pédagogie conventionnelle, les élèves sont habitués à rechercher une certaine productivité et la réponse importe davantage que le processus et la justification. Par ailleurs, le souci de préserver les liens affectifs entre eux, et la recherche d'économie de moyens, peuvent inciter les élèves à privilégier une régulation sur le mode relationnel plutôt que cognitif. Un moyen de favoriser les échanges et l'argumentation et de faire émerger les points de désaccord pourrait être de fournir un support de travail prévoyant non seulement l'espace pour les réponses, mais aussi un espace pour les justifications, les désaccords, ou les doutes, permettant ainsi de les intégrer dans l'argumentation et de donner un statut de « matériau à prendre en considération » à ces éléments de débat. Un moyen complémentaire pourrait être d'instaurer un temps d'échange sur la méthode à mettre en œuvre avant de leur fournir le support de travail et de les engager dans le cœur de l'activité. Il semble important également d'institutionnaliser les habiletés coopératives. « Certains "savoir-faire" ou "attitudes" se mettent en place sans qu'on en parle, sans qu'on les explique, en les laissant dans l'implicite. Mais si l'on veut les améliorer ou comparer, par exemple, "dialoguer" et "argumenter", il faut des mots pour les décrire et des expériences pour se les représenter en même temps. On est donc dans la conceptualisation » (Britt-Mari Barth, 2013, p. 188).

Pour éviter les prises de pouvoir et les mises à l'écart, des règles contraignantes dans la prise de parole pourraient favoriser l'expression de chacun. A titre d'exemple :

- définir un ordre de rotation dans la prise de parole, ceci afin d'amener chacun à « attendre son tour », mais aussi à laisser les autres entrer dans le jeu ;
- demander à celui qui prend la parole de reformuler ce qu'a dit l'élève précédent, dans le but de favoriser l'écoute et de s'assurer qu'il a bien compris ce que veut dire son camarade ;
- attribuer des rôles dans les groupes (secrétaire, rapporteur, gardien du temps, gardien de la prise de parole...) en s'inspirant de la pédagogie institutionnelle et en veillant à les « faire

²⁶ Travaux pratiques encadrés,

²⁷ Travaux pratiques renforcés en seconde professionnelle de l'enseignement agricole

tourner » pour ne pas risquer la dérive productive dénoncée par Philippe Meirieu (1984)²⁸ et renforcer les compétences déjà acquises par les uns aux dépens des apprentissages des autres ;

- utiliser l'attribution de rôles « d'expert » aux élèves afin de compenser les inégalités de statut ;
- proposer une auto-évaluation du fonctionnement des groupes en fin de séance ou séquence, suivie d'une « réflexion critique » en grand groupe, ceci afin de favoriser « une prise de distance métacognitive pour alimenter les métaconnaissances sur le fonctionnement des individus en groupe » (Rouillier, Lehraus, ibid).

4.1.2- Pistes en vue d'une mise en œuvre institutionnalisée de la pédagogie de la coopération

Nous entendons par pratique institutionnalisée de la pédagogie de la coopération une mise en œuvre qui n'est pas occasionnelle mais au contraire inscrite dans un projet pédagogique, d'un enseignant ou d'une équipe pédagogique, qui concerne une ou plusieurs classes, sans nécessité que toutes les séances d'enseignement se réalisent sous cette forme. Une pratique institutionnalisée favorise le développement d'habiletés sociales, concernant la prise de parole, le partage des tâches, le respect de l'opinion des autres, l'entraide...

Dans cette optique, il peut être bénéfique de prévoir un temps dédié au développement des habiletés coopératives en début de projet, même si l'apprentissage se poursuivra avec les mises en situation. Quelques pistes pourraient être expérimentées (en plus de celles proposées ci-dessus) :

- Etudier avec les élèves une vidéo d'un échange au sein d'un groupe (extrait de travaux de groupes précédents , extrait de film²⁹ ...) pour les amener à identifier les prises de pouvoir, les mises à l'écart, mais également les échanges sur un mode coopératif... ;
- Construire avec eux une grille critériée en vue de l'auto-évaluation du fonctionnement du groupe, grille qui peut être évolutive dans l'année et contribue non seulement à l'auto-évaluation mais à l'appropriation de méta-connaissances ;
- Utiliser des techniques de mises en situation telles que des jeux de rôle ou l'instruction au sosie (Oddone, 1981) pour développer l'écoute active et la reformulation ;
- S'inspirer des techniques du théâtre forum (ou théâtre participatif) pour développer l'aptitude à la recherche collective de solutions ;

²⁸ Selon laquelle le produit importe plus que l'apprentissage

²⁹ Par exemple, « Les héritiers », de Marie-Castille Mention-Schaar, 2014

- Définir, avec les élèves, un contrat pédagogique qui intègre le fonctionnement des groupes et crée les conditions du travail coopératif (cf. plus bas).

D'avantage qu'une piste, le travail en équipe pédagogique et éducative nous paraît une condition nécessaire à la mise en œuvre d'une pédagogie de la coopération institutionnalisée et ceci pour plusieurs raisons :

- Pour mutualiser les expériences, les outils, favoriser l'analyse réflexive ;
- S'entraider en co-animant des séances ou en observant les séances d'un collègue et échanger avec lui ensuite ;
- Crédibiliser le travail en équipe auprès des élèves par la valeur d'exemple ;
- Prévenir le découragement que peut générer toute expérimentation pédagogique et remise en cause de ses pratiques ;
- Permettre que les élèves expérimentent l'apprentissage coopératif dans différentes disciplines, dans lesquelles ils n'ont pas nécessairement le même statut scolaire (« faible » *versus* « fort ») ;
- Prévenir le parasitage des travaux de groupes par des conflits extérieurs à la classe, fréquents à l'adolescence, en échangeant entre enseignants et entre les enseignants et l'équipe de vie scolaire ;
- Analyser ses pratiques avec un outillage théorique tel que celui proposé par la TACD par exemple.

4.2- Le rôle de l'enseignant

Bessa et Fontaine relèvent que « tous les auteurs s'accordent lorsqu'il s'agit de souligner l'importance du rôle des enseignants dans les méthodes d'apprentissage coopératif : l'enseignant doit faciliter et organiser l'apprentissage, assurer la supervision des élèves, appuyer le travail de groupe, réduire les déséquilibres associés aux différences de statut, garantir la possibilité de contribution de chacun des membres du groupes, etc. » (in Roullier, Lehraus, 2008, p.49). Nous ne pouvons que souscrire à cette affirmation, tout en ajoutant que l'intervention de l'enseignant³⁰ pose des questions spécifiques dans le cadre d'une pédagogie de la coopération du fait du paradoxe auquel elle le confronte : assurer les missions citées par Bessa et Fontaine, tout en déléguant une

³⁰ Nous choisissons d'écrire « l'enseignant » pour faciliter la lecture, ce qui n'exclut pas que les enseignants soient plusieurs. Nous pourrions aussi écrire « l'instance Professeur », au sens de la théorie de l'action conjointe en didactique.

partie de l'autorité au groupe et en visant son autonomie. En outre, et par définition, l'enseignant n'est plus face à un groupe classe, mais à plusieurs groupes coopératifs, qui connaissent leur dynamique propre et sont traversés de « micro-phénomènes » (des interventions non prises en compte par exemple) difficilement perceptibles pour l'enseignant. Plus globalement, l'introduction de la pédagogie de la coopération impose un changement de paradigme. Selon Sabourin et Lehraus, « il y a dépoliarisation de la source du savoir qui passe de l'enseignant aux groupes d'élèves » (2008, p. 192-193). Nous ne serions pas aussi catégoriques puisque ce passage se fait au travers du milieu, du contrat et des techniques de l'enseignant. Néanmoins, nous l'avons observé dans l'analyse des séances, l'introduction d'une pédagogie de la coopération, dans une classe habituée au cours dialogué et à une transmission descendante, crée une rupture de contrat didactique, pour les élèves, mais également pour l'enseignant, dont le rôle évolue et qui peut craindre de moins bien maîtriser l'avancée du savoir.

Selon Rouillier et Lehraus, les interventions de l'enseignant se réalisent surtout en amont des travaux de groupes afin de créer les conditions d'un travail autonome : « les structures contraignantes de la pédagogie coopérative (par ex., limite de temps à travers l'interdépendance de forces extérieures) peuvent aider les apprenants à parvenir aux buts visés de manière plus autonome et plus « assurée » que certaines approches de travail en équipe moins contraignantes. Une structuration moindre semble en effet devoir être compensée par des interventions de l'enseignant pour gérer les aspects fonctionnels du groupe dans une démarche de pédagogie interactive, alors que ces aspects sont délégués aux élèves en pédagogie coopérative grâce aux principes organisateurs des situations » (2008, p. 231). Nous avons pu constater dans la séance 9, que l'affirmation de l'enseignante (et l'hypothèse de la chercheuse) « comme vous êtes maintenant des experts de l'apprentissage coopératif, vous vous organisez comme bon vous semble » était largement prématurée et que le travail coopératif ne s'est pas organisé efficacement. « Le professeur doit organiser les conditions de la dévolution » (Sensevy, p.74), a fortiori dans une visée d'apprentissage coopératif. La place de l'enseignant est certes réinterrogée dans une pédagogie de l'apprentissage coopératif, mais ce dernier ne sort pas du jeu pour autant. Bien au contraire, c'est lui qui construit le milieu et initie le jeu didactique pour introduire et faire vivre le savoir dans la classe, au travers de mises en situation dont les élèves, idéalement, s'emparent en autonomie. Son rôle est peut-être, et paradoxalement, d'autant plus important qu'il vise l'autonomie des groupes, et par là des jeunes adultes en devenir.

Dans une perspective d'action conjointe, l'enseignant doit favoriser l'engagement dans les apprentissages de chaque groupe et, au sein du groupe, de chacun de ses membres. Il s'agit en quelque sorte d'une double clause *proprio motu*. Un travail spécifique visant à développer les habiletés coopératives, tel qu'évoqué plus haut contribuera également à une régulation autonome du fonctionnement des groupes. Sensevy attribue « un sens à la fois "grammatical" et "politique et

éthique" [à] la clause *proprio motu*. Grammatical, dans le sens où elle nomme une nécessité de l'apprentissage et de l'enseignement ; politique et éthique, dans le sens où elle contient toute entière la question de l'autonomie ». Il convient de conserver à l'esprit cette visée politique et éthique ambitieuse, mais qui doit aussi inciter à travailler sur du long terme et à dépasser les échecs, les retours en arrière, les inerties... Notre expérimentation confirme les propos de Roy, selon lequel « les enseignants doivent en effet passer par un certain nombre de stades d'appropriation, successivement encourageants et décourageants, pour parvenir à une mise en œuvre efficace d'une approche pédagogique » (in Sabourin et Lehraus, 2008 ; p. 197). La pédagogie est en effet un art difficile et les progrès se réalisent souvent à petits pas.

En outre, et plus particulièrement en contexte dit difficile, « c'est dans une attention de tous les moments au bon fonctionnement de la classe, que peut être maintenue la relation didactique » (Amade-Escot, Venturini, 2009). Cette exigence qui pèse sur les enseignants confrontés à des publics qui, s'ils ne sont pas toujours rebelles, peuvent rapidement se désengager de la tâche (nous en avons cité des exemples plus haut), rend particulièrement délicate la mise en œuvre d'une pédagogie de la coopération.

A la lumière de l'expérimentation menée d'une part, et de l'analyse effectuée à partir de la théorie de l'action conjointe en didactique d'autre part, il nous semble également que l'enseignant doit se prémunir contre la tentation d'intervenir sur le fond du travail à réaliser en groupe, au profit de questionnements et/ou de régulations sur le fonctionnement des groupes, voire sur les méthodes mises en œuvre, sur le « faire agir » (Sensevy, 2011, p. 73). « Le professeur pourra et devra influencer sur la production de stratégie par les élèves, mais sans se substituer à eux dans cette production » (Ibid. p. 145). En effet, si l'enseignant dévoile le savoir, directement ou indirectement par des questions très orientées, le groupe ne peut pas gagner au jeu, et « [le Professeur] ne pourra acquérir la raisonnable certitude que [l'élève] a appris quelque chose » (ibid., p. 70). En outre la dévolution, lors des prochains jeux, sera plus difficile. A quoi bon s'engager « de son propre mouvement », si le savoir est révélé tôt au tard par l'enseignant qui n'a pas su pratiquer « la réticence » (ibid., p. 67-68) ? « Produire des systèmes de signes en taisant la part essentielle du savoir » (ibid., p. 73), demande pour l'enseignant de dépasser ses représentations du métier d'enseignant et du rôle de l'enseignant dans la classe, voire d'aller contre sa nature pour retenir le savoir au profit du milieu. En commentant cette analyse, Isabelle écrira : « il faudrait faire comme le maître-nageur qui ne met pas les pieds dans la piscine pour apprendre à nager à ses élèves mais reste au sec en se contentant de donner les consignes de base : l'élève fait son apprentissage dans le milieu en se raccrochant à la perche qu'on lui tend si nécessaire ». La métaphore nous paraît tout à fait adaptée.

4.3- La didactique de la discipline

La question fondamentale qui se pose au didacticien est ainsi formulée par Sensevy : « comment fabriquer des milieux "adéquats" à la production, par "adaptation", des savoirs humains ? (ibid, p.111). La question n'appelle pas une réponse unique. D'une part, tout enseignement dans un cadre scolaire s'inscrit dans une continuité qui échappe à l'observateur extérieur. D'autre part, cette continuité est faite d'une succession de jeux didactiques pour chacun desquels la question est renouvelée. Nous pouvons néanmoins tenter de dégager quelques spécificités dans le contexte de l'enseignement de la mercatique dans la cadre d'une pédagogie de la coopération.

Rappelons en préalable quelques particularités de la discipline mercatique. Nous avons vu dans la première partie qu'il s'agit d'une discipline jeune, dont le savoir est à la fois « expert » et académique. Malgré son origine professionnelle, la discipline telle qu'issue de la transposition didactique est relativement abstraite, comparativement à d'autres discipline qui relèvent des techniques commerciales, telles que le marchandisage ou la vente. Autre particularité, les contenus sont très interdépendants. Nous l'avons vu pour les quatre composantes du plan de marchéage, mais cela est vrai également du plan de marchéage par rapport à la stratégie de l'entreprise et elle-même par rapport au marketing d'étude qui permet de connaître le marché et les cibles visées. Il en résulte une grande difficulté à traiter d'un objectif sans aborder les autres, mais également à présenter un savoir comme « nouveau » puisqu'il a le plus souvent été au moins évoqué au cours de séances précédentes. A l'inverse, des éléments de savoir dont l'enseignement est prévu ultérieurement dans la progression pédagogique peuvent faire défaut dans la résolution d'un problème (comme nous l'avons vu pour la séance 6 concernant la mise en relation des caractéristiques marketing et intrinsèque des produits avec la structuration de la gamme), et ainsi induire un saut épistémologique. L'affirmation de Lampert semble particulièrement vraie pour la mercatique : « chaque acte d'enseignement fait partie simultanément d'un moment d'échange, d'une séance, et des relations qui s'établissent tout au long de l'année entre le professeur et les élèves. Pour ajouter à cette complexité, il n'y a pas de frontières que l'on peut observer facilement qui délimitent le moment où une unité [d'enseignement] s'arrête et où une autre commence » (Lampert, 2010, in Tiberghien, 2016).

De surcroît, les élèves, qui sont aussi des consommateurs, ont une expérience directe du marketing, expérience derrière laquelle ils peuvent avoir quelques difficultés à imaginer un savoir conceptuel, mais expérience néanmoins dont ils tirent des préconceptions. Les jeux didactiques se fondent ainsi sur un milieu composite, constitué de la situation proposée par l'enseignant, le matériel apporté, les mises en relation avec le savoir issu des séances précédentes, mais également, du côté des élèves, de

leurs savoirs d'expérience, leurs préconceptions, leur rapport intime à ce qui est qualifié de « marketing » à l'extérieur de la classe...

De son côté, une pédagogie de la coopération suppose d'imaginer des problèmes suffisamment complexes pour nécessiter l'entraide, tout en permettant le respect de la clause *proprio motu*. Pour permettre à l'instance Elève (ici le groupe) de produire collectivement la stratégie gagnante, l'enseignant doit s'interdire « de lui fournir certaines informations, non seulement directement (c'est déjà tout à fait le cas dans le contrat didactique classique), mais indirectement. Pour cela, on peut soit supprimer [le Professeur] [...], soit interposer entre [l'Elève et le Professeur] la réalité non intentionnelle des choses. Dans cette perspective, le milieu n'est pas seulement autour, il est bien entre (*medius*) l'Elève et le Professeur. Le jeu didactique échappe au face à face parce qu'il existe du milieu » (Sensevy, 2011, p. 111-112). Ce qui nous ramène à la question initiale : comment fabriquer un milieu adéquat ?

Une première réponse semble être le recours à des situations qui ne paraissent pas purement artificielles. Si la situation est créée de toute pièce, on peut être tenté de l'imaginer autrement, la contester et finalement contourner le jeu. Si elle a un certain caractère de vérité, qui s'impose aux élèves comme à l'enseignant, il est probable que de cette « réalité », un milieu antagoniste apparaisse. Cette adidacticité (Sensevy, 2011, p. 115) qui est susceptible de produire des rétroactions, nécessite un processus d'adaptation, au sens de Piaget, et *in fine* l'avancée du savoir. Dans la séance 5, c'est la réalité de la vente d'un produit biologique dans un magasin hard-discount qui résiste aux élèves et les oblige à repenser le problème autrement. Cette recherche de vérité, qui en outre crédibilise l'enseignement dans une visée professionnalisante, n'empêche pas une certaine didactisation de la situation afin de la rendre lisible. Dans une recherche de « zone proximale d'apprentissage », il convient de trouver un équilibre entre une situation réelle et une situation dont les élèves peuvent s'approprier les caractéristiques à manipuler. Dans le même esprit, on recherchera des contextes proches de ce que connaissent les élèves pour éviter un travail superflu de compréhension du contexte. Ainsi, il est plus efficace en bac professionnel technicien-conseil vente de prendre pour support la gamme des sucres à destination des consommateurs plutôt que la gamme des sucres à destination de l'industrie par exemple, afin de ne pas ajouter au travail d'analyse d'une gamme destinée à un marché familial, celui de compréhension d'un marché méconnu.

Un autre paramètre, au cœur de tout enseignement, mais qui peut être facilement, si ce n'est ignoré, sous-estimé, réside dans l'identification et le rappel des pré-requis. Nous avons vu par exemple que dans la séance 6 le prérequis concernant le concept de besoin n'avait pas fait l'objet d'un rappel en début de séance. Non pas qu'il n'était pas identifié, puisqu'il était dans le questionnaire lui-même, mais plus probablement parce que le concept étant au cœur même de la définition du marketing, il

prend vite, aux yeux des enseignants, un caractère d'évidence. Le « déjà vu » induirait implicitement le « déjà maîtrisé », alors que rien n'est moins sûr concernant un concept aussi abstrait et voisinant avec les concepts proches d'attentes et de motivations notamment.

Concernant maintenant l'institutionnalisation du savoir, la mercatique pose là encore une difficulté particulière. En effet, nous avons vu dans la première partie que la transposition didactique, à ce niveau d'enseignement fait relativement consensus et que les contenus d'enseignement portent peu à contestation. En revanche, le degré d'incertitude est beaucoup plus important quand il s'agit d'analyser la stratégie marketing d'une entreprise en particulier et d'identifier « la » bonne solution par exemple. Il est d'autant plus important au stade de l'institutionnalisation de s'extraire du cas d'espèce pour en déduire le savoir à officialiser, qui résidera davantage dans les critères de choix par exemple, les éléments pris en compte pour fonder la décision, les méthodes mises en œuvre, que dans la décision elle-même.

Enfin, nous avons vu que, du fait que le marketing n'est pas complètement étranger aux élèves, qui font appel à leur vécu de consommateurs, puis de stagiaires, le milieu initial peut s'enrichir rapidement et les élèves formuler des propositions dans des termes qui certes, ne seront pas académiques, mais qui peuvent néanmoins contribuer à faire avancer le savoir, et ce à plus forte raison dans une pédagogie active telle que la pédagogie de la coopération qui sollicite plus fortement les élèves qu'une pédagogie conventionnelle. Cette situation demande une très grande maîtrise de la discipline pour identifier dans tous ces apports ce qui est valable et ce qui ne l'est pas, afin d'écarter les pistes erronées et de reconnaître ce qui est valable, même maladroitement formulé. Ce qu'Isabelle commentera ainsi : « Il faut être sacrément au point soi-même pour être prêt à déléguer, c'est un véritable paradoxe ». C'est ce travail de repérage des éléments de réponse qui permet de tisser le texte du savoir à partir du matériau recueilli, dans une démarche de co-construction, d'action conjointe, et de passer du discours du quotidien au discours savant, dans une démarche de secondarisation (Bautier et Rayou, 2013). On mesure cependant la difficulté de l'exercice, a fortiori pour un enseignant débutant. Nous y reviendrons dans la discussion.

DISCUSSION :

La recherche conduite dans le cadre de ce Master présente certaines limites dont l'une a déjà été évoquée en deuxième partie et concerne la posture de la chercheuse qui est en même temps inspectrice dans l'enseignement agricole. Le choix qui aurait pu être fait de mener cette recherche sur un terrain plus neutre, et notamment dans un établissement de l'Education Nationale, n'a pas été retenu et nous l'assumons. En effet, très peu de recherches en sciences de l'éducation choisissent pour terrain l'enseignement professionnel, encore moins agricole, et il nous importait donc de rester sur ce terrain et d'apporter notre contribution à une meilleure compréhension de ce qui se joue dans la classe dans l'enseignement professionnel agricole. En outre, cette recherche ne répondant à aucune injonction ou aucun enjeu directement en lien avec nos missions ordinaires, ni même de projet d'évolution professionnelle à court terme, elle a pu être menée en toute indépendance. Hormis une demande de principe auprès de notre hiérarchie pour mener cette recherche, aucune restriction de quelque nature qu'elle soit ne nous a été imposée.

Une autre limite de cette recherche collaborative tient à son contexte difficile, tenant tant aux caractéristiques sociales et scolaires du public accueilli qu'aux tensions internes à l'établissement, qui rejouent sur le travail d'équipe et l'encadrement éducatif des élèves. Une recherche conduite sur un terrain plus favorable pourrait apporter un éclairage complémentaire sur les effets d'une pédagogie de la coopération.

Enfin, l'analyse des séances est essentiellement menée à l'échelle micro-didactique. Inscrire une telle analyse dans le temps long de la séance et de la séquence et dans la continuité de l'enseignement serait certainement utile à une analyse plus fine de l'évolution du contrat didactique, du milieu, du développement des habiletés coopératives en particulier.

Nous avons vu plus haut que l'apprentissage coopératif suppose le développement d'habiletés sociales chez les élèves. Quatre séances conduites en classe de terminale, classe sur laquelle nous avons fondé nos analyses, paraissent, de ce point de vue, insuffisantes pour tirer des conclusions définitives. Les résultats observés ne nous permettent pas de démontrer une plus grande efficacité, en termes d'apprentissage et d'engagement des élèves dans les apprentissages, d'une pédagogie de la coopération par rapport à une pédagogie conventionnelle (cours magistral ou dialogué notamment). Ils ne nous permettent pas non plus de se prononcer sur l'évolution du rapport au savoir des élèves.

Nous avons en revanche montré que la mise en œuvre d'une telle pédagogie requiert une grande habileté professionnelle nécessitant une maîtrise de la pédagogie de la coopération et une grande

aisance dans le savoir à enseigner, aisance qui seule permet à l'enseignant de jouer son rôle de médiateur du savoir. A défaut, le risque est grand de rencontrer une des limites des pédagogies actives, « l'invisibilité des savoirs » (Rochex, Crinon, 2011, p. 194). Pour reprendre un titre de Philippe Meirieu, il s'agit bien de passer « du bricolage à l'opération mentale » (2013, p. 11), ce que l'auteur exprime plus en détail la façon suivante : « être actif, c'est exercer une activité mentale, car la seule activité qui permette d'apprendre est celle qui se passe dans la tête de l'élève » (idid., p. 29). Nous ajoutons que plus qu'ailleurs, dans les pédagogies actives, l'institutionnalisation du savoir, qui « relie les situations vécues aux leçons des savoirs » (ibid.) tient une place déterminante. Selon Britt-Mari Barth, « la médiation cognitive consiste essentiellement à pouvoir s'assurer que tous les élèves apprennent à maîtriser des outils cognitifs, et ceci à travers des tâches qui les exposent à une activité intellectuelle exigeante » (2013, p. 63). Une pédagogie de la coopération nous semble nécessiter également « une activité intellectuelle exigeante » de l'enseignant. C'est cette activité intellectuelle exigeante conjointe qui permet de passer de la métaphore de la transmission à celle de la transaction.

Nous avons constaté également que la coopération ne va pas de soi et nous avons suggéré plus haut des pistes destinées à favoriser le développement des habiletés coopératives des élèves. Une question reste en suspens : dans quelle mesure les stratégies entre élèves, leur statut, leur attitude empêchent certains élèves de gagner au jeu et donc de s'approprier le savoir ? Nous avons observé des élèves qui n'entrent pas dans le jeu, qui restent en retrait, ou inversement, qui entrent dans le jeu mais en écartant les autres. Le travail coopératif ne risque-t-il pas dans certains cas, d'entrer en contradiction avec la clause *proprio motu* nécessaire pour gagner au jeu ?

En revanche, les analyses nous permettent d'avancer que l'étude de l'apprentissage coopératif à la lumière de la didactique, et plus précisément de la théorie de l'action conjointe en didactique se révèle une voie prometteuse en termes de recherche. Nous y voyons le moyen de travailler le versant pédagogique et le versant didactique en interaction, ce que semblent encourager Lehraus et Rouillier : « Dans le contexte européen prédomine une coloration relativement idéologique : si la coopération constitue une des finalités de l'école en tant que préparation à la vie en société, les modalités de mise en œuvre du travail coopératif ne sont pas conceptualisées de façon opérationnelle. Dans le contexte nord-américain en revanche, la coopération est explicitement présentée comme un moyen didactique, une stratégie d'enseignement basée sur des principes dont l'efficacité a été attestée par un courant de recherche » (in Rouillier et Lehraus, p. 17). Sensevy confirme cette nécessité d'une approche intégrée : « l'idée de séparer "pédagogie" (qui relèverait de la "relation entre le professeur et l'élève" et de "la gestion de cette relation") et "didactique" (qui ressortirait à "l'étude du contenu de savoir") me semble vaine, dès lors que l'on tente la compréhension et l'explication de l'action effective » (Sensevy, 2011, p.81). Ainsi, l'outillage de la

théorie de l'action didactique conjointe nous semble pouvoir éclairer les effets de l'introduction d'une pédagogie de la coopération sur les apprentissages des élèves. Inversement, les apports de la recherche sur l'apprentissage coopératif nous semblent pouvoir enrichir une analyse de travaux de groupes dont l'entrée principale serait la théorie de l'action conjointe en didactique.

Des recherches complémentaires pourraient contribuer à répondre aux questions qui restent en suspens :

- Comment, dans un dispositif de pédagogie de la coopération, créer un milieu « vif », « au sens "d'entrer dans le vif du sujet" relativement à l'enjeu de savoir et de "vitalité" du milieu didactique portant potentiellement cet enjeu » (Amade-Escolt, Venturini, 2009) ?
- Comment une étude en terme de mésogenèse pourrait contribuer à saisir l'évolution du(des) milieu(x) sur le temps de la séance au cours des travaux de groupes *versus* des mises en commun mais également sur le temps long de la séquence ?
- Que peut nous apporter la mobilisation des concepts de chronogenèse et topogenèse dans la compréhension de l'avancée des savoirs dans une pédagogie de la coopération ?
- Comment se construit, sur le temps long, le savoir, et ce faisant, un cadre de référence épistémique et méthodologique commun ?
- Comment s'assurer que le travail en coopération n'entre pas en contradiction avec la clause *proprio motu* ?
- Comment réaliser la dévolution de l'apprentissage dans toutes ses composantes (le savoir disciplinaire à découvrir et les méthodes pour y parvenir en coopération) ?
- Comment institutionnaliser le savoir à partir des milieux des différents groupes et de l'avancée du savoir dans chacun des groupes ?

Nous avons également choisi de conduire cette recherche selon une méthode qui se veut proche d'une recherche collaborative, même si cette méthode se mobilise en principe davantage en équipe de recherche que de façon isolée. Les retours sur cette expérience proposés par l'enseignante suggèrent le potentiel de cette méthode, en termes d'analyse réflexive, et semblent confirmer que « cette réflexivité est "multipliée" par la collaboration, dans la mesure où les processus personnels de conceptualisation et d'élaboration langagière sont "nourris" par les processus de même nature menés par d'autres personnes » (Borer, Muller, 2016, p.193).

De nombreux sujets de recherche collaborative nous semblent mériter d'être explorés :

- Quel dispositif de recherche collaborative mettre en place dans une visée de formation des enseignants à la pédagogie de la coopération ?

- L'apprentissage coopératif des enseignants entre eux, et avec les chercheurs, peut-il favoriser le développement de la capacité à mettre en œuvre efficacement l'apprentissage coopératif entre les élèves ?
- Quelle place respective des chercheurs et des enseignants dans l'ingénierie pédagogique, l'animation des séances, l'analyse de la pratique ?
- L'outillage de la théorie de l'action didactique conjointe est-il opérant pour une analyse réflexive de sa pratique pour un enseignant ou une équipe pédagogique qui expérimentent la pédagogie de la coopération ?

CONCLUSION

La recherche dont ce mémoire vise à rendre compte s'est donné comme objectif de départ l'étude des effets de l'introduction de l'apprentissage coopératif dans une filière de baccalauréat technicien conseil-vente de l'enseignement agricole, dans un contexte difficile. Le présupposé de départ était qu'une telle pédagogie pouvait favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages et l'acquisition des savoirs en techniques commerciales et plus particulièrement, en mercatique (ou marketing en anglais). Ce présupposé trouvait son origine dans une première expérience de mise en œuvre de l'apprentissage coopératif dans un contexte ordinaire (sans visée de recherche), une classe de seconde générale et technologique, et, en parallèle, dans la lecture de résultats de recherche encourageants, mais dont la grande majorité concernait l'enseignement primaire.

Nous avons alors choisi d'expérimenter la pédagogie de la coopération dans et au profit de l'enseignement professionnel agricole, dans une posture de chercheuse mais aussi d'accompagnatrice de l'enseignante, à la fois sollicitée pour mener l'expérimentation en commun et en recherche d'aide face à un public difficile. Le choix d'une méthode de recherche participative, et plus spécifiquement collaborative, s'est fait assez naturellement, comme dans une suite logique à la première expérience. Une rapide présentation de la chronologie de cette recherche et de la mobilisation des théories qui l'ont étayée nous semble pouvoir éclairer certains choix ou manquements. En effet, la genèse du projet et son encadrement par notre directrice de recherche se sont traduits par la mobilisation successive de trois cadres théoriques distincts et complémentaires à la fois :

- Le premier cadre théorique exploré avant même l'entrée effective en master et dans la démarche proprement dite de recherche, concerne les études sur l'apprentissage coopératif, elles-mêmes prenant appui en particulier sur les travaux de Vygotski et de Bruner.
- La revue de littérature sur la recherche collaborative a été conduite simultanément à son expérimentation et a permis de conforter ou de réorienter des choix, notamment en termes de partage des rôles.
- Enfin, le dernier cadre théorique mobilisé, la didactique, et plus spécifiquement la théorie de l'action conjointe en didactique, est monté en puissance si l'on peut dire au fur et à mesure du travail d'analyse. Si une première revue de la littérature avait été réalisée en amont, concomitamment au travail sur le terrain, c'est à l'épreuve de l'analyse des retranscriptions des enregistrements vidéo des

séances que la pertinence des descripteurs de la TACD s'est imposée et que le travail d'appropriation du cadre théorique de la TACD a été approfondi dans un jeu de va et vient entre théorie et expériences menées.

Concernant la méthode mise en œuvre, le choix d'une recherche collaborative s'est traduit concrètement par une collaboration au cours de l'année scolaire 2015-2016 avec une enseignante de techniques commerciales intervenant dans ses classes habituelles de baccalauréat technicien conseil-vente dans un lycée professionnel agricole en zone rurale. La collaboration a porté sur la définition en commun du projet de recherche dans sa composante expérimentale, sur la co-élaboration et la co-animation des séances d'enseignement. Onze séances ont été co-animées dont quatre sont plus particulièrement analysées dans ce mémoire. Si la place d'un chercheur dans le cadre d'une recherche participative est par définition proche du terrain, voire en immersion, la posture de chercheuse ne s'est jamais complètement imposée à l'enseignante face au statut d'inspectrice qui est également le nôtre. Du point de vue des deux participantes, la recherche a été conduite dans une réelle confiance réciproque. On peut néanmoins supposer que la « casquette » d'inspectrice a pu empêcher l'expression spontanée par l'enseignante des doutes et réserves que nos travaux n'ont pas manqué de susciter.

Les séances co-animées ont été enregistrées, ou tout au moins les travaux de un à deux groupes par séance. Nous les avons par la suite retranscrites puis analysées sous l'angle de l'apprentissage coopératif dans un premier temps, puis progressivement sous l'angle de la didactique. Les analyses, tout comme l'analyse plus globale du contexte de l'intervention, ont été soumises à l'enseignante dont la connaissance du terrain et du profil des élèves a permis d'apporter des éclairages constructifs.

Les conclusions tirées de cette recherche ne permettent pas d'affirmer la supériorité de l'apprentissage coopératif sur des méthodes plus conventionnelles, et notamment le cours dialogué, pratique habituelle de l'enseignante en dehors des séances animées dans le cadre de cette recherche.

En revanche, l'analyse des travaux de groupe confirme la nécessité, soulignée par de nombreux auteurs, du développement d'habiletés coopératives pour des élèves davantage habitués à un travail individuel et à un dialogue élèves-enseignant qu'à un dialogue entre élèves et à la confrontation de leurs points de vue. Les résultats montrent également combien une telle pédagogie nécessite une grande expertise disciplinaire de l'enseignant qui doit pratiquer la réticence du savoir au profit de régulations à caractère systémique dans les groupes puis jouer le rôle de médiateur du savoir à partir des propositions des différents groupes ou des élèves dans les phases de mise en commun.

La théorie de l'action conjointe en didactique, dont certains des descripteurs ont été mobilisés, s'est révélée tout à fait opérante pour étudier l'action conjointe enseignant-élèves dans un contexte de pédagogie de la coopération. L'analyse des séances révèle comment une telle pédagogie bouscule le contrat didactique initial et les rôles des participants à l'action. Elle montre également les incidences sur le milieu qui peut s'enrichir des interactions des élèves entre eux, avec l'enseignante, ou en l'occurrence, avec la chercheuse. Par ailleurs, un milieu antagoniste, tel que proposé dans une pédagogie socio-constructiviste, résiste à l'élève individuellement, mais surtout est à l'origine, au sein des groupes, de conflits socio-cognitifs susceptibles de favoriser une décentration et ainsi un saut cognitif. L'analyse a mis enfin en évidence l'enjeu tout particulier dans ce type de pédagogie des techniques de l'enseignant. Concernant la dévolution, nous avons pu montrer au travers de l'analyse de l'engagement des élèves dans les apprentissages que ceux-ci ne se limitent pas aux savoirs disciplinaires mais incluent les méthodes pour gagner au jeu, et en l'espèce pour gagner collectivement. Concernant l'institutionnalisation, la recherche menée a pointé la difficulté pour l'enseignante de valoriser les résultats des travaux de groupes dans une démarche de secondarisation du discours et d'institutionnalisation du savoir. Prenant appui sur les travaux de Basil Bernstein, nous pouvons penser que l'exercice est d'autant plus délicat dans ce type de pédagogie que l'écart est plus grand entre le discours horizontal (ou « du quotidien ») au sein des groupes, et le discours vertical, « savant » qu'il s'agit de construire dans l'action conjointe et qui seul met en évidence ce qui a été appris, lui donne un statut de savoir « à retenir » reconnu comme valide par la communauté savante.

Sans pouvoir prétendre à une recherche comparative, il nous semble que des enseignements peuvent néanmoins être tirés de la différence de contexte entre la première expérience d'apprentissage coopératif, en classe de seconde générale et technologique, vécue en tant qu'accompagnatrice et non pas chercheuse, et la seconde, en baccalauréat professionnel technicien conseil-vente. Rappelons qu'outre le contexte différent (« ordinaire » versus « difficile »), la principale différence entre les deux expériences tient au caractère collectif de la première, impliquant toute une équipe pédagogique et éducative, opposé à la configuration de la seconde : occasionnelle et individuelle (au sens où elle ne concerne qu'une enseignante). Nos observations au cours de la première expérience nous paraissent une parfaite illustration de l'affirmation de Jean-François Marcel selon lequel « l'enseignant construit des apprentissages professionnels dans les situations de travail partagé avec ses collègues et il peut ensuite les mobiliser dans ses pratiques d'enseignement » (Marcel, 2007, p. 129). En effet, ce qui a favorisé le développement des habiletés coopératives dans ce contexte et une certaine maîtrise de la pédagogie de la coopération par les enseignants est non seulement le caractère institutionnalisé de l'apprentissage coopératif, dans une

classe intitulée « classe coop », mais les réunions de travail régulières au sein de l'équipe³¹, la formation suivie en amont de la mise en œuvre du projet, la co-animation de certaines séances dans une volonté d'entre-aide³². Le même auteur souligne que « les professeurs de CE2 relevant des écoles dans lesquelles le travail partagé est « choisi » (et qui donc collaborent assidument avec leurs collègues) vont instaurer dans leurs classes et avec leurs élèves des modalités interactives significativement plus intenses et plus diversifiées que les professeurs de CE2 qui exercent dans des écoles où le travail partagé est "subi" » (Marcel J-F, 2009). Nous serions tentés de formuler une question symétrique : les professeurs qui pratiquent la pédagogie de la coopération et favorisent les interactions au sein de la classe collaborent-ils davantage entre eux ?

Enfin, nous avons introduit cette conclusion avec le présupposé d'une plus grande efficacité de la pédagogie coopérative sur des pédagogies plus traditionnelles, plus frontales, ce que notre recherche ne confirme pas, en tout cas pas dans le contexte de l'expérimentation : un établissement en crise, une enseignante pratiquant ponctuellement et de manière isolée cette pédagogie, un public éloigné des réquisits scolaires. En revanche, nous pouvons reprendre à notre compte les propos de Sébastien Charbonnier affirmant que « s'émanciper, c'est réussir à produire du jeu dans son système de croyances. L'émancipation ne peut donc se définir absolument (aller vers tel point), elle n'a de sens que relativement (se dégager de telle source) [...]. Ce recul sur ses propres pratiques au service de l'amendement de celles-ci est précisément s'émanciper : c'est gagner en liberté d'appréciation du monde et de sa complexité dans la mesure où l'on gagne en puissance de le penser plus rationnellement » (Charbonnier, 2013). En effet, le changement de posture qu'impose le travail de recherche, la mise en danger que représente une expérimentation conduite dans le système éducatif dans lequel nous sommes par ailleurs inspectrice, l'apprentissage de nouveaux savoirs en sciences de l'éducation et plus particulièrement en didactique de la discipline produit « du jeu dans son système de croyances » et permet de penser la complexité de l'acte éducatif et pédagogique avec une plus grande intelligence de ce qui se joue dans la situation.

³¹ Réunions qui ne se limitent pas à gérer les aspects organisationnels comme beaucoup de réunions dites pédagogiques, mais qui questionnent réellement les pratiques d'enseignement et d'évaluation et relèvent à ce titre de l'échange de pratiques.

³² Deux enseignants de disciplines différentes ou deux enseignants d'une même discipline selon l'objectif recherché dans la co-animation.

Bibliographie générale

- ALEXANDRE D. (2014). *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF
- AMADE-ESCOT Ch., VENTURINI P., Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°1, mars 2009, p. 7-43
- ARMAND A., BISSON-VAIVRE C., LHERMET Ph, (2013). Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée, IGEN-IGAENR, rapport n°2013-059
- ASTOLFI, DAROT E., GINSBURGER-VOGEL Y., *et al.*, (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences, repères, définitions, biographies*, De Boeck
- ASTOLFI, (2007). *L'école pour apprendre*, ESF
- BARNIER G., (2000). Le tutorat entre pairs et l'entraide pédagogique, CNCRE – questions d'éducation – rapport de l'équipe IUFM d'Aix-Marseille / LAMES
- BARRY S., (2013). L'élaboration conjointe d'un scénario visant le développement de la modélisation, in *Recherche collaborative et pratique enseignante, Regarder ensemble autrement*, dir Nadine Bednarz, L'Harmattan
- BARTH B-M. (2013), *Elève chercheur, enseignant médiateur, Donner du sens aux savoirs*, Editions Retz, Collection Forum Education Culture
- BARTH I. (2006). L'histoire intellectuelle du marketing : du savoir-faire à la discipline scientifique, *Market et Management*, 2006/2 vol.6, p ; 76-108
- BAUDRIT A. (2007). *Apprentissage coopératif / apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique*, Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle, vol 40, p. 115-136
- BAUDRIT A. (2007). La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales. SAVOIRS. *Revue Internationale de Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 14, 75-92.
- BAUDRIT A. (2010). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles : De Boeck Université, *Pédagogies en Développement*, 2ème édition
- BAUTIER E. & RAYOU, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissages, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF
- BEDNARZ N., (2013), *Recherche collaborative et pratique enseignante, Regarder ensemble autrement*, L'Harmattan
- BEDNARZ N. (2015). La recherche collaborative, Entretien réalisé par Jean-Luc Rinaudo et Eric Roditi, *Carrefours de l'éducation* n°39, 171-184
- BEITONE *et al.*, (2004), *Les sciences économiques et sociales*, de Boeck
- BESSA N. & FONTAINE A-M. (2008). Expérimentation de la méthode STAD en mathématiques dans l'enseignement professionnel, in Lehraus K., Rouiller Y., (coll) *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Peter Lang
- BESSOT A. (2003). Une introduction à la théorie des situations didactiques, *Cahier du laboratoire Leibniz*, n°9

- BLAIS M-C., GAUCHET M., OTTAVI D. (2014). *Transmettre, apprendre*, Stock, Les essais
- BONNERY S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage, *Revue française de pédagogie*, n°167, p.13-23
- BORER V. & MULLER A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée, in Borer V., Ria L, *Apprendre à enseigner*, PUF
- BROUSSEAU G. (2012). Des dispositifs Piagétien... aux situations didactiques, *Education et didactique*, vol. 6, n°2
- BUCHS C., et al. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage, Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, p. 105-125
- CARETTE V., REY B., (2011), *Savoir enseigner dans le secondaire*, De Boeck
- CHAMPY Ph. & ETEVE Ch. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 3ème édition
- CHARBONNIER S. (2013), À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme, *Tracés 2/2013 (n° 25)*, p. 83-101
- CHARLOT B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue, in *Société contemporaines*, n°11-12, *Regard sur l'éducation*, p.119-147
- CHEVALLARD Y., JOHSUA M-A. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage édition
- CHEVALLARD Y. (2010). La didactique, dites-vous?, *Education et didactique*, vol. 4 - n°1, *Varia* p. 139-148
- CLOT Y. (1995) *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La Découverte
- COCHOY F. (1999). *Une histoire du marketing, Discipliner l'économie de marché*, La découverte
- CONNAC S. (2014). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF
- CRAHAY M. (2015). *Psychologie de l'éducation*, PUF, 3ème édition
- DEPOILLY, S. (2008). Genre, parcours scolaires et rapports aux savoirs en lycée professionnel, *Le français aujourd'hui*, n° 163, P.65-72
- DESGAGNE S. & BEDNARZ N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche avec plutôt que sur les praticiens, *Revue des sciences de l'éducation*, vol 31, n°2, 245-258
- DESGAGNE S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXIII, n°2, p. 371 à 393
- DOLLO Ch. (2005). Généricité / spécificité d'un concept : la transposition didactique en sciences économiques et sociales, *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, Fribourg, n°1 p.85-102
- DOLLO Ch. (2009). Epistémologie et didactiques en sciences économiques et sociales. De la recherche à la formation des enseignants, *Recherche et Formation*, n°60, p. 87-101
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996), *A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil
- FILISSETTI L., PEYRONIE H. (2007). Elèves, professeurs, parents : perceptions et représentation des rôles, interactions et apprentissages scolaires, *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelles*, vol 40, n°4

GALAND B., BOURGEOIS E., FRENAY M., BENTEIN K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ? in Lehraus K. & Rouiller Y. *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Peter Lang

GARDIES, C. & VENTURINI P. (2015). Analyse didactique d'une séance d'enseignement sur le concept document, Spirale E, Supplément électronique au n°55 (17-37)

GRANDSERRE S. & LESCOUARCH L. (2009). *Faire travailler les élèves à l'école*, ESF

HOUSSAYE J. (2009). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF

IGEN-IGEAENR (2015). L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels, Rapport n°2015-078, p. 68

IGEN-IGAENR (2014). Rapport annuel des inspections générales, MEN

ISAMBERT-JAMATI (1998). RFP, n°123, compte-rendu : VAN ZANTEN A., La scolarisation dans les milieux difficiles. Politiques, processus et pratiques, Paris, INRP, 1997

JELLAB A. (2014). *L'émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*, Presses universitaires du Mirail

KOTLER Ph. & DUBOIS B. (1997). *Marketing management*, PubliUnion, 9^e Edition

LANTA H. & BREMOND J. (1995). La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ?, in *Les sciences économiques et sociales*, Coord. Combemale P., Hachette éducation et CNDP, p.47-71, chapitre 3

LECOMTE J. (1998) Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage, Sciences humaines - Mensuel N° 81

LEHRAUS K. & ROUILLER Y. (2008) Introduction : de la diversité des approches d'enseignement/apprentissage coopératives, in ROUILLER Y., LEHRAUS K., *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Collectif, Peter Lang

LEHU J-M. (2011) Haine du marketing : analyse d'une relation consumériste ambivalente, La revue des sciences de gestion, Direction et Gestion, n°252, p. 13-25

MARCEL J-F., DUPRIEZ V., PERISSET BAGNOUD D., (2007) Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches, in MARCEL et al., *Coordonner, Collaborer, Coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes*, De Boeck, 2007

MARCEL J-F. (2009), De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé, Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation, vol12, n°1, p. 47-64

MARCEL J-F. (2015), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*, Educagri, 2015

MEIRIEU Ph. (1984). *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe ? T1*, Chronique sociales

MEIRIEU Ph. (2013) *Pédagogie, Des lieux communs aux concepts clés*, ESF

MEN – Direction générale de l'enseignement scolaire (2014). Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire, Rapport de diagnostic,

MOISAN C. (2015). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, DEPP, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

ODONNE et al. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Ed. Sociales

- PALHETA U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, PUF, collection Le lien social
- PARRINI-ALEMANNI S., (2007), Histoire et évolution des phénomènes émergents dans les approches interactionnelles. Des courants primitifs à la communication processuelle, *Revue internationale de psychosociologie*, 29/vol 13, p. 11-33
- PAUTAL E., VENTURINI P., SCHNEEBERGER (2013). Analyse de déterminants de l'action de maitres-formateurs en sciences du vivant ; deux études de cas à l'école élémentaire, *EDDI*, vol 7, n°2, p.9-28
- PERIER P. (2012). L'ordre scolaire dans la classe : une négociation continue, *Négociations*, n° 18, p. 81-92
- PERRENOUD Ph. (1994, 2010), *Métier d'élève et sens du travail*, ESF
- PERRENOUD Ph. (2014). Le projet, un générateur de situations complexes, *Cahiers pédagogiques* n°510
- PRADES N. (2012). *Lexique du marketing*, Bréal, 4^{ème} édition
- RAYNAL F. & RIEUNIER A. (2007). *Dictionnaire de Pédagogie*, ESF
- REMIGY M-J (2009). Le conflit sociocognitif, in Houssaye J. *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 8^{ème} édition
- REUTER Y., et al. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck
- ROCHEX J-Y. (2011). La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne, in Rochex J-Y. & Crinon J., *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, Coll. Paidéia
- ROCHEX J-Y. (2011). Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités, in, *La construction des inégalités scolaires*, Rochex J-Y. & Crinon J., PUR, p.92
- ROCHEX J-Y. (2005). Vygotski, in Champy & Etévé *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz
- ROUILLER Y. & LEHRAUS K. (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Collectif, Peter Lang
- ROUX J-P. (2004). Le travail en groupe à l'école, *Cahiers pédagogiques*, n°424
- SABOYA M. (2013). Elaboration conjointe d'une intervention visant le développement du contrôle chez les élèves, in *Recherche collaborative et pratique enseignante, Regarder ensemble autrement*, dir Nadine Bednarz, L'Harmattan
- SCHUBAUER-LEONI & LEUTENEGGER (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (3), 407-428
- SENSEVY G. & MERCIER A. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, PUR
- SENSEVY G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? , *Recherche et Formation*, n°57, p.39-50
- SENSEVY G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, De Boeck
- THIBERGHIE A. (2016). Apprendre aux enseignants à faire apprendre les élèves, in Lussi Borer et Ria, *Apprendre à enseigner*, PUF

TROMPETTE P., VINCQ D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière, *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 3, n°1, p. 5-27

VENTURINI P. (2012). Action, activité, agir conjoints en didactique : discussion théorique, *Education et didactique*, vol 6, n°1, p. 127-136

VINATIER I. & MORRISSETTE J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives, *Carrefours de l'éducation*, n°39, p.137-170

VOLLE P. (2011). Marketing : comprendre l'origine historique, in *MBA marketing*, Eyrolles, p. 23-45

WEIXLER F. (2014). Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire, *Rapport final novembre*, MEN – Direction générale de l'enseignement scolaire

ANNEXES :

Annexe n°1 : Exemple de quelques méthodes d'apprentissage coopératif

Méthode	Hétérogénéité des groupes	Fonctionnement des groupes	Compétition inter-groupe	Observations
Jigsaw II Slavin (1980)	Oui : équipe de 4 ou 5, sexe, niveaux scolaires différents, origines culturelles et personnalités diverses	Principe de la coopération en puzzle ; Phase 1 : les membres d'un groupe étudient tous l'unité d'enseignement ; Phase 2 : chacun est également désigné comme expert d'une partie de l'unité ; Rencontre entre « groupes d'experts » possibles ; Communauté d'apprenants, idée de réciprocité dans la formation : les élèves doivent « recomposer le savoir » ; interdépendance de type additionnel Organisation interne structurée, voire cloisonnée	Non, mais score attribué aux équipes (addition des points obtenus par ses différents membres lors de l'épreuve de contrôle)	Evolution principale par rapport à Jigsaw : tous les membres du groupe travaillent d'abord ensemble l'unité avant de se spécialiser sur une partie ; permet de mieux faire le lien entre les différentes parties de l'unité d'enseignement ; Forme de tutorat alterné qui découle d'une activité initiale commune ; Se prête peu au débat ; Interdépendance mécanique
Méthode	Hétérogénéité des groupes	Fonctionnement des groupes	Compétition inter-groupe	Observations
LT (Learning Together) Johnson & Johnson (1987), Johnson & Johnson & Smith (1991)	Oui, 4 ou 5 élèves, âges, sexe, niveau scolaire différents	Les partenaires travaillent ensemble à l'atteinte d'un objectif commun ; on vise une interdépendance positive ; Leur responsabilité individuelle est engagée ; Très centrée sur l'organisation interne du groupe, les coordinations interindividuelles en son sein ; (habiletés sociales, promotion d'interactions simultanées, réflexion critique sur le processus à l'œuvre dans les groupes) Possibilité d'attribution de rôles, de création d'outils spécifiques.	Non : les groupes peuvent être récompensés mais sans compétition intergroupe ; Notion de challenge : le groupe essaie d'améliorer ses propres performances.	Accent mis sur l'acquisition de compétences transversales ; « Le but est autant d'apprendre à coopérer que de coopérer pour apprendre ».

Méthodes	Hétérogénéité des groupes	Fonctionnement des groupes	Compétition inter-groupe	Observations
Coopération avec controverse Johnson & Johnson, (1979, 1987) ; Smith, Johnson & Johnson (1981)	Groupes de 4	Variante de LT ; Travail des élèves par 4 sur un sujet polémique : 2 développent des arguments en faveur d'un point de vue, les deux autres les arguments en faveur d'un point de vue opposé ; Objectif : arriver à un consensus à travers le respect de règles de débat ; Forte interdépendance entre les membres du groupe.	non	A la différence de Jigsaw qui met l'accent sur la complémentarité, met l'accent sur les divergences de points de vue : interdépendance de type oppositionnel ; Favorise la créativité
Méthodes	Hétérogénéité des groupes	Fonctionnement des groupes	Compétition inter-groupe	Observations
GI (groupe investigation) Sharn & Hertz-Lazarowitch (1980), Sharan & Sharan (1992)	Pas organisée : libre choix des partenaires	Les élèves choisissent un ou des thèmes d'étude à l'issue d'une discussion en classe ; Ils déterminent leurs stratégies de travail, les façons de s'organiser ; Ils constituent des groupes qui travaillent en équipe ; Mise en commun des productions des groupes ; Dans un premier temps, l'enseignant est personne ressource, facilitateur, ne cherche pas à contrôler les productions individuelles ou groupales ; notion de coopération autonome ; Dans un deuxième temps, il peut élargir l'étude par un enseignement direct.	Non	Méthode inspirée des idées développées par John Dewey ; Se prête à l'étude de problèmes présentant de nombreux aspects ; Vise le développement d'habiletés sociales et de compétences intellectuelles ; Flexibilité des interactions au sein des groupes et initiative laissée aux élèves ; Limitation de la contrainte externe.

Méthodes	Hétérogénéité des groupes	Fonctionnement des groupes	Compétition inter-groupe	Observations
Complex instruction (instruction complexe) Cohen (1994)	Groupes hétérogènes, Entraînement aux habiletés coopératives et intellectuelles, attribution de rôles	Proche de GI par son caractère exploratoire, l'autonomie laissée aux élèves ; Vise à créer les conditions de la « classe équitable » et à compenser les effets néfastes des statuts des élèves concernant leur degré de réussite : Trois principes : 1- déléguer aux élèves l'autorité sur leurs apprentissages 2- créer des tâches complexes, apprentissages conceptuels de haut niveau 3- observer et valoriser la contribution des élèves de bas niveau	Non Evaluation individuelle du travail ; Le fonctionnement s'évalue collectivement	Méthode particulièrement adaptée à l'étude des sciences à l'école élémentaire ; Flexibilité des interactions au sein des groupes et initiative laissée aux élèves ; Objectif d'équité, contrer les rapports de domination et les exclusions ; lutter contre les déterminismes sociaux.

(D'après *L'apprentissage coopératif, Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Alain Baudrit, De Boeck, 2ème édition, 2010 ; Lehraus K., Roullier Y., « Introduction : de la diversité des approches d'enseignement / apprentissage coopératives », in Roullier Y., Lehraus K., *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Peter Lang, 2008)

Annexe n° 2 : Origine scolaire des élèves de la filière technicien-conseil vente du LPA

Commune de l'établissement d'origine :

- 14 élèves de la même commune (dont 1 issu de la classe de 3^{ème} du LPA)
- 17 élèves d'un établissement distant de moins de 50 kilomètres
- 3 élèves d'établissements distants de plus de 50 kilomètres

Formation d'origine :

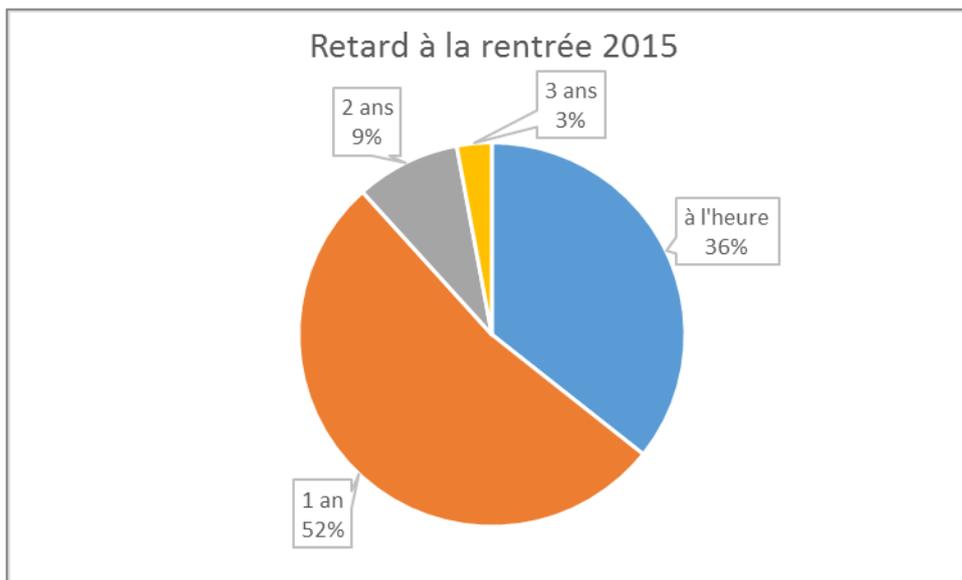
- 27 de classe de 3ème ordinaire
- 5 élèves sont issus d'une 3ème « prépa-pro »
- 2 d'une classe de CAP (coiffure ; vêtements de peau)

Annexe n° 3 : Retard moyen des élèves de la filière bac professionnel technicien conseil-vente de l'établissement

(année scolaire 2015-2016)

	2nde	1ère	terminale	Total
à l'heure	6	2	4	12
retard 1 an	9	6	3	18
retard 2 ans	/	2	1	3
retard 3 ans	1	/		1

(Source : dossiers d'inscription des élèves)



(Source : dossiers d'inscription des élèves)

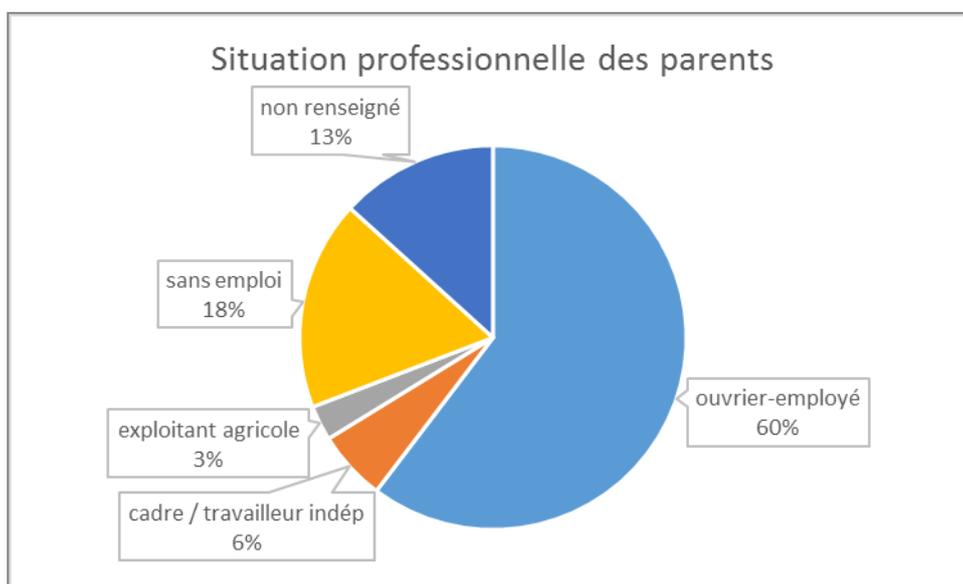
Annexe n° 4 : Situation professionnelle des parents d'élèves de la filière bac professionnel technicien conseil-vente de l'établissement

Valeurs absolues - année scolaire 2015-2016

	classe de 2nde		classe de 1ère		classe de terminale		Total des 3 classes
	père	mère	père	mère	père	mère	
							père et mère confondus
ouvrier-employé	9	11	6	4	6	5	41
cadre	2	0	/	/	/	/	2
travailleur indépendant	/	/	/	1	/	1	2
exploitant agricole	/	/	/	/	1	1	2
sans emploi	1	4	2	4	0	1	12
non renseigné ³³ (ou décès)	4	1	2	1	1	0	9

(Source : dossiers d'inscription des élèves)

Valeurs relatives - année scolaire 2015-2016 – 3 classes regroupées :



(Source : dossiers d'inscription des élèves)

³³ Non renseigné : aucun information sur le parent concerné (ni adresse, ni profession)

Concernant le profil et l'origine des élèves :

Peu de parents ont compris l'importance de la formation en milieu professionnel, pour en avoir relancé quelques-uns par téléphone. Le stage représente pour certains quelque chose de facultatif, et qui relève, pour eux, plus de la découverte que de l'apprentissage des gestes du métier. Les élèves ne sont pas toujours accompagnés par les familles dans leurs recherches de stage. A cela, s'ajoutent des problèmes de mobilité : une élève de seconde effectue tous ses stages, sur deux semaines d'affilée pendant les vacances, à Paris chez une cousine qui peut l'héberger, faute de pouvoir se déplacer quotidiennement, même dans un rayon de 5 km, dans sa commune charentaise.

Au regard du profil des élèves et de leur origine sociale, on peut comprendre que cela peut représenter une contrainte (de temps ou d'ordre financier) pour les parents qui sont amenés à conduire leur enfant sur un lieu de stage totalement opposé, en terme géographique, à leur lieu de travail ou même à 10 km de leur domicile.

Les parents ne se déplacent pas aux réunions parents-professeurs. Cette année, je n'ai reçu aucun parent d'élèves de la classe de seconde, hormis ceux de l'élève en tête de classe qui est la seule à avoir opté pour cette formation en 1er vœu. Je n'ai reçu aucun parent d'élève de première et seulement trois mères d'élèves de terminale. Il en est de même pour l'enseignante de technologie alimentaire. Une réunion d'accueil et de présentation de la formation est prévue tous les ans au début du mois de juillet lors du dépôt des inscriptions : aucun parent d'élèves de seconde ne se déplace pour cette réunion.

D'une façon générale, les élèves sont empêtrés dans des problèmes, des conflits, des ambiances familiales lourdes qu'ils ne maîtrisent pas, ou alors aussi dans des brouilles qu'ils ont créées de toutes pièces et qui les dépassent ; il arrive que les petites histoires de Facebook se terminent mal. Cela a été le cas cette année en particulier en classe de seconde où des brouilles récurrentes ont dégénéré en harcèlement à l'encontre d'une des filles qui a fini par démissionner.

Concernant le rapport au savoir des élèves et la hiérarchie entre les filières :

Le public de vente a souvent suscité l'animosité, ou en tout cas des crispations, de la part des profs dont un, en particulier, qui avait proposé en 2013, un module EIE Découverte des Vins aux secondes Conseil-Vente. Ce module n'a pas été renouvelé par cet enseignant qui a tout bonnement déclaré ne plus vouloir perdre de temps avec « mes vendeurs » : trop superficiels, volatiles, déconcentrés, indisciplinés, inintéressants... S'agissant des secondes, c'était sûrement trop tôt. Il faut leur laisser du temps, beaucoup de temps pour se réconcilier avec la scolarité et ne pas les étouffer avec « le produit alimentaire » support de l'option qui leur donne une impression d'enfermement dans une

case dont ils ne veulent pas. Il faut privilégier le ludique pour la classe de seconde pro et attaquer « le dur de la roche » en classe de 1^{ère}.

L'an passé une autre enseignante d'œnologie, a travaillé avec plaisir avec la classe de 1ère (les term de cette année) sur un module en lien avec la Foire aux Vins. Comme quoi, les barrières peuvent tomber plus vite qu'on ne le pense. La maturité des élèves nous fait gagner du temps. Il suffit d'attendre qu'ils soient un peu plus matures tout simplement, à la fois sur le plan de leur personnalité et de leur progression dans la formation : nous sommes trop pressés de fournir des résultats, d'atteindre des objectifs, le tout dans un moule qui ne convient pas à tous les apprenants.

De mon point de vue, je dirais que le Collège fait de gros dégâts, et me fait penser à une trieuse de poussins qui va broyer les plus faibles. Je prends pour exemple les élèves atteints de troubles dys qui arrivent du collège avec un sentiment de dépréciation d'eux-mêmes que je n'avais pas mesuré avant d'enseigner en bac pro. Quant aux autres, sous des airs crâneurs, ils ont transformé leur échec en complexe de supériorité : « plus mauvais que moi en anglais, m'dame, vous ne trouverez pas, alors imaginez, une vente en anglais ! »... « Plus nul que moi tu meurs ». Le rire jaune masque le désespoir, à tel point que l'on peut noter un rapport inversé dans la course aux résultats : l'honneur reviendra à celui qui aura, soit la pire note, soit la meilleure note possible en ayant travaillé le moins possible. C'est un sujet que j'évoque souvent avec l'enseignante de mathématiques qui a fait le même constat depuis plusieurs années dans toute la filière pro lorsqu'elle remet des devoirs aux élèves. Les remises de copies donnent lieu à des commentaires entre élèves du genre : « Quoi ! Tu as eu 05 à ton devoir avec tout le mal que tu t'es donné en étude pour réviser ? Pff, t'es nul, regarde-moi, j'ai eu 06 et sans regarder mon cahier, je ne sais même plus où il est mon cahier ! ». Ou alors tout fier : « hey les gars ! J'ai eu 01 sans réviser j' te promets ! » Au-delà du sourire qui nous vient aux lèvres, ces postures d'élèves en désespoir distillent un sentiment de malaise auprès des élèves besogneux qui tentent de s'agripper au radeau. Par peur de devenir le souffre-douleur de la classe (celui qui bosse trop est un fayot), la tentation d'imiter ou de devenir le copain de l'amuseur public peut l'emporter. C'est fréquemment le cas pour les garçons, ce phénomène est moins fréquent chez les filles. Quoique...

Les garçons sont les plus fragilisés : ce sont majoritairement eux qui décrochent, qui se réorientent ou qui redoublent. La construction de leur image est plus importante que tout. Ils ne doivent pas démériter devant des camarades, leur honneur est en jeu.

S'agissant des 1ère et des term, ce n'est pas complètement différent, mais leur parcours de formation s'est stabilisé. Ils ont repris confiance en eux, ils ont confiance en nous, la glace est rompue, ils s'en remettent à nous (les enseignants). Ils ont appris à connaître leurs camarades, sont plus indulgents vis-à-vis des petits travers de chacun et sont capables de travailler ensemble. Ils ont à leur actif quelques semaines de stage, se sont frottés au travail d'équipe en milieu professionnel et

ont parfois et même souvent reçus des compliments de leurs collègues, maîtres de stage et même de la part de la clientèle. Bref la dévolution dans l'apprentissage c'est possible avec eux.

Annexe n° 6 : Extrait du bilan de l'enseignante sur la recherche coopérative

Sur un plan professionnel, tes interventions sont bien évidemment enrichissantes dans la mesure où elles m'apportent un autre éclairage sur la discipline et un souffle nouveau en termes de pédagogie. Certes, c'est la chercheuse qui est à mes côtés, mais je ne peux m'empêcher de penser que le « regard de l'inspectrice » est là, sous-jacent, jamais réprobateur, toujours bienveillant, je le vois ainsi.

Un élément positif qui m'a tout de suite sauté aux yeux et que je retiendrai aussi longtemps que je serai enseignante, c'est le fait que tu m'aies appris à valoriser le petit millième de début de réponse ou de proposition de solution émanant d'un élève. J'avoue que j'étais passée jusqu'à présent à côté de ça, en dépit de mes treize années d'expérience de formatrice et enseignante et de mon passage à l'ENFA³⁴. Certes, je n'ai jamais découragé un élève, et je suis plutôt de nature bienveillante, mais, parfois en tant que prof (qui a été bonne élève en son temps) on attend la réponse que l'on veut entendre... hé oui... et pas autre chose. C'est une leçon pour moi, ma collègue de génie alimentaire l'a remarqué également.

La caméra est gênante un peu au départ, puis on l'oublie, elle est révélatrice de nos défauts, c'est comme ça. Elle met le doigt où ça fait mal. C'est une incitation à progresser, il faut le prendre ainsi. Plus gênante probablement pour les élèves : les 1^{ère} notamment et dans une moindre mesure les secondes.

Je n'ai ressenti aucune incidence sur la progression pédagogique des trois classes : le positionnement des interventions s'est fait en douceur et toujours au moment favorable pour l'élève.

Côté élèves : aucun retour négatif, une petite moue dubitative de la part des 1^{ère} moins réceptives peut-être lors de la première séance. Beaucoup plus d'enthousiasme de la part des terminales, et c'est bien là que je veux en venir. Il me semble que les meilleures séances se sont déroulées avec les terminales et avec les 1^{ère} en l'occurrence sur le projet d'enquête.

A mon sens, la dévolution dans l'apprentissage et dans le travail de groupe requiert à priori de la maturité et quelques bagages en termes de connaissances de la part des apprenants. Les secondes ont trouvé les séances divertissantes mais ça s'arrête là. Je dirais même que par la suite, les séances organisées en binômes ou trinômes ont souvent été un fiasco total, que ce soit avec moi ou avec ma collègue, dans la mesure où des élèves ont refusé tout net d'être associés à tel ou tel autre élève (ce que j'appelle les « chamailleries facebook » y sont pour beaucoup).

³⁴ Ecole Nationale de Formation Agronomique

Les secondes sont jeunes, n'ont pas quitté tous leurs habits de collégiens, sont en guerre contre le monde scolaire, les profs tels qu'ils se les représentent, leurs parents, ont du mal à choisir leurs amis, sont très soucieux de l'image qu'ils dégagent vis-à-vis de leurs camarades de classe, luttent sans cesse pour se construire une personnalité, ne savent pas où ils vont, sont malmenés par un quotidien souvent sombre et on leur demande de faire des efforts pour leur avenir dont ils ne peuvent pas déceler les contours. Notre rôle à nous les enseignants consiste à faire un bout de chemin avec eux sans exigence particulière. Comme tu le dis plus haut, il s'agit principalement à ce stade d'un enjeu de socialisation. [...]

En classe de première, il semblerait que la réceptivité ait été aléatoire selon les thèmes et les séances. La dernière séance pour cette classe (n°10) portant sur un projet d'enquête, a bien fonctionné aussi bien pour les élèves que pour l'enseignante. A-t-elle été pour autant une réussite sur le plan de la mise en œuvre de la méthode d'apprentissage coopératif ? Je ne saurais pas répondre de façon catégorique. Mon instinct me dit que non. Cette séance s'est déroulée apparemment comme une séance habituelle de TD mettant en valeur le travail réalisé par quelques élèves au sein de chaque groupe. Ce qui a favorisé à mon avis l'implication des élèves, c'est le fait de recevoir des consignes simples, faciles à mettre en œuvre, laissant peu de place au doute et à la discussion au sein du groupe et reposant sur des notions déjà acquises lors de séances précédentes et non sur un concept nouveau. [...]

Les séances précédentes ont été perçues très différemment par les élèves. La toute première de l'expérience portait sur l'introduction au marketing et la séance n° 8 portait sur les études de marché. Le côté innovant de la première séance a pu déconcerter les élèves : c'est cette classe qui a essuyé les plâtres pourrait-on dire. Cette séance n'a pas été facile non plus pour l'enseignante sur bien des plans : pas de motivation sur la durée, mais plutôt un rejet implicite des modalités du déroulement de séance de la part des élèves, une séance assez longue, ponctuée de prises de notes et de questions-réponses pour donner l'impression d'une séance rythmée, au cours de laquelle les élèves ont tenté de faire bonne figure jusqu'au bout. Il s'agissait pour elles de découvrir un nouveau concept : « le marketing » en partant de ses origines. Si la durée de la séance (4h) a pu être un facteur de démotivation, la forte empreinte théorique de cette séance l'a été également. Les élèves de cette filière, en difficulté sur le plan de l'expression écrite et orale, ont toutes les peines du monde à développer par écrit ne serait-ce que quelques lignes sur un sujet somme toute abstrait en début d'année de 1ère (si l'on se réfère à l'épreuve écrite terminale, le développement des réponses se mesure entre quatre mots au minimum et quatre lignes au maximum). Passé cet effort, les jeunes considèrent qu'ils ont rempli leur contrat et que tout effort supplémentaire est inutile. On peut relever dès lors une attitude attentiste (l'œil rivé sur la pendule numérique qui indique la prochaine pause) ou bien de repli au sein du groupe pour des bavardages personnels qui vont leur permettre de

s'évader. Toute la difficulté pour l'enseignant, qui connaît bien les réactions des élèves, est de faire au mieux. Sachant que leur curiosité intellectuelle est faible, il n'y a guère que par le jeu des questions-réponses qu'il sera possible de les tirer de force hors de leur univers pour les ramener dans la sphère du cours ne serait-ce que quelques minutes. A ce stade, on est loin de la dévolution dans l'apprentissage. [...]

La première séance a eu lieu en septembre, soit en tout début d'année de 1^{ère} : ces jeunes filles n'étaient pas encore totalement engagées dans leur parcours bac pro, le groupe classe n'était pas encore très solide (vieilles rancunes tenaces entre élèves datant de l'année de seconde pas si éloignée que ça) et puis surtout le bagage de connaissances est encore léger. La séance sur le projet d'enquête s'est déroulée en février, période de l'année où les élèves sont en général pleinement engagés dans leur formation. [...]

On a pu remarquer en revanche beaucoup plus d'enthousiasme de la part des terminales. L'engagement dans l'apprentissage et dans le travail coopératif est parfaitement palpable à ce stade du cursus. Cela peut s'expliquer par le fait que leur parcours de formation s'est stabilisé. Ils ont repris confiance en eux, ils ont confiance en nous, la glace est rompue, ils s'en remettent à nous (les enseignants). Ils ont appris à connaître leurs camarades, sont plus indulgents vis-à-vis des petits travers de chacun et sont capables de travailler ensemble. Ils ont à leur actif quelques semaines de stage, se sont frottés au travail d'équipe en milieu professionnel et ont parfois et même souvent reçus des compliments de leurs collègues, maîtres de stage et même de la part de la clientèle. Finalement, il apparaît qu'il leur suffit d'un an, voire un an et demi, soit une douzaine de semaines d'immersion dans la vie active, pour entamer une mue salvatrice. Ils sont un peu plus vieux et l'expérience professionnelle a contribué à les faire grandir. Un autre adulte que le prof ou le CPE est venu leur dire ce qu'il pensait d'eux, les a vu évoluer, les a évalués, il s'agit du maître de stage. Ce dernier n'a pas de lien direct avec le lycée, c'est en tout cas ce que perçoit le jeune. Le professionnel le voit évoluer hors du contexte scolaire et le jeune n'a plus le regard du groupe-classe qui pèse sur lui. C'est donc un regard neutre qui peut être libérateur. Par ailleurs la découverte progressive des gestes du métier sur le terrain fait entrevoir à l'élève le chemin qu'il doit encore parcourir pour devenir un professionnel, ce qui donne à l'enseignant un peu plus de légitimité dans sa mission au sein de l'établissement scolaire. [...]

S'agissant du savoir-être, les jeunes ont fait des progrès en dix semaines : le contact avec la clientèle, les collègues, la découverte d'un fonctionnement hiérarchisé dans l'entreprise comme au lycée les amène à adopter une attitude plus responsable. C'est ce qui me fait dire, de mon point de vue d'enseignante que la dévolution dans l'apprentissage et dans le travail de groupe requiert à priori de la maturité et quelques bagages en termes de connaissances de la part des apprenants.

S'agissant des séances menées dans le cadre de l'expérimentation, la tâche a été plus gratifiante pour l'enseignante et la chercheuse puisque l'élève leur a renvoyé une image positive en acceptant de jouer le jeu et en s'impliquant (à des degrés divers certes) dans le rôle qui lui était confié. [...]

La méthode d'apprentissage coopératif est bien évidemment plus porteuse à long terme pour l'apprenant. Cela suppose naturellement une remise en cause de nos pratiques d'enseignement, mais ce n'est pas une révolution non plus. Il suffit simplement de descendre un peu de notre piédestal et d'intégrer l'élève dans notre démarche pédagogique. Il n'y aurait plus l'enseignant et l'élève mais un duo enseignant-élève sur un même parcours. La difficulté principale réside dans le fait que le public de la filière professionnelle est souvent fragile sur bien des plans pour un engagement réussi dans l'apprentissage. L'apprentissage coopératif nécessite de la part du jeune de s'intéresser à « l'autre » pour apprendre de cet autre et réciproquement. Or, les élèves de bac pro sont souvent hélas en souffrance ce qui les porte vers l'égoïsme et le repli sur soi, d'où la nécessité d'un soutien de l'ensemble de la communauté éducative d'un établissement pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes.

Donc ayant compris cela, je n'ai plus qu'à...

- Réorganiser mes séances,
- M'inspirer de ce qu'on a pu faire ensemble,
- Convaincre ma collègue de génie alimentaire ... qui l'est déjà, les autres... peut-être,
- Renforcer les liens avec les maîtres de stage

Je dirais que tout reste à faire, dans un contexte difficile certes, mais qui peut évoluer l'an prochain.

Annexe n° 7 : Exemple de fiche de séquence

Séquence 1 : Introduction au plan de marchéage – Le produit - terminale

Objectifs d'apprentissage :

- décrire un plan de marchéage et analyser sa cohérence (interne et par rapport au positionnement de la marque, de la gamme...)
- décrire les caractéristiques techniques et commerciales d'un produit et les analyser au regard des autres composantes du plan de marchéage et du positionnement
- situer un produit dans son cycle de vie

Objectifs pédagogiques et didactiques :

- parler sur le conflit-sociocognitif et sur la situation problème pour favoriser les apprentissages
- développer les habiletés coopératives
- adopter un enseignement explicite : objectifs, attendus, savoirs « valides » en passant du discours horizontal et régulateur ou discours vertical et instructeur

- favoriser le passage d'un savoir contextualisé (situation-problème) à un savoir abstrait, transposable à d'autres situations et inversement
- développer l'analyse et la conceptualisation (attributs du concept, exemples oui/non)

	Séance 1 : introduction au plan de marchéage		Séance 2 : analyse de la gamme	
	Etapes 1 et 2 : situations problèmes en travail de groupe, mise en commun	Etape 3 : apports théoriques	Etape 4 : situation problème en travail de groupe, mise en commun	Etape 5 : apports théoriques
Durée	2 h		1h30	Estimé à 30 minutes
Objectif pédagogique	Contextualisation, découverte « du » problème : les composantes du mix	Décontextualisation, généralisation, institutionnalisation du savoir : la cohérence du mix (cohérence interne / externe)	Découverte d'un concept marketing : la gamme de produits	Décontextualisation, généralisation, institutionnalisation du savoir : mise en relation des concepts de gamme, ligne, segmentation, marque
Discours pédagogique dominant	Régulateur (ce qui est attendu des élèves et ce qu'ils peuvent attendre des adultes) Horizontal (enseignant-groupes ; élèves au sein des groupes)	Vertical, Instructeur	Régulateur (ce qui est attendu des élèves et ce qu'ils peuvent attendre des adultes) Horizontal (enseignant-groupes ; élèves au sein des groupes)	Régulateur Horizontal Vertical, instructeur en synthèse (cycle de vie et étapes) en apports (politique marketing adaptée à chaque étape)
Code linguistique dominant	Restreint, « quotidien »	Elaboré, « savant », littéracié	Restreint, « quotidien »	Elaboré, « savant », littéracié

Apprentissages visés	Habiletés coopératives (écoute, reformulation, répartition des tâches, régulation « épistémique »...), identification de problème, comparaison, conceptualisation	Aptitude au travail en grand groupe, prise de notes Ecrit d'élaboration, secondarisation Savoir disciplinaire : plan de marchéage, cohérence, positionnement, composantes techniques et commerciales du produit	Habiletés coopératives	Aptitude au travail en grand groupe, prise de notes Ecrit d'élaboration, secondarisation Savoir disciplinaire : - marketing opérationnel : gamme – ligne, marque - marketing stratégique : segmentation, cible - positionnement
Type de savoir	« Segmenté », contingent au cas particulier	« Cumulé », mis en cohérence avec d'autres savoirs	« Segmenté », contingent au cas particulier	« Cumulé », mis en cohérence avec d'autres savoirs
Intervenant(s)	Chercheur et enseignant	Enseignant, « garant du savoir »	Chercheur et enseignant	Enseignant

Etape 1 (séance 1) :

On propose aux groupes d'élèves :

- 5 produits de la même famille, différents en termes de « mix-marketing » (ici des gâteaux secs)
- 5 grilles permettant de recomposer les mix-marketing correspondants (sous forme de tableaux)

Consignes :

- assortir chaque produit avec un descriptif et justifier son choix en mettant en évidence les différences entre chaque produit et son mix
- proposer des mots clés caractérisant le positionnement du produit

Etape 2 (séance 1) :

On propose aux groupes d'élèves :

- 5 produits de la même famille, différents en termes de « mix-marketing » (ici des confitures)
- 5 tableaux vierges

Consignes :

- proposer un positionnement et un mix adapté à la 5ème confiture

- renseigner le tableau avec les composantes du mix (on permettra aux groupes de faire des hypothèses pour les composantes pour lesquelles ils n'auront pas les données ; des informations-confirmations pourront leur être apportées au fur et à mesure de leur avancement)
- proposer des mots clés caractérisant le positionnement du produit

Etape présentée sous forme de situation problème

Etape 4 (séance 2) :

Reconstitution d'une gamme (large et profonde) à partir des fiche-produits

Consignes :

Afin de pouvoir présenter les produits de la marque et de préparer vos argumentaires :

1. relever les principales mentions portées sur les produits
2. recomposer la gamme dans une arborescence
3. identifier les besoins auxquels répondent les différentes lignes de produits

Document
d'accompagnement
du référentiel
de formation

Enseignement agricole
Formations grandeur nature



Inspection de l'Enseignement Agricole

Diplôme :
Baccalauréat professionnel Technicien Conseil-Vente de produits de jardin, Technicien Conseil-vente en animalerie, Technicien Conseil-Vente en alimentation

Module : MP 2 Mercatique

Objectif général du module :
Prendre en compte la démarche mercatique de l'entreprise

Indications de contenus, commentaires, Recommandations pédagogiques

Ce module permet au futur technicien-vendeur de participer à la mise en œuvre de la démarche mercatique de son entreprise et de comprendre celle de ses fournisseurs afin d'apporter des réponses adaptées en rayon. Ce module est commun aux trois spécialités du baccalauréat professionnel technicien conseil-vente.

Objectif 1 : Présenter le marché et la démarche mercatique de l'entreprise

1.1- Présenter le marché de l'entreprise

L'enseignant distingue le marché d'une entreprise de production du marché d'une entreprise de distribution et fait le lien avec l'étude de la zone de chalandise vue dans l'objectif 1.1 du module MP3.

1.2- Présenter la démarche mercatique de l'entreprise

Le concept de mercatique

- Origine et évolution de la mercatique : montrer à partir d'exemples les grandes tendances
- La démarche mercatique et présentation du plan de marchéage
- La mercatique du producteur / la mercatique du distributeur

La segmentation

- Définir la segmentation, les critères de segmentation et les stratégies qui y sont liées

Le positionnement

- Définir le positionnement de l'enseigne et ses conséquences
- Notion de notoriété et d'image de marque

Objectif 2 : Identifier la demande

Cet objectif s'appuie sur les acquis de seconde au niveau des besoins et des motivations.

2.1- Utiliser des études de marché

- Les différents types d'étude de marché : documentaires, qualitatives, quantitatives (sondages et panels)
- Interpréter des résultats par l'intermédiaire d'un cas concret en lien avec l'option sans la réalisation d'une enquête

2.2- Identifier l'évolution des typologies de clientèle

Recenser et décrire les grandes tendances de l'évolution des consommations par spécialité.
L'enseignement prend appui sur l'objectif 1.1. du module EP1 de seconde professionnelle.

Objectif 3 : Contribuer à la mise en œuvre de l'offre

Cet objectif permet de découvrir le plan de marchéage et sa nécessaire cohérence. Le plan de marchéage peut être abordé du point de vue du distributeur ou du fournisseur.

3.1- Contribuer à la mise en œuvre de la politique produit

- Cycle de vie du produit : définir et distinguer les différentes étapes
- L'identification du produit : les marques, le conditionnement et l'emballage, les signes de qualité, l'étiquette
- Le positionnement du produit
- La gamme et l'assortiment
- Innovations

3.2- Contribuer à la mise en œuvre de la politique de prix

Ce sous-objectif est abordé en relation avec le module MP4.

- Fixation des prix en fonction de la demande (prix psychologique, élasticité)
- Fixation des prix en fonction des coûts
- Fixation des prix en fonction de la concurrence
- Prise en compte de la législation sur les prix
- Les stratégies : écrémage, pénétration, alignement

3.3- Contribuer à la mise en œuvre de la politique de communication

La politique de communication : communication produit et communication d'enseigne.

- Définition et objectifs de la communication (faire connaître, faire aimer, faire agir)
- Communication média
- Communication hors média
- Objectifs et moyens
- Les stratégies pull et push

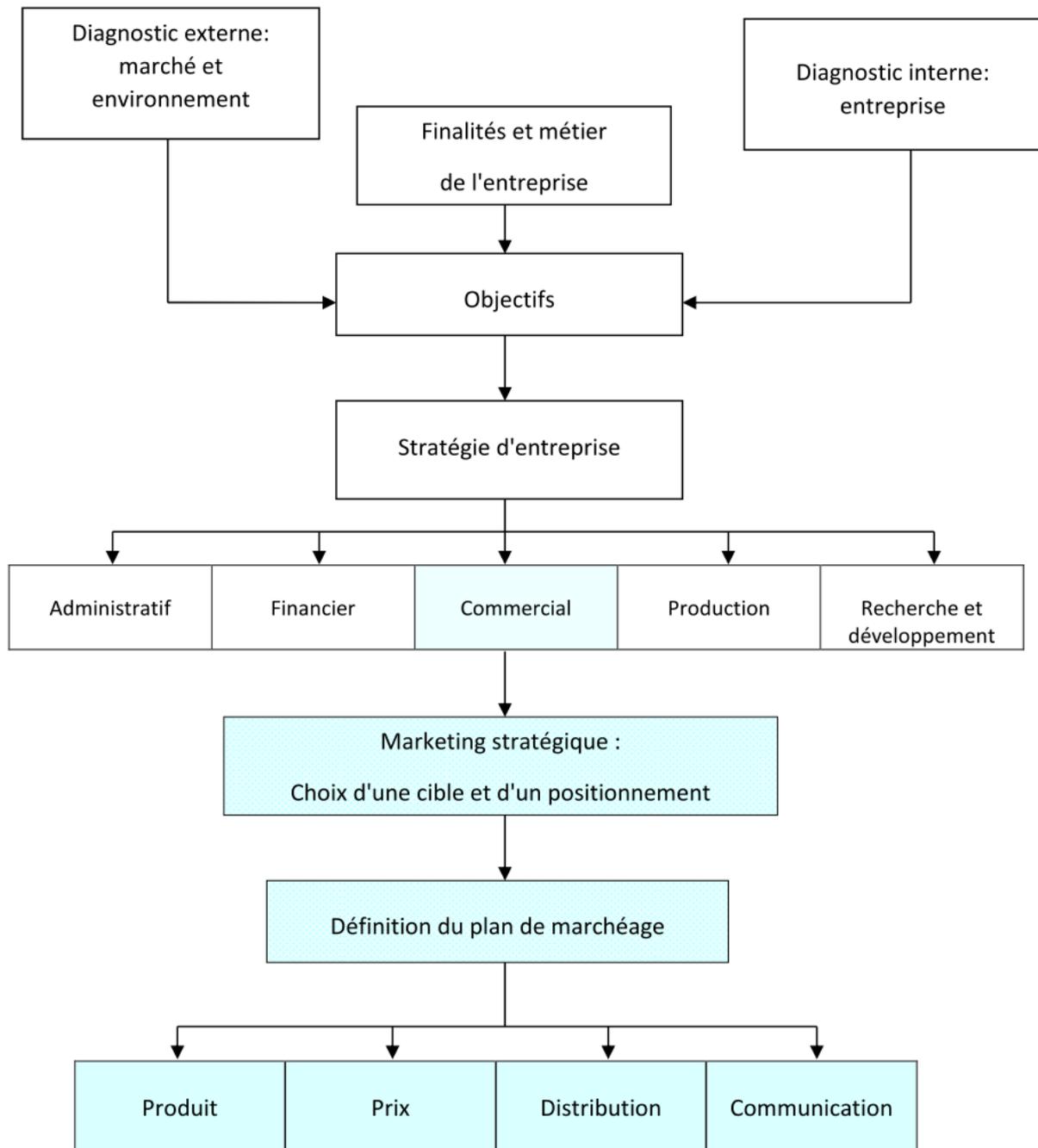
3.4- Contribuer à la mise en œuvre de la politique de distribution

- Distinguer les trois formes de commerce (indépendant, associé et intégré), les circuits de distribution et les méthodes de vente (prendre en compte le référentiel de seconde professionnelle EP1 obj 1.2)
- Les stratégies de distribution : intensive, sélective et exclusive

3.5- Contribuer à la cohérence des variables du plan de marchéage

Analyse des écarts entre les objectifs et les résultats
Propositions d'actions correctives

Annexe n° 9 : Présentation schématique de la démarche marketing



Annexe n° 10 : Séance 5 - Introduction au plan de marchéage – Le produit – classe de terminale

Support de travail des élèves (police normale) **et éléments de réponse attendus** (*en italique*)

Module MP2 - Mercatique Terminale TCVA

Etape 1 : Comparaison de 4 produits (gâteaux secs, vendus en paquets)

Travail à faire :

- 1- étudiez et comparez les 4 produits proposés et replacez dans la colonne « produit »
- 2- retrouvez l'enseigne dans lequel il a été acheté (parmi les 4 suivantes : Netto, Leclerc, Biocoop, Lidl)
- 3- décrivez, en suivant les exemples proposés, le positionnement voulu par la marque pour le produit

	Produit (type de produit, caractéristiques)	positionnement	Prix		Distribution (enseigne)
			Unitaire	Au kg	
1	<i>Bio Chabrior (MDD), biscuits fourrés au cacao, fabriqué dans l'Ain, emballé en 4 sachets de 3 (plus facile à emporter), 185 gr</i>	<i>Bio Chabrior : gamme biscuits bio MDD, positionnement goûté, cible enfants et ado</i>	2,10	11,35	Hard-discount Netto
2	<i>Le moulin du pivert (marque fabricant), Plaisir agrumes (marque produit), emballé en 5 sachets de 2, bio, fabriqué en Aveyron, 175 gr</i>	positionnement, produit haut de gamme, adulte	3,50	20	Magasin bio Biocoop
3	<i>Lu (marque fabricant), Pim's (marque produit), génoise fourrée à la framboise et recouverte de chocolat, conditionnement pratique, lieu de fabrication inconnu</i>	<i>Lu : « créateur de biscuits depuis 1846 », Pim's : produit ciblé jeunes adultes, gourmand</i>	1,05	7	Hypermarché Leclerc
4	<i>P'tit Déli, Génoise Cerise, marque repère (MDD), graphisme emballage moins créatif que la marque référence, lieu de fabrication inconnu, 150 gr</i>	<i>produit industriel gourmand, imitation de Pim's</i>	0,73	4,86	Hypermarché Leclerc
5	<i>Belgix, speculos, 500 gr, fabriqué en Belgique</i>	Produit basique, 1 ^{er} prix	1,39	2,78	Hard-Discount Lidl

- 4- tirez une conclusion de votre comparaison

Le fabricant doit rechercher une cohérence :

- *entre le positionnement voulu du produit et le plan de marchéage ;*
- *entre les différentes composantes du plan de marchéage*

Photos des biscuits :



Etape 2 :

Vous êtes un petit producteur(trice) de confitures artisanales que vous vendez sur les marchés de Saintes, sous la marque « Le clos des cerisiers ». Vous aimez le contact avec la clientèle et appréciez de faire découvrir vos confitures.

Un produit de votre gamme, des mini-pots de confiture vendus en coffret de 4 rencontre un très grand succès. Ce succès vous encourage à proposer vos produits à des distributeurs.

Travail à faire :

- 1- avant de décider du type de distributeur que vous allez démarcher, vous faites une comparaison de différents produits vendus dans votre secteur en utilisant le tableau ci-dessous
- 2- vous choisissez ensuite :
 - le positionnement que vous voulez donner à votre produit
 - le type d'enseigne que vous allez démarcher
 - le prix de vente consommateur que vous allez suggérer au revendeur
 - un mode de communication pour vous faire connaître des consommateurs

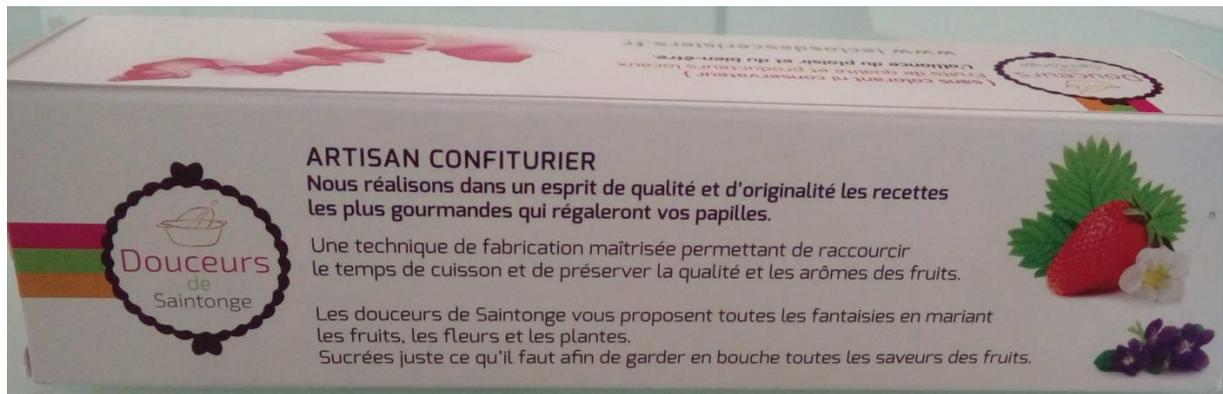
	Produit (type de produit, caractéristiques)	Prix		Distribution (enseigne)
		Unitaire	Au kg	
1	Du Verger à St Jam : <i>Gelée extra de raisins, bio, pot et étiquette évoquant la tradition, 100 gr, production locale</i>	4,68	22,28	Magasin de producteur : La ferme Santone
2	Le Jardin de Corentin : <i>Spécialité de cerise bio, cuit au chadron, 100% issu de fruits, production française (Lot et Garonne), 300 gr</i>	3,80	12,66	Magasin Bio Biocoop
3	Douceur du Verger : <i>Marque repère, confiture de fraise, 50% fruit, conditionnement évoquant le produit 1er prix, 400gr</i>	0,99	2,47	Hypermarché Leclerc
4	Confiture Bonne Maman : <i>fraises, étiquette et couvercle évoquant la tradition, 370gr</i>	1,23	3,32	Hypermarché Leclerc

Photo des confitures :



	Produit (type de produit, caractéristiques)	Positionnement proposé	PVC proposé		Distribution Type de magasin proposé	Communication Mode de communication proposé
			unit	au kg		
5	Le Clos des Cerisiers : <i>Douceurs de Saintonge, 4 mini-pots en coffret, conditionnement très design, 4 parfums différents (Cerise aux épices, Gelée de Vin Rouge aux Epices, Confiture Melon au Pineau des Charentes, Confiture de Coing), mention « spécial fromage », 120gr, production locale, évocations de la Charente Maritime</i>	<i>Produit innovant, de plaisir, à la fois traditionnel (confiture de cerise + fromage) et original par son conditionnement et ses autres parfums</i>	3,8	31,66	<i>Lieu d'achat effectif : Leclerc (rayon fromages) mais d'autres propositions peuvent être tout aussi pertinentes</i>	<i>Site internet : www.leclosdescerisiers.fr Animations-dégustations devant rayon fromages à la coupe TG...</i>

Photos du coffret de mini-confitures :



Consignes de fonctionnement des groupes :

Vous avez à faire un travail à plusieurs. Chacun doit participer et comprendre l'exercice et les réponses apportées. Vous devez échanger entre vous pour faire le travail demandé et ne noter vos réponses que lorsque vous êtes tous d'accord.

Pour cela, il serait bon que vous arriviez à :

- Vérifier avant de commencer que tous les membres du groupe ont bien compris la consigne
- Discuter avec chacun pour décider des réponses que vous allez retenir
- Regarder les personnes à qui vous vous adressez
- Respecter leurs opinions, même si vous n'êtes pas d'accord
- Argumenter pour expliquer vos points de vue
- Ecouter les autres et réfléchir à ce qu'ils disent

En fin de travail, tous les membres du groupe doivent être capables de présenter le travail du groupe à la classe.

Annexe n° 11 : Séance 11 – La politique de distribution

Support de travail des élèves

Objectif d'apprentissage : décrire et analyser une politique de distribution

Votre situation : vous menez une étude sur les différents modes de distribution des produits alimentaires

Travail à réaliser :

Etape 1 :

Vous devez reconstituer le schéma de distribution des produits pour les différentes entreprises contactées et le présenter à l'oral :

1. Lundi ou mardi : prendre contact avec le producteur, vérifier qu'il est bien disponible à ce moment (sinon, demandez quand vous pouvez rappeler) et interrogez-le sur sa politique de distribution à l'aide du guide d'entretien
2. Mercredi en classe : présenter un schéma décrivant toutes les étapes de distribution des produits (attention, pour un même producteur, il peut y avoir des différences selon les produits, selon les intermédiaires...)
3. Identifier les différents types de points de vente
4. Expliquer les choix du producteur

Consignes de fonctionnement des groupes :

Vous avez à faire un travail à plusieurs. Tous les membres du groupe participent à la réalisation des différents schémas (un par producteur).

En fin de travail, tous les membres du groupe doivent être capables de présenter le travail du groupe à la classe : le circuit de distribution et les choix du producteur.

Etape 2 :

Vous analysez les choix de distribution d'un autre producteur, en utilisant la démarche utilisée dans la mise en commun précédente et le vocabulaire mercatique adapté.

Producteur à contacter :

Producteur	Produits	Contact	Binôme
<p>SAVIC Z.I. La Folie 85310 La Chaize-le-Vicomte Tel : 02 51 05 70 03 http://www.volailles-savic.fr/</p>	<p>Volaille : produits entiers, découpe, transformés</p>	<p>Karine Soulard : 2 entités différentes : Freslon : bio Savic : non bio ksoulard@volailles-savic.fr 02 51 05 70 03 Le 9 à partir de 14h30 Le 10 : 14h30-17h</p>	Lény
<p>La Cocotte Gourmande Fabien Ruscassie Les grand Aunais 16250 Cressa St-Genis www.lacocottegourmande.com 06 76 74 40 85</p>	<p>Potages, veloutés, préparation de légumes en bocaux 5 ans de création</p>	<p>Accord confirmé</p>	Alexis
<p>SARL Le Guigne Chèvre Fontpatour 17540 Verines 05 46 37 61 42 Jérôme RIVASSEAU 06 21 79 31 75 leguignechevre@gmail.com</p>	<p>Fromages de chèvre (12 variétés, traditionnelles) 500 chèvres</p>	<p>Accord confirmé</p>	Cynthia
<p>Ferme Ouvrard Cabane des Roches 17230 Marans (05 46 01 07 76) 06 84 79 27 66</p>	<p>Fromages, yaourts, desserts lactés, à partir lait de vaches</p>	<p>Mr Ouvrard Appeler en fin de journée</p>	Améline
<p>Domaine des Cinq Autels Claude et Jean René PITROU Rue de la Forge Les Cinq Autels 14190 FIERVILLE BRAY pitrou-jr@domainedesinqautels.com www.domainedesinqautels.com www.bienvenu-a-la-ferme.com Tel : 02 31 78 12 13</p>	<p>Cidre, jus de pomme, pommeau de Normandie, Calvados, vinaigre de cidre</p>	<p>Plutôt le 9 n'importe quand</p>	Steven
<p>Anne et Daniel DUMOULIN 17520 St Ciers Champagne 05 46 70 91 36</p>	<p>Producteurs Foie gras de canard Conserves et produits frais</p>	<p>Contact le 09 ou 10 mai Matin et début d'am.</p>	Audrey
<p>Didier FAURE Les Vergers de Marcouze Fruits de la Saintonge 17 240 St Georges d'Antignac 05 46 49 38 07</p>	<p>Fruits et plus spécialement Pommes et jus de pommes plats et pétillants</p>	<p>Accord confirmé</p>	Clément
<p>Vinaigre Fuchs Les Bregaudières 17390 La Tremblade</p>	<p>Vinaigre de vins, de cidre, d'alcool, distillé, balsamique....</p>	<p>Contact dans la semaine du 09</p>	Clément

05 46 36 14 22 http://www.burggroep.com/fr/nos-produits/vinaigre/	Condiments et épices		
Bodin SAS 85210 Sainte Hermine Vendée FRANCE www.lepicoreur.fr Tél : 02 51 97 89 90 gjouin@gastronome.fr	Volaille bio : produits entiers, découpe, transformés	Accord confirmé	Audrey

Annexe n° 12 : Séance 11 – La politique de distribution

Guide d'entretien auprès des producteurs et / ou transformateurs

Qui s'occupe de la commercialisation dans l'entreprise ? (chef d'entreprise ? responsable commercial ?...)

Est-ce que vous vendez directement aux particuliers ?

Si réponse positive : demander si toute la vente se fait directement auprès des particuliers ? Où (sur l'exploitation, marchés...) ? Pourquoi ce choix ?

Si une partie seulement se réalise en vente directe et le reste par des intermédiaires (ou la totalité par des intermédiaires) :

Auprès de qui les produits sont-ils revendus ? Dans quels types de points de vente ? Pourquoi ? Est-ce que les choix sont les mêmes pour tous les produits ? Sinon pourquoi ? Quels types de revendeur par type de produits ? Les prix sont-ils différents selon les points de vente ?

Si vente à des grossistes : demander quels sont les autres intervenants après : petit commerce ? GMS ? Cavistes ? Restaurateurs ?

Si export : qui est l'intermédiaire : grossiste installé en France ? Importateur à l'étranger ?

Détaillants ? Quels types de détaillants ?

Si vente sur Internet : est-ce sur leur propre site ou sur d'autres sites ? Comment ça fonctionne ?

Quel est l'intérêt de vendre sur Internet ? Les contraintes ?

Recommandations :

Dans tous les cas, interrogez sur les critères de choix, les objectifs de l'entreprise...

Les questions sont à adapter à l'entreprise et aux premières réponses que vous aurez obtenues.

Vous devez être capable lors de la séance en commun :

- de faire un schéma du circuit emprunté par les produits du producteur ou transformateur jusqu'au client final.
- d'expliquer tous les choix du producteur : c'est-à-dire les choix retenus, mais aussi les choix écartés par ex. pourquoi tel producteur ne vend pas en GMS.

Pour bien réussir vos entretiens :

- imaginez que demain vous montez votre entreprise de produits alimentaires. Vous voulez trouver les meilleures solutions de distribution
- ne craignez pas de poser toutes les questions qui vous paraissent importantes. S'ils ne veulent pas répondre ils sauront vous le dire. Ça ne vous empêche pas de poser d'autres questions
- si votre interlocuteur se montre très disponible, vous pouvez élargir le questionnement aux autres composantes du plan de marchéage : quelle politique de produit ? de communication ? Quelle image des produits ils veulent donner ?
- n'oubliez pas de prendre de quoi noter les réponses
- se serait plus facile à deux avec haut-parleur : un qui pose les questions, l'autre qui note les réponses et aide à trouver d'autres questions

Annexe n° 13 – Séance 6 - Introduction au plan de marchéage – L'analyse de la gamme de produits

Support de travail des élèves (police normale) **et éléments de réponse attendus** (*en italique*)

Module MP2 - Mercatique Terminale TCVA

Objectif d'apprentissage : décrire et analyser une gamme de produits

Votre situation : vous êtes technico-commercial stagiaire chez Beghin Say. Vous devez prospecter les superettes de votre secteur sous le contrôle de votre chef des ventes qui vous a remis les fiches produits de la marque (cf. ci-dessous page suivante).

Travail à réaliser :

Afin de pouvoir présenter les produits de la marque et de préparer vos argumentaires :

1. recomposez la gamme dans une arborescence : *cf tableau ci-dessous*
2. identifiez les besoins auxquels répondent les différentes lignes de produits : *cf tableau ci-dessous*

3. caractériser la gamme de Beghin Say et justifier son choix : *gamme large et profonde. Le sucre est un produit basique, d'achat routinier, peu impliquant. Pour ce type de produit, le prix est un critère déterminant, et les MDD détiennent une part de marché très importante. Pour récupérer des part de marché face aux concurrents et aux MDD, et fidéliser les clients à la marque Beghin Say, le sucrier se positionne comme un spécialiste et un innovateur. Il propose des produits que ne proposent pas tous ses concurrents et notamment les MDD. Il utilise une stratégie de différenciation.*

Consignes de fonctionnement des groupes :

Vous avez à faire un travail à plusieurs. Chacun doit participer et comprendre l'exercice et les réponses apportées. Vous devez échanger entre vous pour faire le travail demandé et ne noter vos réponses que lorsque vous êtes tous d'accord.

Pour cela, il serait bon que vous arriviez à :

- Vérifier avant de commencer que tous les membres du groupe ont bien compris la consigne
- Discuter avec chacun pour décider des réponses que vous allez retenir
- Regarder les personnes à qui vous vous adressez
- Respecter leurs opinions, même si vous n'êtes pas d'accord
- Argumenter pour expliquer vos points de vue
- Ecouter les autres et réfléchir à ce qu'ils disent

L'un des membres du groupe observe les critères de classement utilisés par les autres membres et les note.

En fin de travail, tous les membres du groupe doivent être capables de présenter le travail du groupe à la classe.

La gamme de sucres de Beghin Say et les besoins auxquels répondent les différentes lignes

(« corrigé »)

Les traditionnels			Les pâtisseries				Les gélifiants		Les pure canne		Les fantaisies			Les nutritionnels			
Sucre en poudre	Les morceaux	Sucre cristal	Les saveurs	Extra fin	Saveur Vergeoise	Sucre glace	Sucre en grains	Spécial confitures	Spécial gelées	La Perruche	Blonvilliers	Petit sucre	Les sucres enveloppés	Les dosettes	Le sucre candi	Ligne au sucre et aux extraits de Stévia	ligne
Produit basique, multi usages	Produits basique pour sucrer les boissons	Sucre basique à confitures	Sucre pour pâtisserie ou sucrer desserts	Sucre à pâtisserie	Sucre parfumé	Sucre décoration	Sucre décoration	Sucres à pouvoir gélifiant		Sucres peu raffinés, plus parfumés, contenant des minéraux...		Sucres ludiques, faciles à emporter			Sucres destinées aux personnes soucieuses de diminuer leur consommation de sucre		

NB : chaque colonne constitue une ligne qui se décline en plusieurs références (souvent des conditionnements différents)

Sucres et édulcorants, Une offre valorisée

Sidonie Wathier, Points de Vente n°1183, 19 octobre 2015 [Extraits]

Entre incitation à consommer moins et multiplication des innovations, le marché du sucre a bien changé. Dans un tel contexte, les acheteurs prouvent, à travers l'évolution des ventes, qu'ils restent friands de nouveautés. Et tout particulièrement sur la catégorie des sucres spéciaux.

[...] Les français aiment le goût sucré. Ils apprécient de terminer leur repas par un petit gâteau, un entremet et un bon café. Pourtant, au regard des résultats du marché, il est légitime de s'interroger. Celui-ci enregistre, ainsi, un recul de -9,4 % en valeur pour un chiffre d'affaires de 478,1 millions d'euros et -6,3 % en volume pour atteindre 309,9 tonnes (source Nielsen [...]). Ce recul s'explique, principalement, par deux faits marquants : la

mauvaise saison pour les confitures avec un impact majeur sur les ventes de sucre cristal, et la canicule, peu favorable à la consommation de boissons chaudes et de pâtisseries. Sans oublier d'autres signaux forts comme le recul des morceaux (16 000 tonnes) au profit de la poudre. [...]

MISER SUR LA CATEGORIE DES SPECIAUX

Situation paradoxale, ce segment se stabilise en volume (-0,5 %) en raison des résultats très

divers entre les catégories. Les sucres spéciaux représentent 42 % du marché en valeur malgré une mauvaise saison des sucres « confiture ». Les pure canne progressent de 4,3 %, les fantaisies + 4,4 %, les pâtisseries sont stables, tandis que les gélifiants (-17,6%) et les nutritionnels (-3,7%) affichent un recul (source Nielsen [...]). Ces bonnes performances s'expliquent facilement : le sucre de canne est perçu comme naturel, les sucres « spécial café » séduisent ceux qui veulent consommer un demi-morceau, les emballages hermétiques correspondent à la recherche de praticité. [...]

LE CANNE A LE VENT EN POUPE

Sur le segment des sucres spéciaux, les pure canne enregistrent une croissance de +2,1 % en valeur et +4,3 % en volume (source Nielsen [...]). « *Ce marché se porte bien, il recrute en permanence et les acheteurs sont fidèles à une marque* », indique Magalie Muraz-Girard. Se classant devant les gélifiants, il convient, pour les fabricants, d'offrir une gamme complète de produits. Saint Louis, qui bénéficie d'une image très forte sur la canne, est présent sur toutes les variétés avec des références traditionnelles et/ou bio. [...]

Terreos [marque Beghin Say] développe, ainsi, une politique plus ciblée sur ses sucres de canne. Beghin Say a d'abord fêté les 125 ans de sa marque La Perruche. Au programme, un relift total pour toucher une cible plus jeune associé à un grand travail de promotion en magasin, un dispositif média avec des campagnes d'affichage national, presse et

web, un partenariat avec le site 750 g et l'animation de 400 points de vente. Beghin Say a, également, mis l'accent sur Blonvilliers Pure Canne en mettant en avant l'origine réunionnaise de ce sucre doux aux notes caramélisées, destiné à toute la famille. Jusqu'à fin octobre, le Blonvilliers Pure Canne est le sponsor de l'émission culinaire « Petits plats en équilibre » sur TF1. Le plan média est complété par une campagne de presse dans des titres grand public à forte audience. Enfin, sur le web, la marque a fait le choix d'un partenariat avec Marmiton, avec notamment, un jeu concours pour gagner un voyage à La Réunion.

DYNAMISER LE SUCRE CLASSIQUE

Tous les efforts sur les sucres spéciaux s'accompagnent d'innovations sur le segment des traditionnels, qui représentent, encore, le gros du marché. Les résultats sont en net recul (-12,7% en valeur, -7,6 % en volume). Les consommateurs achètent ces références de manière quasi automatique et passent de moins en moins de temps en rayon. Bref, ils délaissent les sucres classiques. *Le sucre basique incarne « le trop de sucre »*, glisse Matthieu Simonin, directeur marketing adjoint CristalCo. Le cristal (-21,5 en valeur, -18,1 % en volume) a beaucoup souffert des conditions météorologiques entraînant une baisse des achats destinées à faire des confitures. [...]

Parts de marché des intervenants en GMS + HD

	Volume	Valeur
Terreos	12,6%	17,6 %
CristlCo	18,9 %	21,7 %
Saint Louis	17,1 %	21,2 %
MDD	42,4 %	32,1 %

(source : Nielsen, données en CAP P8 2015 – Total HM + SM)

La gamme de sucres Beghin-Say

(source : site <http://www.beghin-say.fr/>) (Format réduit de 60% par rapport au support élèves)



Annexe n° 14 : Séance 9 – La politique de communication

Support de travail élèves

Objectif 3 - Contribuer à la mise en œuvre de l'offre

3-3 – Contribuer à la mise en œuvre de la politique de communication

Votre situation :

Vous être le directeur de La Ferme Santone, installée à Saintes, magasin de producteurs qui vendent en circuit court leur production. Vous avez décidé en accord avec les producteurs de faire de la communication pour faire connaître le point de vente et vos produits. N'étant pas formé à la mercatique, vous étudiez d'abord les différentes formes de communication avant de prendre vos décisions.

Travail à réaliser :

- Identifier les annonceurs (ceux qui sont à l'origine de la communication)
- Identifier les objectifs et la cible visée des différentes publicités présentées
- Recenser les différents média et supports utilisés
- En déduire des propositions pour le directeur du magasin La Ferme Santone : objectifs visés, média et support choisis

Consigne de travail coopératif :

Vous être maintenant des experts de l'apprentissage coopératif. Vous organisez votre travail au sein du groupe pour avoir atteint les objectifs à la fin de l'heure.

De la ferme au consommateur

Créée en 2012, La Ferme Santone a vu le jour grâce à 9 associés venus du monde de l'agriculture. Aujourd'hui, une cinquantaine de producteurs locaux vendent leurs produits en rayons pour le plus grand plaisir des consommateurs exigeants. En effet, chaque aliment provient directement de la ferme et répond ainsi au concept : "Manger local, manger de saison, manger fermier !" Outre la qualité des produits, les clients profitent de conseils de producteurs, toujours présents sur le site. Toute l'année, les spécialités du territoire se déclinent à travers différents rayons : épicerie, viande, laitage/fromage, fruits et légumes de saison, vins et alcools charentais.

<http://pays-de-saintonge-romane.icimagazine.com/annuaire/alimentation/produits-regionaux/la-ferme-santone-7370.html>

L'introduction de l'apprentissage coopératif dans une classe de lycée professionnel de l'enseignement agricole : quelles incidences sur l'action conjointe enseignant-élèves ?

Auteur : Nathalie FLIPO

Directeur de mémoire : Cécile GARDIES

Année : 2016

Nombre de pages :

Résumé :

Ce mémoire questionne l'incidence de l'introduction de l'apprentissage coopératif sur l'action conjointe enseignant-élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage du marketing dans une filière de baccalauréat professionnel technicien conseil-vente de l'enseignement agricole. Les savoirs en jeu concernent plus particulièrement le « marketing-mix » (ou plan de marchéage), une des composantes clés de la discipline, avec le marketing d'étude et le marketing stratégique. Ce travail mobilise trois champs de recherche en sciences de l'éducation portant respectivement sur la recherche collaborative, l'apprentissage coopératif et la didactique et plus particulièrement, concernant cette dernière, la théorie de l'action conjointe en didactique. L'analyse est conduite à partir d'une recherche collaborative, se donnant comme objectif l'expérimentation en commun d'une méthode pédagogique innovante pour l'enseignante et les classes concernées : l'apprentissage coopératif. Elle met en évidence les changements induits concernant le contrat didactique, le milieu, la dévolution et l'institutionnalisation et dégage quelques pistes en vue d'une mise en pratique de l'apprentissage coopératif dans deux configurations archétypales : une mise en œuvre ponctuelle *versus* une mise en œuvre institutionnalisée.

Cette recherche mobilisant en parallèle des travaux dans le domaine pédagogique sur l'apprentissage coopératif et certains des descripteurs de la théorie de l'action conjointe en didactique semble montrer qu'il s'agit là d'une voie prometteuse, les deux champs de recherche se fécondant mutuellement.

Mots clés : apprentissage coopératif, recherche collaborative, didactique, action conjointe professeur-élèves, enseignement professionnel agricole

Summary :

This memoir questions the effect of the introduction of cooperative learning on joint action teacher-students in the marketing teaching-learning process in a vocational agricultural A levels. The knowledge involved the marketing-mix, one of the key components of the discipline with studies marketing and strategic marketing. It mobilises three fields of research in educational studies: collaborative research, cooperative learning, didactic, and especially the Joint Action Theory in Didactics. The analysis is based on a collaborative research carried out conjointly with a teacher and A level students which aims to experiment a new pedagogic method for the teacher in the classes concerned: collaborative learning. It highlights the resulting changes on the didactical contract, the milieu, the devolution and the institutionalization. It also sets out some directions for research through the lens of implementing in two archetypal configurations: an occasional implementation *versus* an institutionalised implementation.

This research, using simultaneously studies on collaborative learning and some of the descriptors of the Joint Action Theory in Didactics appears to demonstrate the advantage of the approach, the two fields of research enriching one another.

Key words : cooperative learning, collaborative research, didactic, joint action, agricultural education