

## L'ACTION DE LA RECHERCHE !

Yvonne CHENOUF

*On ne naît pas chercheur du jour au lendemain : il faut 'naître à nouveau'.*

Si, à l'ouïe nue, on peut faire état d'une large reconnaissance de la recherche-action comme mode de formation, que se passe-t-il lorsque, au détour d'une étape, lors d'un regroupement national, ce n'est plus directement l'action pédagogique qui est au centre des préoccupations collectives mais la recherche, le traitement des résultats, l'analyse du dispositif ? Voici ce qu'en disent les enseignants impliqués :

♦ « La recherche change de nature. Il s'agit maintenant de formaliser, par écrit, un travail pédagogique : comment un groupe s'empare des pratiques créées par lui-même pour sa propre application ? Comment un groupe analyse-t-il sa propre évolution ? Ce travail collectif sert à chaque enseignant à intellectualiser ses pratiques pour continuer à se former. En ce sens, la formation ne peut être que permanente et évolutive. »

♦ « Le passage au volet recherche oblige à un retour réflexif sur les années précédentes centrées sur la création et la passation d'outils inhérentes à la voie directe. L'observation et l'analyse du recueil des données devrait permettre de mesurer l'évolution du groupe enseignant (passage de la voie indirecte à la voie directe pour certains, amélioration de la pédagogie de la voie directe pour d'autres). »

♦ « Aucun des stagiaires n'a plus de bonnes paroles à apporter. L'écart entre "ceux de l'ancienne recherche" et "ceux de la nouvelle recherche" n'est pas seulement réduit parce que ceux de la nouvelle recherche sont devenus plus vieux. Face à la recherche, chacun se sent plus petit. »

Et cette humilité, quand elle provoque de l'intérêt, fait parfois poindre un sentiment de culpabilité. L'enseignant, lorsqu'il devient chercheur, ne se détourne-t-il pas de sa vraie fonction, ne délaisse-t-il pas une mission publique, formation collective, au profit d'un investissement personnel, formation individuelle ?

♦ « Il n'est pas si facile d'articuler les deux facettes de l'action pédagogique et de la recherche. Le temps nécessaire à la théorisation des pratiques, à la compréhension de la démarche de recherche, à la passation des outils (sauf curieusement ceux qui concernent les élèves) nous apparaît plus ou moins consciemment comme du temps volé à nos élèves pour de plus subtiles préparations (largement idéales), comme un temps pris à celui que nous pourrions consacrer à nos enfants, à nos amours... »

Au regret du voleur de temps, voleur d'amours, s'associe l'impression d'avoir pris la recherche-action pour autre chose que ce qu'elle est, de s'en être servi pour d'autres usages que ceux qui lui appartiennent, d'avoir chargé le terme recherche des seules préoccupations du deuxième, l'action ; deux événements dissociés voire hiérarchisés, deux activités mobilisant des temps différents, voire réservées à des personnes différentes :

♦ « Il est difficile de passer de l'action à la recherche, car, pour l'action, nous avons eu un modèle, 'la leçon de lecture',<sup>1</sup> présenté par nos prédécesseurs. Mais, quand il s'est agi d'élaborer une méthodologie pour analyser les outils afin d'être capables de comprendre notre évolution et d'en faire part à nos collègues, notre hiérarchie, voire des parents... ce ne fut pas une mince affaire. On ressent ce passage comme une rupture, sans doute parce que novices que nous sommes, nous n'avons pas été capables de lier la recherche à l'action et que nous avons hiérarchisé ces deux axes. Il est évident que nous devons passer par là pour une première fois et peut-être serons-nous plus efficaces pour la prochaine recherche-action s'il y en a... »

♦ « Il y a transgression, transgression des statuts sociaux et nous l'entendons :

"La recherche, il y a des gens payés pour ça !",  
"Nous avons bien assez à faire avec notre boulot !",  
"Mais vous n'en aurez jamais fini !"

La parole d'un pair n'a pas la valeur de celle d'un conseiller pédagogique, d'un inspecteur, d'un chercheur... »

C'est le changement de statut qui pose problème et peut-être moins pour ce qu'il fait abandonner que pour ce qu'il laisse

<sup>1</sup> AFL / INRP, La Leçon de Lecture, Lectures de leçons au cycle 2, 2000.

envisager d'inconnu, pour ce qu'il charrie de conséquences non entrevues :

♦ « Il est difficile d'accepter de changer de statut, surtout pour passer d'un statut de pédagogue confortable car on s'y sent relativement à l'aise par 'ancienneté' de pratique à un statut de chercheur qui semble, comme toute nouveauté, comporter plus de danger, plus de responsabilité et dans lequel on est particulièrement mal à l'aise. »

♦ « Dès le début de la recherche l'enjeu était pourtant clair : pas question de séparer d'un côté les 'actifs' sur le terrain et de l'autre les 'chercheurs'. Je voulais bien y croire mais quand même, le rapport de recherche à la fin des 3 ans, je ne le voyais pas sur ma table de travail, dans la pile 'à faire'. La recherche-action, c'était pour théoriser mes pratiques et les faire évoluer, pas pour me transformer en chercheur ; je pensais bien pouvoir aussi peser, par l'exemple de ces pratiques, sur un système de pensées mais de là à participer concrètement à un traitement statistique des données, je ne pouvais même pas l'envisager jusqu'au 6 juillet 2001 au matin. Et voilà, c'est fait ; le pari est presque gagné. Les outils qu'on est en train de passer dans nos classes, on est en train de chercher nous-mêmes comment les coder, les analyser, les interpréter. »

En moins d'une journée, les craintes se sont donc estompées ou alors elles ont perdu leur toute puissance : on continue, on accepte la longue et difficile métamorphose au nom du refus de la division des tâches, de l'enfermement des praticiens dans leurs pratiques que seuls des universitaires pourraient observer, évaluer, influencer. Si, à aucun moment, les enseignants n'ont songé à contester le rôle et les compétences des chercheurs, ils ont entrevu la place qu'ils pouvaient tenir auprès d'eux, une autre place que celle d'exécutants ou de simples destinataires des résultats, une place nouvelle, intimidante parfois, peu légitimée par des années où la formation ne pouvait avoir d'autres formes que celles de la transmission :

♦ « Et pourtant nous continuons comme si quelque chose d'important se passait - et d'abord pour les élèves dont nous avons la charge - mais aussi pour nous. Comme si malgré tous les obstacles décrits plus haut, on jouait pour de vrai à construire quelque chose ensemble qui permettrait d'être meilleurs enseignants en faisant le détour de la recherche, montrant ainsi que la division sociale du travail - Ô combien peu remise en cause - est un obstacle à l'amélioration du système éducatif. »

♦ « Telle une chenille qui se transforme en papillon, le fait de participer à une recherche-action modifie considérablement le regard que l'on porte sur ses pratiques pédagogiques. Il y a trois ans, je n'imaginai même pas que je pouvais essayer d'autres pratiques (sur le terrain) que celles impulsées par la hiérarchie, que je pouvais en faire l'observation dans la classe

en analysant l'impact sur les élèves et que je pouvais regrouper mes remarques avec celles d'autres collègues afin d'en faire une exploitation fine, d'établir des grilles d'analyses précises portant sur différents paramètres tous liés au code écrit ; le déplacement pédagogique est d'autant plus fort que l'on est acteur d'une dynamique, d'une mouvance. Le fait de mener, sur le terrain, une recherche-action m'a obligé à prendre du recul par rapport à l'activité de 'faire l'institutrice', elle m'a obligé à observer, questionner, étudier, vérifier le comportement de lecteur que les élèves mettaient en place. Elle m'a permis de m'approprier une démarche nouvelle (...) La recherche-action m'a libérée d'une forme de passivité et d'acceptation de ce qu'il faudrait faire parce qu'on a dit de le faire pour me déplacer vers une dynamique de 'ce que je fais', parce que cela répond à mon horizon d'attente. »

♦ « La recherche-action est un moyen de formation qui m'a permis de faire évoluer mes pratiques pédagogiques avec, comme intérêt central, le fait qu'il ne s'agit pas de recettes, de savoir-faire que l'on reproduirait tels quels, comme très souvent dans les stages de formation continue, mais de construire nous-mêmes, en cherchant au sein d'un groupe, des savoir-faire concernant l'usage expert de la lecture au cycle 2. »

Acteurs jusqu'au bout, voilà la juste conséquence d'une situation qui responsabilise les professionnels, des questions qu'ils se posent sur leur métier aux réponses qu'ils obtiennent via les outils d'analyse qu'ils construisent :

♦ « La recherche-action ne serait-ce pas un tournant que nous, enseignants devons prendre pour être véritablement acteurs de notre pédagogie et non de simples exécutants d'un travail de scientifiques éloigné d'une certaine réalité de terrain ? »

♦ « De même que l'entrée dans une recherche-action modifie le statut de l'enseignant qui s'y inscrit, il apparaît que l'avancée dans cette même recherche modifie ce statut. En effet, les étapes successives apportent de nouveaux glissements, de nouveaux ajustements à cette position nouvelle de chercheur. Après avoir mis en place les meilleures conditions dans lesquelles le dispositif sera opérant, l'enseignant en organise l'évaluation. Nous en sommes maintenant au point où nous devons assurer le traitement des données recueillies. Le statut s'enrichit maintenant d'une nouvelle dimension. Acteur d'un bout à l'autre de la chaîne, l'enseignant chercheur produit des savoirs puis les examine pour en développer de nouveaux. On ne se trouve pas dans une logique d'accumulation des connaissances, chaque étape transformant la suivante par les découvertes précédentes. Cette présence permanente et ce regard réajusté en permanence favorisent l'appropriation de l'objet par celui qui le fait vivre. »

♦ « L'intervention de la recherche pose l'enseignant non plus comme quelqu'un qui consomme et réfléchit - ou pas - par la

*suite dans sa classe mais impose un retour réflexif sur ses pratiques confrontées à d'autres. »*

Les choses n'étaient pas gagnées pour ces enseignants qui se sont inscrits dans cette recherche avec, pour priorité - on a pu le lire précédemment -, la transformation de leurs pratiques en matière d'enseignement de la lecture et de l'écriture ; et ces enseignants ont abordé la recherche comme la possibilité de voir du dessus leur quotidien, gagnant en supervision, une dimension supérieure qui ne rompait pas avec les gestes professionnels mais les reliait encore plus fort aux anciennes représentations de la profession, ses fondations : vocation, mission...

♦ « *Comment cette conviction s'est-elle traduite ? Difficilement, à tâtons, portée par la foi d'abord... avant de prendre comme une ébauche de corps. Perdre du temps à Cahors<sup>2</sup> à discuter de problèmes difficiles et non encore résolus (code graphique...), accepter que rien ne soit tracé et qu'émerge peu à peu quelques perspectives (construction des outils...), s'autoriser à comprendre la réalité pédagogique autrement que par la perception née de l'action (statistiques...), cheminer dans le champ de la lecture pour mieux comprendre ce qui fonde notre position singulière (changement de paradigme), se voir interpellé solennellement par les outils construits par d'autres groupes (messages, interaction), voir naître une pratique à partir de la recherche précédente (la commande à l'adulte<sup>3</sup>), commencer par y voir plus clair sur le travail que nous faisons pourtant tous les jours en faisant passer des évaluations construites par la recherche (« Les baisers du loup »<sup>4</sup> test d'évaluation des enfants au troisième trimestre), acquérir quelques débuts de compétences quant à la méthodologie de la recherche, chercher à construire la preuve au-delà de nos enthousiasmes, comprendre les enjeux loin de nos classes... pour mieux y revenir plus confiants et plus cohérents et toujours décidés à en découdre avec les inégalités sociales. »*

♦ « *Nous commençons à comprendre ce qui a pu se passer en notre for intérieur en se frottant à l'analyse statistique et à l'analyse de contenus. Et là, comme pour les enfants qui apprennent à plusieurs, le groupe est vital pour éviter de se noyer dans la masse d'écrits ou de données qui nous a un peu affolés. Petit à petit, la méthodologie se fait jour permettant de transformer le ressenti, que nous avions au départ sur l'intérêt certain des données recueillies, en une explication plus claire et scientifique de l'évolution des pratiques d'enseignants. Conjointement à ce travail de fourmi, naît la volonté de partager les résultats de cette recherche. On se sentirait presque investi d'une mission... »*

Partager, la fonction revêt une qualité de compétence professionnelle. Le groupe joue un rôle prédominant, celui d'un intellectuel collectif, entité qui va se porter garante

du changement de statut pour tous, de l'entrée de l'ensemble dans une autre dimension, d'une promotion collective encore une fois très liée à la professionnalité ; un groupe garant aussi d'une responsabilité commune contrôlant les velléités personnelles de s'opposer de manière caractérielle ou fantaisiste au système éducatif :

♦ « *La réflexion collective sur la mise en place d'une pédagogie de l'écrit différente, sa mise en oeuvre sur le terrain, la mise en commun des difficultés rencontrées et des avancées constatées, leur analyse doivent nous permettre de tirer des conclusions pour aller plus loin. »*

♦ « *La recherche-action est un moyen de formation par le fait qu'elle permet le rapprochement de personnes ayant en commun un certain nombre de questions, d'hypothèses et une certaine quantité d'énergie à engager... par le fait qu'elle permet à ces personnes d'aller à la rencontre d'experts divers susceptibles de répondre à ces questions, ces hypothèses, ou tout au moins d'alimenter des réflexions à partir de ces questions et recherches... par le fait qu'elle permet à des expériences de se comparer, de se frotter à une méthodologie, parce qu'elle permet aux personnes engagées, elle nous permet d'éclairer avec rigueur ces expériences... Mais surtout elle organise un va et vient permanent entre la pratique et la théorie, n'autorisant ni l'une ni l'autre à s'égarer dans des impasses plus ou moins religieuses. En ce qui nous concerne, elle forme notre autonomie, notre autorité, notre responsabilité. »*

♦ « *Entrer dans une recherche-action représentait pour moi une possibilité de faire évoluer mes pratiques pédagogiques. Chercher seule dans les pédagogies nouvelles, dans les travaux de recherche me semble très difficile. N'ayant pas de connaissances sur ce dispositif je n'avais pas d'attentes particulières quant à son déroulement. Il me semble que dans les formations 'traditionnelles' on attend surtout des recettes toutes faites à appliquer telles quelles, alors que la recherche-action est (plus proche de) la construction personnelle des savoirs. C'est à peu près la différence entre l'enseignement et l'apprentissage. Et donc, ce dispositif entraîne, nécessite une implication personnelle plus importante, fatigante, difficile, plus prenante mais, avec un peu de recul, plus satisfaisante car plus enrichissante. Et il me semble aussi que cette recherche-action m'a permis d'avoir un autre regard sur mon métier. »*

♦ « *Cet intellectuel collectif, grâce aux retours réflexifs qu'il préconise, permet de mettre des mots derrière des pensées, des*

<sup>2</sup> Le collège Gambetta à Cahors est le lieu d'un regroupement annuel d'une semaine en juillet, de l'ensemble du groupe

<sup>3</sup> La Commande à l'adulte, Théo-Prat n°7, AFL, 2001

<sup>4</sup> Grégoire Solotareff, « Les baisers du loup » dans Contes d'été, L'école des loisirs.

*envies, des intuitions. Il participe à la structuration de l'identité professionnelle. »*

Identité professionnelle que le groupe renforce, enrichit par les sollicitations à lire, l'envie de faire valider ses nouveaux acquis en passant des concours, en recherchant une évolution de carrière, etc.

♦ « *La rapidité de passage de l'action à la recherche, qui aura pu paraître brutale pour beaucoup d'entre nous (sans doute parce qu'en ayant pleinement conscience nous avons tout fait pour reculer le moment d'analyse par peur de ne pas savoir faire) m'est apparue comme un moment nécessaire d'autant plus que l'année prochaine, prenant un poste de conseiller pédagogique, je compte beaucoup sur les résultats issus de notre travail pour aider les équipes enseignantes de ma nouvelle circonscription à découvrir ce qu'est une recherche-action et à comprendre son intérêt formateur dans l'évolution des pratiques. »*

♦ « *Du point de vue personnel, se dégage une envie forte d'enrichir ses connaissances (plongeon dans les ouvrages pédagogiques, préparation de concours...), une envie d'aller toujours plus loin avec cette idée de travail inachevé à l'infini que l'on retrouve dans la réflexion collective lors des stages. »<sup>5</sup>*

Et, parce que le groupe apporte variablement à tous ses membres, à ceux qui savent le questionner, l'utiliser, certains individus acceptent le changement de posture, acceptent d'abandonner momentanément le travail de la classe, par juste retour des choses, par compréhension de la nécessité de s'unir dans cette démarche communautaire, porteuse de promesses pour l'ensemble de la profession et chacun de ses membres :

♦ « *Me sentant intégrée, à présent, dans un intellectuel collectif, travailler pour cet intellectuel collectif me semble dans l'ordre des choses entamées depuis trois ans. »*

♦ « *Si le basculement du pédagogique vers la recherche paraît angoissant pour l'institut de base que je suis, le fait d'avoir collectivement à maîtriser le processus dans son ensemble - conception, passation, analyse - donne une cohérence formatrice à notre démarche. »*

Alors que la nature du travail change, devient acceptable, alors que les individus se sentent en confiance dans un groupe où ils sont acteurs, responsables, à partir du moment où le travail s'inscrit dans une cause commune, où le travail scientifique ne se coupe pas de la pratique pédagogique, chacun trouve ses propres moyens de ne pas quitter ses préoccupations principales, d'envisager des réinvestissements personnels de la réflexion commune :

♦ « *Découvrir un outil pour transformer des données brutes ou subjectives en données objectivées et communicables. Vaste*

*chantier qui s'engage au cours de ce Cahors 2001, qui m'affole sans me terroriser. L'idée de s'intéresser à un objet pour moi absolument inconnu prend de la consistance car il est au service d'une cause (et une bonne cause !). En clair, je ne fais pas partie de ceux qui peuvent se passionner pour des statistiques afin de satisfaire une curiosité strictement intellectuelle. Je vais découvrir et explorer un nouveau domaine parce que j'en ai besoin ici et maintenant. C'est l'un des éléments de cette recherche-action, une action plus au service de la recherche que de la pratique... incontournable ! C'est en tout cas, en ce qui me concerne, un bon moteur à l'action. Par contre, sachant que c'est un nouvel apprentissage que j'aborde, il va me falloir accepter que ce soit long et peut-être douloureux... les échanges, les relances, les encouragements seront plus que jamais nécessaires. Optimiste donc... Raisonnablement optimiste ! »*

Et voilà que l'aspect scientifique rassure, qu'il est investi parce qu'il promet l'objectivité, un regard sans débordement sur les choses de la vie où l'enthousiasme, l'énergie, la passion côtoient la technicité :

♦ « *Faire partie d'un groupe qui, de l'état de praticien va passer de l'autre côté c'est-à-dire participer à un travail d'analyste, est pour moi vécu comme une occasion de regarder ces trois intenses années de recherche, d'un oeil scientifique, vidé de toute affectivité. Ce recul ne peut être que bénéfique pour la suite de ma pratique. Consciente de l'étendue du travail, l'initiation à la méthodologie de l'analyste me paraît incontournable. »*

♦ « *La difficulté de rentrer dans la pédagogie de la Voie Directe entraînant ainsi la nécessité impérieuse de lever les voiles, d'éclairer des zones plus que sombres, en un mot de comprendre, a mobilisé une grande partie de mon énergie et de mon intérêt (lectures, recherches, discussions, construction d'outils de classe, etc.) me scotchant inévitablement sur le versant réflexion pédagogique. Le versant recherche n'a été en aucune manière une préoccupation des premières heures. De même la mise en place indispensable d'outils à l'intérieur de ma classe, la nécessité de construire mes supports de travail pour les élèves, bref, le calage de mes pratiques avec la pédagogie de la Voie Directe fut long et prégnant sur toute autre réflexion. L'action, mais aussi la recherche, n'étaient que dans les murs de ma classe. Ce n'est que depuis peu qu'une prise de conscience et qu'une envie d'aller voir ce qui se passe sur l'autre versant me titille. Recherche/Recherche-Action commencent à prendre sens, à résonner en moi, depuis 2001 seulement. Le*

<sup>5</sup> Chaque année, pendant 3 ans, se sont tenu trois stages nationaux regroupant les enseignants par tiers et traitant de questions particulières, réflexions rediscutées en grand groupe, chaque année, à Cahors.

*fait que mes élèves pourtant plongés en eaux troubles se soient enthousiasmés, emparés avec bonheur de ces nouvelles pratiques a rendu ces eaux plus claires. Encore quelques brasses et les eaux seront-elles limpides ? Oui ! Et ces quelques brasses seront justement du côté Recherche. Prise de conscience bien tardive, me direz-vous. Et pourtant, ce mode de formation a été l'outil le plus abouti et le plus efficace dans mon parcours de formation depuis mon début de carrière quant à un changement réel de ma pratique. Mais surtout ce groupe formidable, 'booster' d'une réflexion qui tendrait à être unique, confortablement installée dans des certitudes pédagogiques et qui le fut si peu sauf du côté de quelques habitudes. Je n'ai pas mesuré la chance mais surtout je ne me suis pas autorisée à ce déplacement de 'statut'. Pas capable, pas validée, pas le temps. Cahors 2001 m'apporte en ce sens une deuxième révélation. On ne devient pas chercheur comme ça, du jour au lendemain. Il faut d'abord s'emparer d'une nouvelle pratique, la gérer tranquillement pour passer à autre chose. Le fait d'avoir fait passer quelques outils à mes élèves, d'avoir utilisé ELMO International mais surtout d'être intervenue à l'IUFM pour présenter cette recherche m'a mieux fait intégrer l'objet de recherche-action, mieux saisir, en comparant avec d'autres recherches, l'intérêt de ce type de travail, la chance d'y participer. La Recherche-Action, ce n'est pas seulement un terrain qu'on offre à un chercheur pour permettre une action novatrice mais une action novatrice qui se pense, se modifie, se valide au fur et à mesure. Non, on ne devient pas chercheur il faut 'naître à nouveau'. »*

Naître à nouveau et non pas se démettre d'anciennes fonctions pour en épouser d'autres, pour se convertir. Car, pour ces praticiens, la pratique de classe n'est jamais bien loin même si on accepte, un temps de la mettre de côté :

♦ « Participer à un stage consacré à la recherche a priori impropre à un réinvestissement dans les classes, c'est participer avec une attitude moins désintéressée (mettre de côté ses questions, ses doutes, ses angoisses), c'est renoncer à faire valoir son expérience ou les pratiques dont on pourrait à tort ou à raison être fier. »

♦ « Face à la recherche, chacun se sent plus petit. Les points d'appui que constituaient nos attentes, nos insatisfactions, nos problématiques de classe nous font défaut. De plus désintéressés, nous pourrions devenir moins intéressés. Ou simplement plus disponibles ? »

♦ « Plus personne à convaincre, plus besoin de se laisser persuader, commencer à se la jouer perméable, à s'imprégner des données recueillies, tenter d'élaborer une méthodologie qui les rende lisibles. Toutes choses qui ne seraient pas susceptibles d'un réinvestissement en classe ? Voire ! Les techniques d'analyse de contenu que nous tentons d'élaborer

*collectivement pourraient s'infiltrer en douce dans quelque classe au cours de la prochaine année scolaire... Et puis, un collectif de personnes peu expérimentées, mais concernées de près par l'enjeu qui les réunit assisté de quelques personnes plus expérimentées, n'est-ce pas une situation qui évoque celle d'une classe ? »*

♦ « Cette démarche de recherche me paraît être similaire à celle de la pédagogie et d'avoir des répercussions directes sur les méthodes d'enseignement. En ce sens, elle pourrait être considérée comme typique d'une démarche de formation. »

♦ « Y'a plus qu'à faire pareil dans nos classes ! »

Dans les textes alors - et sûrement dans le fil du travail du stage de Cahors - domine non plus un sentiment de découragement ou de crainte mais un véritable plaidoyer pour la recherche-action lorsqu'on parvient à en faire un moteur pour son quotidien, un véritable plaisir quand on s'y consacre par nécessité :

♦ « L'aspect paradoxal de cette recherche réside pour moi dans le fait que des réponses temporaires sont apparues, mais surtout que de nouvelles façons de questionner la pratique ont vu le jour. (...) L'absorption de la grande majorité du temps par le volet recherche pourrait être vue comme un obstacle à la réflexion sur les pratiques. De mon point de vue, ils ne s'opposent pas ! Je trouve que c'est une occasion formidable de construction intellectuelle, donc de formation et participer à toutes ces données fournit la possibilité de les discuter, de les théoriser, de les relier finalement à la pratique, mais pas de s'en éloigner. Je ressens également à quel point on estime les capacités de travail du groupe en postulant qu'il prenne en charge ce traitement, donc en maîtrisant ainsi la recherche de bout en bout. »

♦ « En fait, ce stage n'est pas suspendu dans le vide, disjoint de tout ; il n'arrive pas par hasard dans un monde désert. C'est tout le contraire... Nous y arrivons, nous y entrons après avoir utilisé presque tous les outils de la recherche et nous les y retrouvons, nous les démontons, nous les décortiquons, nous observons très concrètement leurs raisons d'être, leur place dans notre travail et ce que nous disent les données qu'ils ont fournies. Alors je me sens vraiment bien depuis le début de ce stage parce que je sais de quoi je parle, de quoi j'écoute, de quoi je fais, de quoi je peux me projeter. Je me sens bien dans ce travail où il convient de désaffectiver ce que je reçois, de le fouiller pour en dégager de l'invisible, de l'inconnu, du nouveau et de l'assurance pour continuer demain à marcher plus loin. »

Plaidoyer pour qui a choisi, a compris les tenants et les aboutissants, dès le début, intégrant jusqu'à la dimension politique d'une telle entreprise sans aller jusqu'à en faire

état publiquement, l'environnement scolaire et extra scolaire s'étant replié à l'intérieur de tant de prudence consensuelle :

♦ « *Ayant accepté l'aspect politique de cette recherche, élargir le travail à davantage que ma pratique de classe, à la pratique de classe en général, répondait à mes attentes. Élargir la discussion parce que je m'en sens capable a permis de structurer, de consolider mon évolution globale quant au métier d'enseignant, à ses responsabilités, mais aussi quant à la dimension politique de ma fonction. Je me sens plus armée à l'assumer mais pas forcément à la revendiquer, voire à l'afficher.* »

Et cette prudence à clamer haut et fort le cœur des choses va de pair avec un autre sentiment : celui de se sentir un peu à part dans la profession, justement à cause de cet engagement multidimensionnel aux éléments indissociables. De là, quelques attitudes réservées voire protectionnistes. On n'innove pas impunément dans l'École de la République et les blessures sont profondes :

♦ « *La Recherche-Action, parce que je l'ai vécue et la vis encore, m'apparaît comme le meilleur dispositif de formation. Mais un tel dispositif ne me semble possible qu'à certaines conditions :*

- l'engagement total des personnes
- la qualité et le sérieux de la réflexion et du travail engagé
- en quantité PHÉNOMÉNALE -
- la rigueur scientifique de l'intellectuel collectif
- ... et une bonne dose de convivialité.

*Et je crains qu'il ne soit très idéaliste de croire que cette pratique puisse se généraliser car elle implique que des personnes aient choisi d'œuvrer ensemble pour faire évoluer des pratiques et des concepts dans la coopération vers un objectif commun qu'il ne sera possible d'atteindre que dans la douleur, voire la souffrance et l'angoisse... à moins d'être un militant cuirassé, convaincu et convaincant. La question est de savoir à quel prix il est raisonnable - ou fou - de s'engager dans un tel dispositif... et si on peut en faire l'économie.* »

Les mots sont forts, exprimant la solitude de professionnels qui s'investissent dans la transformation radicale d'un système qui sélectionne si régulièrement sur ce qu'il n'enseigne pas toujours. C'est un risque grand de laisser croire que le changement, l'égalité des chances, ne pourraient être aux mains que de quelques initiés, une élite professionnelle travaillant dur à la marge politisée d'une profession. La formation, initiale ou continue, est au centre de ces témoignages où on lit que, contrairement aux idées transmises et reçues, les professionnels de l'éducation sont prêts à se mobiliser pour que l'école joue son rôle de promotion collective, à condition qu'ils soient parties prenantes des transformations à

entreprendre : acteurs d'un bout à l'autre de la chaîne, ne perdant jamais de vue, au cours d'un quotidien si souvent routinier, le bout de leurs actes. Si nous terminons sur ces deux apports, c'est parce qu'ils nous semblent ouvrir en filigrane, quelques pistes réalisables, pistes qui s'appuient sur la prise en compte des compétences individuelles et de leur puissance quand elles sont fédérées :

- comment un enseignant, membre d'aucun groupe particulier, enseignant en école rurale (Ardenne) et répondant individuellement à un appel d'offres du BO, a-t-il pu s'intégrer dans ce groupe et le faire fonctionner ?

- comment deux enseignantes, exerçant en milieu rural elles aussi (Briançonnais), ont-elles entraîné, localement, un collectif dans une aventure nationale, créant ainsi les conditions d'une démultiplication efficace ?

♦ « *Autant l'entrée dans la recherche m'a paru difficile en 98, autant j'ai eu des difficultés à confronter ma pédagogie à celle des autres, à celle de l'AFL. Autant j'ai pataugé et pataugé encore dans la conception et la réalisation de leçons de lecture, de commandes à l'adulte, de circulation des messages... autant là, le passage à la recherche-action ne m'est ni pénible, ni déroutant. Peut-être est-ce dû à un reste de formation universitaire en sciences naturelles qui fait que je ne perds pas pied ? Peut-être est-ce dû à l'attente de résultats quantifiant notre démarche ? Peut-être est-ce dû à l'impression d'être pour une fois dans un groupe sans passé ? Tous et toutes réfléchissent sur du matériel neuf et pour la première fois. Peut-être est-ce dû au fait que je m'occupe de Q1<sup>6</sup> plutôt que de textes. Sûrement un cocktail de tout ça me permet de déguster la cuvée de ce Cahors différente des cuvées précédentes.* »

♦ « *Tout au long des 3 ans de recherche avec l'AFL et l'INRP, nous n'avons jamais perdu de vue l'idée de la généralisation des pratiques autour de l'apprentissage de la lecture par la voie directe ; et donc, quel rôle nous pourrions jouer dans ce sens. Assez naturellement, nous avons associé à cette recherche-action un groupe d'enseignants qui se questionnaient sur les limites des correspondances grapho-phonologiques, qui étaient sensibilisés aux travaux de l'école du Lac à Grenoble, 'titillés' par la voie directe par notre conseiller pédagogique et motivés par la découverte de la littérature jeunesse. Notre participation à Cahors 98, nous a permis de nous confronter au dispositif de la leçon de lecture élaboré par la recherche précédente. Retour en classe : mise en pratique de la leçon de lecture. Retour au groupe : les infos de Cahors, mais aussi comment nous essayons de nous approprier, dans nos classes, les*

<sup>6</sup> Q1 : questionnaire à questions fermées et ouvertes permettant d'entrer immédiatement dans un traitement statistique.

travaux et les apports de la recherche. Les lectures expertes, diffusées sur une liste de discussion interne,<sup>7</sup> par Internet, ont enrichi nos débats. Etape indispensable dans la leçon de lecture, nous avons décidé d'en faire une ensemble : leçon de lecture, mais aussi discussions sur les albums, constitution de lots de livres alimentent nos réunions de groupes jusqu'au Cahors 99, où nous réalisons que les messages et les écrits sociaux n'avaient pas suffisamment d'importance à côté de la lecture d'albums. Il fallait réajuster : affichage, cahiers de vie, observation et classement des écrits, tri du courrier... ont trouvé leur place dans nos classes à côté du travail sur les textes longs. Le groupe de lecture briançonnais n'a pu échapper à nos réflexions cadurciennes ; nous étions prêtes aussi pour leur présenter notre leçon de lecture. Et puis, on s'organise d'un groupe à l'autre : écrits de la recherche ou des Actes de Lecture à lire, une pratique que chacun expérimente dans sa classe. Cahin-caha, de Cahors en Cahors, enrichis des interventions des chercheurs qui se sont déplacés sur notre invitation, le groupe local se renforce des enseignants de cycle 1 et 3, et poursuit son action et ses réflexions : lectures expertes, rencontres avec des auteurs, productions d'écrits, constitution de textes... jusqu'aux derniers jours de juin où il expérimente la commande à l'adulte pour suivre de près les travaux du groupe national de recherche et de l'AFL. Trois ans de recherche-action. Trois ans d'animation et de retransmission au sein du groupe local. Si la première a été un réel dispositif de formation continue, les réflexions et les échanges de la seconde, pour tenter de faire passer nos convictions sur l'apprentissage de la lecture et le statut de lecteur, ont participé à cette formation. »

Les participants à cette recherche, ceux qui restent (environ 70 sur 90), avaient la possibilité, après le premier regroupement, de quitter le groupe, originellement formé pour trois ans. L'impression générale ne va pas dans le sens d'un départ massif et irait même dans le sens contraire, peut-être à cause ou en raison de cette dernière phrase :

♦ « Un moment très riche devrait être vécu lors de la réflexion que va entraîner l'observation des résultats des outils de la recherche. »

L'action, ça motive la recherche.

*Textes écrits par les enseignants de la recherche  
à la fin du regroupement national de Cahors  
et recueillis par Yvonne CHENOUF.*

<sup>7</sup> Sur le site AFL ([www.lecture.org](http://www.lecture.org)) on peut consulter, chaque mois, une lecture experte d'album différente, réalisée par des enseignants, la plupart du temps engagés dans cette recherche.