
**Journée d'étude organisée par l'INRP,
l'IUFM des Pays de la Loire et l'ICEM
Le 1^{er} juin 2005 à l'IUFM (Nantes)**

***«Les mouvements pédagogiques entre pratique, formation
et recherche»***



SOMMAIRE

	Pages
- OUVERTURE DE LA JOURNEE D'ETUDE	
- 1 ^{ère} partie par Jean LE GAL Chargé de mission aux droits de l'enfant et à la citoyenneté de l'ICEM	2
- Seconde partie par Catherine CHABRUN présidente de l'ICEM	4
- TRANSCRIPTION DE L'INTERVENTION DE JEAN-YVES ROCHEX.....	6
- TRANSCRIPTION DE L'INTERVENTION DE FRANÇOIS JACQUET FRANCILLON	11
- TRANSCRIPTION DE L'INTERVENTION DE MAX BUTLEN	14
- SYNTHÈSE DE L'INTERVENTION DE NICOLAS GO :	
- « Réfléchir les conditions d'une collaboration avec l'INRP : les paradoxes de l'Ecole Moderne »	20
- DOCUMENT DE JEAN LE GAL :	
- « Le rapporteur du praticien novateur à la recherche »	42
- SYNTHÈSE DE L'ATELIER N°2	
- « Que peut-on évaluer dans l'action des mouvements pédagogiques ? Comment ? Qui évalue ? »	47
- SYNTHÈSE DE L'ATELIER N°3	
- « De quelle manière l'innovation pédagogique portée par des militants a-t-elle pu être reprise par l'institution ? Les formes d'intégration et les résistances »	49

Ouverture

1^{ère} partie par Jean LE GAL Chargé de mission aux droits de l'enfant et à la citoyenneté de l'ICEM-Pédagogie Freinet, ancien maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'IUFM de Nantes.

Je suis heureux de nous retrouver à nouveau réunis, militants des Mouvements pédagogiques et d'éducation et chercheurs de l'INRP, afin de réfléchir ensemble à la recherche, 20 ans après. Il y a 20 ans, en effet, après avoir organisé ensemble des Assises régionales de l'innovation et de la recherche, et avant de tenir des Assises nationales, nous étions présents au Colloque international à La Sorbonne, « Education, Formation, Société. Recherche pour demain » en septembre 1985.¹

Je me permets de rappeler ce que nous, Mouvements pédagogiques et d'éducation, avons, après en avoir pesé chaque terme, affirmé avec force aux décideurs politiques et aux chercheurs, car il me semble que nos finalités, nos enjeux et nos objectifs d'alors, sont encore à interroger aujourd'hui.

Je cite quelques extraits :

« Aujourd'hui, comme hier, les Mouvements pédagogiques et d'éducation se veulent résolument des lieux d'interaction entre la pratique, l'innovation, la recherche, la formation et la demande sociale.

La transformation du système éducatif n'aura pas lieu sans un important effort d'innovation qui mobilise pleinement ceux qui, sur le terrain, en seront les acteurs, il faut donc libérer l'innovation.

Et si la recherche, associée à l'innovation, a un rôle fondamental à jouer, il faut aussi libérer la recherche, et considérer que la recherche-action par le praticien lui-même, sur son propre terrain, est une nécessité vitale et incontournable :

le praticien ne peut jamais être un simple exécutant, car il est le seul à connaître et à pouvoir tenir compte des paramètres spécifiques à la situation d'enseignement/apprentissage qu'il est chargé de gérer.

La recherche est un bien commun, il ne peut y avoir de monopole de la recherche, et nul ne doit déléguer la responsabilité de la recherche à d'autres, quand il s'agit des problèmes qui concernent sa propre vie sociale ou professionnelle.

Par conséquent, les acteurs sociaux doivent devenir des praticiens/novateurs : chercheurs, compétents et responsables, et reconnus comme tels, et à qui on donne, évidemment les moyens de le devenir.

¹ Education Formation Société : Recherches pour demain, Rencontres des 23 et 24 septembre 1985, Actes, CNDP-INRP, 1986

Dans notre pays, les Mouvements pédagogiques et d'éducation, ont un projet éducatif lié à un projet social et politique, fondé sur la liberté, la responsabilité, la justice sociale, la solidarité, la coopération, les droits de l'enfant.

Les militants pédagogiques sont donc des praticiens-chercheurs engagés et leur recherche est nécessairement une recherche militante.

Nous demandons que les Mouvements soient reconnus comme lieux de recherche et de formation, et que la recherche praticienne trouve sa juste place dans le nouvel Institut National de la recherche en Education.... »

C' était là des idées communes nées de nombreux échanges mis en oeuvre depuis qu'Alain Savary, ministre de l'Education nationale, avait rendu hommage à Freinet et aux pionniers de l'Education nouvelle et reconnu l'action novatrice des militants, dans leurs classes et leurs écoles.

En 1983 (circulaire n°83086 du 15/2/83), il publie une circulaire sur « la coopération des mouvements pédagogiques et des associations de spécialistes avec le ministère de l'Education nationale ». Il y demande qu'ils soient associés à la recherche et à la formation.

Dans le champ de la formation, nous avons rencontré de nombreuses oppositions. Il nous reviendra de faire le point sur ce qui en est aujourd'hui dans les IUFM.

Dans le champ de la recherche, l'arrivée de Francine Best à la direction de l'INRP, nous en a ouvert officiellement les portes et du même coup nous a obligé à nous interroger sur le rapport du praticien novateur à la recherche. L'ICEM a alors institué une « responsabilité recherche » au sein de son CA national. Nous avons mis en place un groupe de réflexion-action, des modules de recherche, une revue « praticiens-chercheurs ». Nous avons réuni des praticiens et des chercheurs au cours de deux séminaires afin d'étudier ce que pourrait être une recherche praticienne, les rapports entre innovation et recherche, une formation à la recherche. Ce fut un temps de bouillonnement d'idées et de pratiques.

Un protocole d'accord liait désormais les Mouvements pédagogiques et l'INRP. Lors du Colloque INRP/Direction des Ecoles, consacré aux « actions et recherches pour transformer les écoles maternelles et élémentaires » en janvier 1985, Francine Best saluera le fait historique de la présence conjointe des Mouvements pédagogiques, avec l'INRP, à la tribune d'un colloque officiel, comme un gage de coopération et un tournant dans l'action pour la transformation de l'école ». Hélas ce grand élan amorcé s'est arrêté avec le retour de la droite au pouvoir. Je ne peux donc que souhaiter qu'avec cette nouvelle rencontre, il soit relancé.

Seconde partie par Catherine CHABRUN présidente de l'ICEM

Jean Le Gal vient de nous rappeler l'importance et le rôle des mouvements pédagogiques dans l'évolution du système éducatif depuis les pionniers de l'éducation nouvelle. Que de contributions, que d'enrichissements de la réflexion et des pratiques pédagogiques que les instructions officielles et les programmes ont su s'approprier !

Plus de 20 ans depuis le premier protocole d'accord entre l'INRP et les mouvements pédagogiques et d'éducation, protocole qui laissait entrevoir une dynamique de relations et une reconnaissance des différents lieux de recherche et d'innovation. 20 ans depuis les assises régionales et nationales de l'innovation et de la recherche. Qu'en est-il aujourd'hui en 2005 ? Est-ce réservé à l'histoire ? Certains pourraient se laisser à penser qu'ils sont un peu passés, un peu trop historiques ces mouvements ! N'auraient-ils plus de raison d'être, ne pourraient-ils plus inventer, innover ? Depuis toutes ces décennies, le système éducatif en s'appropriant outils, techniques et pratiques, aurait-il tari la source ?

Pourtant, ils continuent, et continueront, résolument et inlassablement à porter la transformation du système éducatif, car il y a, et il y aura toujours, une différence entre ce qu'il est de ce système éducatif et ce qu'il pourrait être. C'est un système en promesse, le plus souvent en décalage sur la société qui le met en œuvre. Si nos pratiques de transformation rétroagissent sur les instructions officielles et programmes, qu'en est-il avec la recherche ? Quelles interactions entre les enseignants, les éducateurs et les chercheurs ? Les savoirs élaborés par la recherche redescendent-ils sur le terrain ?

Pour le praticien, il s'agit, dans son vécu professionnel rempli d'incertitudes, de répondre à une question ou de trouver une solution aux problèmes auxquels il est confronté quotidiennement. Il ne peut pas attendre le savoir qui l'intéresse s'il n'est pas accessible, compréhensible, immédiatement utilisable et doit faire face lui-même, décider, innover, imaginer et créer même s'il ne maîtrise pas tous les paramètres de la situation. Tout enseignant ou éducateur se trouve un jour ou l'autre dans de telles situations, ou d'échec ou d'insatisfaction. Certains vont essayer d'analyser l'événement, l'incident, déduire des hypothèses, mettre en œuvre de nouvelles attitudes, de nouvelles techniques et vérifier si elles produisent l'effet attendu, le sentiment de satisfaction jusqu'au prochain échec, incident ou désir d'innover qui enclenchera de nouveau le processus !

Cependant, dans un deuxième temps distant de l'événement, de l'incident, ces situations peuvent devenir des objets de réflexion et de recherche : observer ses propres pratiques, tenter de comprendre les phénomènes qui ont eu lieu, chercher d'autres solutions, comparer avec d'autres situations. Cette analyse de pratiques, cette réflexion et cette recherche trouvent naturellement leur place dans les groupes de travail coopératif et les lieux de compagnonnage des mouvements pédagogiques.

Ces enseignants et éducateurs se mettent en recherche tout en restant sur le terrain de l'éducation. Leur objectif premier n'est pas bien sûr d'élaborer un savoir théorique mais dans ce processus, recherche et action sont dialectiquement liés. Ces enseignants et éducateurs qui perfectionnent, qui imaginent, qui inventent seront

donc amenés à une théorisation pour assurer une cohérence entre leurs finalités, leurs objectifs et leurs pratiques. Lorsque ces praticiens appartiennent à des mouvements pédagogiques qui ont un projet éducatif lié à un projet de société dont le paradigme s'est construit autour de valeurs humanistes et émancipatrices, ces enseignants et éducateurs sont forcément engagés et leurs recherches ne peuvent que l'être aussi.

La recherche de perfectibilité du système éducatif peut-elle se priver de cette recherche militante, de ces savoirs d'expérience ? Ne peut-elle pas cette recherche être enrichie par les chercheurs qui l'éclaireraient sur les notions d'exigences scientifiques, sur le statut épistémologique de la recherche en éducation et l'aideraient à créer des outils pertinents ? Ces praticiens en recherche, ces praticiens chercheurs ne prétendent pas se substituer au travail des chercheurs, mais ils proposent d'apporter leur contribution et d'ouvrir une coopération fructueuse.

Un mouvement pédagogique comme l'ICEM a mené, mène et mènera une action cohérente autour de finalités éducatives précises. L'ICEM a expérimenté, expérimente et expérimentera des structures de classe et d'école, il a créé, crée et créera des outils, des revues pédagogiques et documentaires, il a participé, participe et participera à la formation des enseignants en organisant des stages, des journées d'étude des congrès. Ses militants, aujourd'hui, continuent de confronter leurs travaux dans des groupes de réflexion et de recherches, de mutualiser leurs pratiques dans des groupes de travail. Cette « prático-théorie-pratique » permet l'écriture d'articles, de livres, de revues et de brochures participant de fait à la formation initiale et continue des enseignants.

L'ICEM et les mouvements pédagogiques et d'éducation du CLIMOPE constituent des réseaux associatifs exceptionnels et concernent un nombre important d'enseignants, d'éducateurs dans les multiples temps et espaces d'éducation dans et hors l'école.

Ces réseaux représentent un partenariat potentiel pour toute entreprise de transformation du système éducatif et pour toute politique de recherche en éducation, que ce soit en réfléchissant à une politique de diffusion des résultats de la recherche ou en développant l'interaction possible entre les lieux d'observation parfois limités, les réseaux des mouvements et l'ensemble du champ éducatif.

Une interaction réelle entre l'INRP, les IUFM et les mouvements pédagogiques et d'éducation permettrait aux uns et aux autres d'approfondir la réflexion et d'accroître leur efficacité et au final le système éducatif profiterait des pratiques innovantes et des recherches indispensables à sa transformation.

Transcription de l'intervention de Jean-Yves ROCHEX

Je vais partir de cette idée selon laquelle les logiques de l'action, de la décision et de la recherche ne sont pas les mêmes. Mon propos va être moins d'essayer de réfléchir sur les questions entre chercheurs et praticiens ou entre institutions de recherche et mouvements pédagogiques ou associations professionnelles, que de réfléchir sur les rapports, y compris les rapports de différence, entre logique et pratique de recherche et logique et pratique d'action. Cela pour signifier, ce faisant, d'une part qu'à mon sens le problème n'est pas seulement de personnes ou d'institutions, mais est d'abord de régimes normatifs différents. L'activité, les logiques et les pratiques de recherche, et les savoirs qui en résultent, ne sont pas de même nature, ne sont pas régis par les mêmes régimes normatifs que l'activité et les savoirs que l'on peut dire d'action ou d'expérience. Ainsi, n'étant pas de même nature, ils ne sont pas hiérarchisables. Si l'on veut préserver les conditions de dialogue entre les uns et les autres, il faut peut-être d'abord en reconnaître la différence de nature pour mieux en penser le rapport.

Je m'appuierai à la fois sur un parcours personnel - je suis membre du bureau national du GFEN - aujourd'hui moins actif que je ne l'ai été dans d'autres périodes pour des raisons de temps, étant devenu chercheur et universitaire, mais je m'appuierai également sur des expériences de collaboration, en tant que chercheur et universitaire, avec des collectifs syndicaux, professionnels et éventuellement des collectifs de mouvements pédagogiques, sur des collaborations plus restreintes. Je m'appuierai aussi sur ce qui occupe une part de mon travail actuel, à savoir l'accompagnement à la recherche d'étudiants venus s'inscrire en maîtrise, en DEA ou en doctorat de sciences de l'éducation. Ce sont, pour la plupart, des enseignants en exercice ou des professionnels en exercice, ceci étant une des particularités des sciences de l'éducation, et ces derniers viennent à la recherche évidemment à partir d'une expérience, d'un point de vue, et souvent d'une conviction professionnelle ou militante, qui ne fait pas, ipso facto, bon ménage avec la recherche. On a, de fait, des tensions, des contradictions, des tensions de polarité que je crois utile et nécessaire d'éclaircir, parce que ces tensions sont, à mon sens, entre des logiques et des pratiques et pas simplement entre des acteurs ou des institutions. Elles peuvent être des tensions interpersonnelles, mais aussi des tensions intra-personnelles. J'insiste sur le fait que l'on est dans l'ordre de ce que j'ai appelé des régimes normatifs différents, qui déterminent, les uns et les autres, des « formes de culture et d'inculture » différentes. J'emprunte l'expression forme de culture et d'inculture à Yves Schwarz.

Quelques éléments sur ces tensions et polarités, que je vais forcer de manière un peu didactique, mais je crois que cela n'est pas inutile, pour dire que ces deux régimes normatifs différents sont régis par des visées, des temporalités et des normes qui me paraissent de nature différente. En ce qui concerne les visées et les finalités, on a d'un côté des visées de compréhension, d'explication et de modélisation, et de l'autre côté des visées évidemment d'action sur le réel régies par une visée d'efficacité, de pertinence dans une situation particulière, là où les exigences de compréhension, d'explication et de modélisation visent nécessairement une remontée en généralité et ont à s'interroger sur le caractère significatif ou représentatif de ce qui est pris en compte dans les cas cliniques particuliers. On a

des temporalités, des situations et des adresses différentes, l'action ayant affaire à une temporalité évidemment immédiate, efficace dans l'action, là où la recherche a affaire à une temporalité différée, et là où l'action est en prise avec une situation unique, particulière et a le point de vue, la responsabilité, de la conduite et de l'efficacité de l'action.

La logique de recherche a cette possibilité, voire doit systématiser cette possibilité, de pluralité, de déplacement des points de vue, de comparaison des situations et des processus qui, bien souvent d'ailleurs, amène les chercheurs à ne pouvoir dire des choses sur les situations qu'ils observent, des choses un petit peu robustes, que dans l'après-coup et par conséquent sur les éventuelles visées de pertinence pour d'autres situations que celles qui sont immédiatement observées. On a d'un côté une visée d'adresse et de co-action, avec les protagonistes de la situation, en temps réel, et de l'autre côté l'adresse et le débat, non pas avec les protagonistes de la situation étudiée, mais avec les protagonistes de la communauté de recherche, de la communauté qui vise à la production de savoirs robustes et éventuellement transférables.

On a d'un côté des cadres de référence et des critères normatifs qui peuvent demeurer implicites, syncrétiques parce que pluriels, relativement hétéroclites, et le mot hétéroclite n'est pas péjoratif, et opportunistes au sens où il s'agit de se saisir des occasions pour faire avancer l'efficacité de l'action. Les limites à cet opportunisme sont des limites éthiques et non pas des limites méthodologiques ou rationnelles. Dans l'activité et la logique de recherche on a nécessairement des cadres de référence, des critères normatifs et méthodologiques qui doivent être explicites, systématiques et contrôlables, ce qui ne signifie pas reproductibles évidemment. Je crois important de penser que les objets et les situations de recherche, par rapport aux objets et aux situations d'actions, sont à la fois moins riches et plus riches que les situations d'actions.

Chacun des objets et des situations, pour chacune des logiques et des pratiques que j'essaie de mettre en regard, est à la fois plus riche et moins riche que l'autre. Je m'explique : l'objet de recherche que le chercheur construit est un objet qui est construit en sélectionnant des phénomènes, en essayant d'étudier leurs relations et leurs rapports. Ce qui veut dire évidemment que le chercheur ne s'intéresse pas à la totalité de ce qui se passe en situation, il s'intéresse à observer et analyser des situations. Il va donc prélever et il n'aura pas la responsabilité de regarder et de prendre en considération tout ce que l'acteur, l'enseignant, a la charge de gérer dans l'immédiateté. On dit toujours, de manière parfois un peu rassurante quand on discute avec les enseignants dans les classes desquels on va faire des observations, que si soi-même, quand on fait cours, on se pose toutes les questions qu'on se pose quand on va observer des classes, évidemment on ne peut pas faire cours. Ce n'est pas une question de personnes, c'est une question de position et de nature de l'activité. Il s'agit donc d'observer moins que l'objet et la situation d'actions ordinaires, parce qu'on va sélectionner les phénomènes. Si on observe une classe en étant attentif aux phénomènes d'apprentissages, on ne va pas sélectionner évidemment les mêmes choses que si l'on observe la même classe en étant attentif aux phénomènes d'amitié ou d'amours enfantines ou adolescentes. Mais en même temps ce n'est pas seulement moins que la situation empirique, c'est beaucoup plus, parce que c'est observer à travers un appareillage théorique, conceptuel et

méthodologique dont il n'est pas nécessaire de disposer pour conduire l'action, voire dont la conduite de l'action pourrait être encombrée alors qu'elle vise à l'efficacité.

Les situations et les objets de recherche sont toujours, même quand ils ne sont pas des situations et des objets ou des procédures de type expérimental ou de type laboratoire, épurés et artificiels au sens « artefactuel ». La situation étudiée n'est jamais la situation ordinaire en action. D'où la nécessité, si on veut penser les rapports entre ces logiques et ces pratiques, de se déprendre de différentes tentations qui sont évidemment la tentation applicationniste, ce que j'appelle le fantasme de l'expertise qui serait de penser que des résultats de recherche pourraient être, ipso facto, pertinents pour prescrire des logiques d'actions. Le fantasme de l'expertise c'est évidemment les logiques qui conduisent, qui pourraient conduire, certains à se penser ou à être mis en situation de savoir pour d'autres, ce que doivent être leurs logiques et leurs normes d'actions. Il me semble qu'il est nécessaire de se déprendre de la tentation applicationniste ou de ce fantasme de l'expertise, à la fois parce que les savoirs de la recherche doivent toujours être rapportés à leurs conditions de production et aux limites de leur portée généralisante, mais aussi parce que justement l'objet, la situation à partir de laquelle ces savoirs sont construits, est plus et moins que la situation d'action. Ce n'est pas simplement par provision que cette tentation applicationniste doit être réfrénée, mais par différence de nature même des situations. Au passage, je rappelle que la visée applicationniste n'était pas exempte de la vie ou de la création de certains mouvements pédagogiques et que, il ne s'agit pas de le dire de manière anachronique aujourd'hui, par exemple la visée de pédagogie expérimentale de Gaston Mialaret pouvait être habitée par cela. C'était, du reste, un des paradigmes importants des années d'après-guerre qui me paraît aujourd'hui devoir être discuté.

Se garder de la tentation applicationniste ou du fantasme de l'expertise ne veut évidemment pas dire que les situations, les logiques et les pratiques d'action n'ont rien à tirer des logiques et des résultats de recherche. Il y a toujours nécessairement un travail de traduction, de décontextualisation puis de recontextualisation, à opérer d'une logique à une autre. Ce travail nécessite des procédures, des dispositifs et des interfaces qui peuvent être la spécificité des institutions de formation, des collectifs professionnels et militants, mais qui suppose que ces lieux acceptent de voir interroger leurs logiques, leur présupposés et leurs a priori par les questions et les résultats de recherche. Cela ne va pas toujours de soi dans les relations inter-institutionnelles, interpersonnelles, voire intra-personnelles. Il faut accepter que les résultats de recherche puissent inquiéter les certitudes, sans pour autant déstabiliser l'action. Les spécialistes de la formation se confrontent évidemment à ces questions-là.

Il faut également accepter, du point de vue des logiques de recherche, de contextualiser leur mode de travail et leurs résultats, et également accepter que la richesse des situations ordinaires, qui sont plus complexes que les situations et les objets construits par l'activité de recherche, convoque les différentes pratiques, résultats et disciplines de recherche, non seulement pour leurs apports et pour leurs résultats, mais pour leurs limites, et finalement les convoque à la réflexion sur elles-mêmes et au débat épistémologique inter et intra-disciplinaire.

Je crois très important ce double aller-retour. Il me semble, à travers mon expérience de chercheur, que la confrontation à des logiques d'actions professionnelles ou militantes n'est pas seulement un effet de connivence idéologique ou de convergence en termes de valeur sur des questions comme la démocratisation de l'accès au savoir, mais que cette confrontation peut, quand elle se passe bien et ce n'est pas toujours le cas, avoir des effets heuristiques pour la recherche. En effet elle permet justement de pouvoir être convoqué, non seulement pour ce que l'on a à dire, mais aussi pour ce que l'on n'a pas à dire. Cela peut nous renvoyer à la réflexion sur les limites, les modes de contextualisation, et de décontextualisation, de ce que l'on a produit.

Il me semble que l'on trouve dans ces différences de régime normatif un petit peu les mêmes choses que celles qu'ont conceptualisées un certain nombre d'auteurs qui ont décrit « l'antécédence de la technique sur la science » ou « de la vie sur le concept », Wallon a parlé de « l'antécédence de l'action sur la pensée » avec cette dialectique particulière. On connaît tous la formulation de Wallon « la pensée part de l'action pour retourner à l'action », cela signifie bien que la pensée part de l'action, mais elle ne retourne pas à la même action que celle dont elle est partie. Wallon parle également de la nécessité de distinguer et de travailler collectivement les questions de « l'intelligence de l'action » ou de « l'intelligibilité des situations, des relations et des processus ».

Il me semble que ces deux univers normatifs différents doivent être pensés comme étant dans des rapports d'anticipation et de convocation réciproque de chacun par l'autre. Cela nécessite d'organiser le dialogue et les interfaces entre les différentes formes de culture et d'inculture que chacun de ces univers normatifs représente. Il y a deux choses auxquelles il faut être attentif. D'une part il convient d'être prudent sur le fait que la recherche et les résultats de la recherche peuvent être convoqués par des acteurs ou des institutions autres que l'institution de recherche dans des logiques qui ne sont pas toujours des logiques de connaissance, mais aussi des logiques de méconnaissance puisque chacun des acteurs sociaux, individuels ou collectifs, est dans un rapport de connaissance ou de méconnaissance sur ce qu'il agit, mais peuvent être convoqués également dans des rapports de méconnaissance qui sont aussi des logiques de légitimation de soi-même ou des solutions, des certitudes, des prescriptions que l'on pense plus pertinentes.

Le risque est évidemment, dans une société où les logiques d'expertise se développent de manière extrêmement importante, notamment dans le rapport entre le politique et le scientifique, d'opposer à ces logiques, non pas une critique de ces logiques-là, mais d'opposer ses experts, ceux d'un mouvement syndical ou pédagogique, à ceux des instances politiques considérées comme légitimes. Je crois que l'on a ici un objet de réflexion important sur le débat entre connaissance et méconnaissance, travail collectif ou tentation de légitimation, d'instrumentalisation d'un univers par l'autre.

Il me semble que certaines évolutions, certaines modes dans le milieu de la recherche, doivent être interrogées. Cette interrogation relève de deux choses. D'une part, de la multiplication, au nom d'une critique sans doute nécessaire de conceptions anciennes de la rupture épistémologique, ou d'une certaine posture scientifique que l'on a pu appeler « du soupçon », insistant de manière peut-être trop

unilatérale sur les rapports de méconnaissance des acteurs sociaux à leur action. Il me semble que l'on a parfois tendance à tordre le bâton dans l'autre sens et à être, soit dans une multiplication de travaux extrêmement fins, extrêmement descriptifs et narratifs, mais dont la question de la généralisation se pose avec difficulté. Dans le domaine de l'analyse de pratiques professionnelles, je trouve ce phénomène tout à fait important. On a le sentiment parfois que certains chercheurs, dans leur souci du détail ou ce que j'appellerais "leur mauvaise conscience sociale", sont parfois dans des logiques d'émerveillement à l'égard des pratiques sociales qui amènent à décrire des logiques d'enseignement sans nécessairement interroger les processus d'apprentissage qui sont liés à ces logiques d'enseignement.

Deuxième chose qui me paraît devoir être interrogée du point de vue des logiques de recherche, et qui est de l'ordre du registre épistémologique, c'est le fait que certains types de courants, ou de modes scientifiques qui me paraissent toujours au nom de la critique de conceptions anciennes de la rupture épistémologique, penser, voire écrire, que les logiques et les procédures de l'action ordinaire ou de la recherche seraient de même nature. Il serait ainsi possible d'avoir de la co-construction du savoir scientifique ou que tout le monde serait chercheur, et recherche se définissant au sens de la recherche scientifique.

Je crois que nous sommes dans des logiques qui me paraissent réduire ce que j'ai appelé « l'irréductibilité des univers normatifs » et, je précise, pas des institutions ou des acteurs, au nom, là, du point de vue des acteurs et des institutions, de ce que j'appelle une "mauvaise conscience sociale". Si ces univers normatifs ne sont pas hiérarchisables en nature, on sait bien que dans les rapports sociaux ils le sont ; alors le risque est grand, si on jette le bébé « irréductibilité des univers normatifs » avec l'eau du bain « rapports sociaux qu'il est nécessaire de critiquer », d'adopter ce que j'appellerais une sorte de "légitimisme inversé". En disant que tout le monde est, peu ou prou, chercheur, le risque est grand de faire de l'activité de recherche l'aune à laquelle on évalue d'autres activités sociales, alors que préserver l'irréductibilité des univers normatifs est le seul moyen de pouvoir penser que ces univers normatifs ne sont pas, en droit, hiérarchisables.

Transcription de l'intervention de François JACQUET FRANCILLON

Je voudrais commencer en remerciant l'INRP et la mission formation de nous donner cette occasion de rencontre, dans la mesure où, d'après ma propre expérience et mon intérêt ancien pour les mouvements pédagogiques et spécialement le mouvement Freinet, les occasions de cette sorte ont été assez rares au cours des ces vingt-cinq dernières années. Je suis donc particulièrement heureux de participer à cette possibilité d'échange.

Je consacrerai mon exposé à essayer de nous prémunir contre des confusions qui pourraient être faites entre les domaines que l'on nous demande d'essayer d'articuler et les pratiques dont on essaye d'examiner les convergences. Mon intervention, comme celle de Jean-Yves (ROCHEX), va consister en une mise en garde face à de telles confusions qui, pour nous, n'ont aucunement le sens de défendre une séparation, voire une indifférence, mais au contraire de créer les conditions d'un véritable dialogue sur des bases rationnelles et non pas sur des bases affectives. Ces précautions étant prises, je vous livre mes hypothèses de réflexion. De manière économique et paresseuse, je commence par les conclusions de telle sorte que vous pourrez ensuite, soit vous assoupir, soit essayer de vérifier si mes arguments sont cohérents avec le but que je désire atteindre.

J'ai deux choses à dire, très simplement. Je vais essayer, pour la première, de parler du point de vue des mouvements pédagogiques tels que je les fréquente de façon épisodique, sporadique, et parfois même un peu touristique, mais toujours avec la même intense admiration. Je crois qu'il y a, dans le travail des mouvements pédagogiques, des résultats historiques et notamment dans le mouvement Freinet celui que je connais le moins mal. Il n'y a pas « d'impensé » du point de vue de la recherche ou d'impensable, mais quelque chose d'irréductible. Ceci peut d'ailleurs renvoyer à ce que disait Jean-Yves à un autre propos. Il y a quelque chose d'irréductible et par conséquent, et j'inverse l'ordre des priorités, quelque chose qui est particulièrement inaccessible à la recherche. Et c'est cet aspect que j'essayerai de pointer et d'articuler, ceci n'ayant pas pour but de désespérer par avance les tentatives ou les espoirs des uns et des autres.

Je crois qu'il y a quelque chose, dans cet irréductible, à préserver et à ne pas laisser aplatis. Je ne crois pas que les problématiques développées par les mouvements pédagogiques soient assimilables aux problématiques de l'innovation. Les problématiques de l'innovation sont des dispositifs de l'État, de la décision étatique et gouvernementale. Les problématiques de l'État, dans sa forme libérale moderne, ne sont pas tout à fait celles des mouvements pédagogiques, et ne peuvent expliquer comment et pourquoi ont surgi, dans la culture éducative, les problèmes posés par les mouvements pédagogiques. Heureusement que les mouvements pédagogiques n'ont pas attendu les chercheurs pour exister et pour affirmer un certain nombre de conditions et créer un certain nombre de techniques.

La première chose que je voudrais dire, c'est que cette tentative de séparation que j'esquisse pour dessiner cet irréductible des "pédagogies nouvelles" a pour première conséquence de ne pas confondre pédagogie nouvelle et innovation pédagogique.

La deuxième proposition que j'aurais à faire, c'est qu'une activité typique des chercheurs qui pourrait contribuer à éclairer, à prendre en compte et à décrire cette composante des pédagogies nouvelles, est l'activité historique ou plus exactement l'activité de mémoire.

Je crois que le recueil de la mémoire des mouvements, des militants, des pratiques et des praticiens, et non seulement le recueil comme technique ou comme construction savante, peut contribuer à faciliter la transmission de quelque chose qui par ailleurs n'est pas franchement défini par la recherche ; ce que j'ai appelé l'irréductible. Si j'avais une proposition pratique à faire, elle serait d'examiner comment peut, d'ores et déjà, se constituer un pôle chargé explicitement et expressément de constituer et de transmettre la mémoire des mouvements pédagogiques. Il y a, aujourd'hui, un très grave déficit à imputer aux historiens trop rares à s'être spécialisés dans l'histoire des mouvements pédagogiques et dans l'histoire de l'enseignement, et encore plus rares à s'être interrogés sur l'histoire des pédagogies nouvelles et des mouvements pédagogiques. Il y a, de fait, énormément de choses qui se sont perdues.

La mémoire n'est pas une activité naturelle. Elle est déterminée par beaucoup de conditions sociales et ne s'opère pas dans n'importe quelles conditions. Je crois, pour en avoir fait moi-même l'expérience, que des pans entiers de la mémoire des mouvements se perdent. Il y a une situation à laquelle il serait grand temps de remédier. Je le dis d'autant plus volontiers que cette nécessité a été ressentie dans d'autres domaines de la culture et notamment celui concernant l'éducation.

Ces deux propositions étant faites, je tenterai de les argumenter. Le problème par lequel j'essayerai de donner du contenu et de créer un peu de justification concernant mes deux propos serait de savoir s'il est possible de comprendre et de décrire simplement la culture éducative qui a été spécialement produite par les mouvements pédagogiques depuis près d'un siècle. Est-il possible de se faire une idée globale de la signification historique de la culture produite par les mouvements pédagogiques ou encore de tenter d'en entrevoir la signification culturelle dans l'histoire de la culture moderne ? C'est à dire ce qui s'annonce comme une culture spécifique, et non seulement celle de l'éducation mais aussi celle des mouvements dans leur rapport à la pratique de l'éducation, et aux moyens que l'éducation se donne. Je pense que l'on pourrait simplement répondre à cette question, mais cela demanderait des enquêtes et supposerait de constituer des hypothèses, de définir des concepts et en particulier philosophiques, au-delà de ceux des sciences sociales.

Pour donner un peu de contenu à mes propositions précédentes je voudrais vous faire part d'une expérience personnelle. Je m'y sens autorisé à cause, d'une part, de la présence de personnes que je connais depuis fort longtemps dans le mouvement Freinet, et d'autre part en vertu de l'âge que j'ai atteint. Il m'a été donné de connaître des instituteurs qui recueillaient une approbation et une admiration quasiment universelles. Je pense notamment à deux instituteurs. J'évoque ces situations car dans les deux cas, à des titres divers, ces instituteurs m'avaient été signalés, avant même que je ne les connaisse, par l'approbation universelle et l'admiration qui leur étaient vouées. Avant de les rencontrer, ma vision était précédée par ce que j'avais pu en entendre ; je peux dire que, dans les deux cas, je n'ai pas été déçu. J'ai vérifié

en les visitant le caractère tout à fait exceptionnel de leurs classes, à tel point que j'ai eu du mal à comprendre ensuite de quoi il s'agissait vraiment. C'est pour cette raison que je vais en parler. Ceci renvoie peut-être à ce que j'ai annoncé comme étant un irréductible. Dans le second cas, en accompagnant l'institutrice au cours d'une classe de mer, j'ai assisté à la totalité du déroulement qu'elle avait en tête. J'ai ressenti un étonnement admiratif devant ce que l'on pouvait obtenir des enfants.

Je raconte ces deux anecdotes car j'ai compris, un peu plus tard, qu'il s'agissait en fait d'une expérience. Ces visites ont été une expérience que j'ai comprise un peu plus tard en la découvrant notamment à travers des études historiques que j'ai menées par la suite. En réalité il, s'agissait d'une expérience historique déjà réalisée. En effet, on peut trouver, depuis près de deux siècles, de nombreux récits qui font part exactement du même type d'émotion. Il est possible même de remonter jusqu'au XVIIIe siècle et de trouver des visites de pédagogues fameux. Ces récits, à quelques nuances près qui tiennent au langage de l'époque, sont exactement comparables.

J'ai compris un peu plus tard que ce qui opérait un si grand pouvoir de fascination, et je n'emploie pas ces termes au hasard, est une relation particulière construite avec les enfants. Une relation qui met en jeu l'effacement de la différence symbolique entre les enfants et les adultes. Je parle de différence symbolique par opposition à la différence anthropologique ; les enfants étant toujours des enfants et les élèves toujours des élèves. Il se joue quelque chose de très particulier. On ne reconnaît pas tout à fait les enfants tels que l'école, la famille et les institutions s'attachent à le faire. Les pédagogies nouvelles travaillent volontairement à une « désinstitutionnalisation » de l'enfance et à un effacement de la différence symbolique. C'est la première chose que l'on peut dire et c'est de ce côté-là qu'il faut chercher un peu « d'irréductible », « d'inévaluable » au travers des pédagogies nouvelles. Cela seul peut expliquer l'effet particulier de saisissement qui peut prendre le visiteur lors de certaines rencontres. La première façon que j'aurai d'argumenter à propos de ce que je crois difficile d'accès pour la recherche, c'est d'annoncer ce que j'ai appelé un irréductible. Il est vrai que cela est très insuffisamment défini dans mon propos, mais c'est tout de même ce que j'aimerais dire.

Nous savons, et c'est ma deuxième idée, que cette production d'une autre enfance dans les pédagogies nouvelles, cette « désinstitutionnalisation », cette « re-création » d'une enfance ne se rapporte pas à l'âge adulte comme dans le cas de l'enfant scolarisé dans un cadre plus normalisé. Ce processus a beaucoup de raisons dans les sociétés modernes. La principale me semble être une raison éthique fondamentale et qui est la source des normes de la pédagogie et de l'éducation nouvelles qui considèrent les enfants comme semblables en humanité ; nos semblables à travers la différence. Ainsi vous voyez à travers mon bref exposé quelles sont les propositions que je ferais et quelles mises en garde j'émettrais quant à l'articulation possible entre la recherche et les mouvements pédagogiques. Précisément les dispositifs de recherche sont aveugles à cette dimension et ne peuvent la prendre en compte, à l'exception de ce qu'est capable de faire le recueil et la transmission de la mémoire ; et c'est pourquoi il est indispensable de le faire.

Transcription de l'intervention de l'intervention de Max BUTLEN

Je vais tenter d'éclairer la question sous un autre angle, à savoir le rapport complexe que les mouvements pédagogiques peuvent entretenir avec l'institution Education Nationale. On a vu que les rapports des mouvements pédagogiques avec la recherche sont complexes, mais ils le sont également avec l'institution. Il est intéressant, à ce titre, de croiser les deux phénomènes. Pour ce faire, je proposerai une réflexion centrée sur les scénarios décrivant le passage d'une revendication pédagogique légitime, à la mise sur agenda politique et administratif du problème. De quelle manière et dans quelles conditions une pédagogie nouvelle, par exemple l'innovation pédagogique portée par des militants, a-t-elle pu être reprise par l'institution ?

À travers quelques exemples, je me suis interrogé sur la manière dont l'institution traite les propositions militantes issues des mouvements pédagogiques. Lesquelles sont des formes d'intégration, de récupération, de recyclage ou de résistance ? Je prendrai comme exemple celui que je connais le mieux, c'est-à-dire le cas des politiques de lecture et singulièrement trois situations-problèmes : la conscience de l'illettrisme, la création des bibliothèques et centres documentaires (BCD) et l'entrée récente de la littérature de jeunesse dans les programmes. Je tenterai de répondre en convoquant deux modèles descriptifs, deux scénarios décrits par les chercheurs en sociologie, d'une part, et les chercheurs sur les politiques publiques, d'autre part. J'évoquerai également les réactions de certains responsables de mouvements pédagogiques, et enfin je m'appuierai sur des expériences personnelles puisque j'ai eu une vie de militant, une vie institutionnelle sur les questions de la lecture et depuis quelque temps je découvre une nouvelle vie, celle d'enseignant chercheur. C'est à ce triple titre que j'essayerai de parler.

Le premier scénario, premier modèle aussi, est présenté par Bernard Lahire². Dans son enquête sur l'illettrisme, il mobilise la tradition nord-américaine d'étude des problèmes sociaux et publics. Est considéré comme problème social le résultat positif d'un processus de revendication publique. La construction du problème se réalise par la révélation du caractère scandaleux d'une réalité vécue par un ou plusieurs groupes sociaux. Ces groupes ou les porte-parole de ces groupes disent qu'il faut que cela change et on va essayer de montrer comment. Il peut en résulter la prise en compte ou la reconnaissance de la qualité du problème en question par les institutions, qui sont amenées à inscrire son traitement sur leur agenda administratif et politique en fonction de leurs intérêts. Selon Bernard Lahire la réponse apportée par les institutions concernées peut entraîner la « ré-émergence » de la revendication du groupe contestataire initial. Il souligne que les militants jouent à « qui gagne perd ».

Au stade de la reconnaissance initiale du problème social ou pédagogique, des commissions sont mises en place et auditionnent les différents groupes porteurs du problème. Ces groupes sont, de fait, légitimés par l'État. Mais ce qui constitue un moment de gloire dans la vie de ces personnes est parfois aussi le début de la fin de

² Professeur de sociologie à l'École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines (depuis 2000) et directeur du Groupe de Recherche sur la Socialisation (UMR 5040 CNRS, depuis 2003)

leur action, le début de la perte du contrôle qu'elles avaient jusqu'alors du problème. Les cas que je voulais évoquer confirment-ils ce déroulement ?

Premier cas : l'illettrisme. Le 11 janvier 1984, nous sommes dans des années-clés ; à la suite d'une communication au conseil des ministres, nous assistons à l'émergence d'un problème social et à son inscription bruyante sur l'agenda politique. Un nouveau paradigme s'impose. Il se formule comme une révélation et provoque l'émotion des classes cultivées : « il y a des illettrés en France et il faut s'en occuper ». Les pouvoirs publics commencent à considérer la question qui n'a émergé que parce qu'elle a été formulée par quelques acteurs sociaux et particulièrement par l'association Aide à Toute Détresse (ATD quart-monde) qui a longtemps prêché dans le désert qu'il y a des illettrés en France, ou plutôt des situations d'illettrisme, car c'est comme cela qu'il convient de le dire. La prise en compte du problème social et sa traduction institutionnelle sont très lentes mais arrivent finalement. Les pouvoirs publics s'emparent de la question en raison du contexte économique et politique, mais cette reprise ne va pas sans récupération, ce qui choque profondément l'association ATD quart-monde, qui après vingt années de lutte et de militantisme pour faire reconnaître l'illettrisme, s'indigne et déclare s'être fait voler son histoire.

De fait ATD quart-monde connaît le sort des « claim-makers » (les revendicateurs) dans la lutte contre l'illettrisme. D'autres associations connaissent également le même sort. D'ailleurs une délégation interministérielle est créée et lance des appels d'offres pour des recherches et des formations. Une multitude de professionnels construisent des offres qui entrent en concurrence avec les propositions de militants et deviennent dominantes sur ce qu'il convient désormais d'appeler un nouveau marché de la formation.

Deuxième étude de cas : les mouvements pédagogiques français qui s'occupent de la lecture. Dans les années 70, les mouvements pédagogiques français sont largement faiseurs d'opinion et porteurs de revendications dans le champ de la lecture. Ils semblent, eux aussi, courir le risque de connaître le même sort. Le processus se perçoit finalement dès la fin des années 70 et va se développer dans les années 80 et surtout au début des années 90. Les mouvements ont été engagés dans une campagne de rénovation de l'apprentissage de la lecture et de l'amélioration de l'offre, dès lors qu'ils ont commencé à être entendus. En premier lieu, lors d'un colloque en 1979. Les documents issus de cette manifestation nationale font apparemment une bonne place aux thèses des mouvements pédagogiques les plus en pointe, contre d'ailleurs les instructions officielles de l'époque.

On pourrait croire qu'un apport s'est réalisé autour de quelques idées novatrices, mais en fait la reconnaissance des idées des mouvements pédagogiques est bien trompeuse, car c'est précisément au moment où ces derniers semblent être entendus par les instances officielles, que leur audience est mise en cause et qu'ils entrevoient le risque d'être dépossédés d'un dossier qu'ils ont tant contribué à faire connaître. Après un temps d'euphorie relative, les mouvements pédagogiques réalisent peu à peu que leurs idées sont reprises, récupérées par d'autres acteurs qui ont tendance à s'empresser d'oublier les concepteurs initiaux. Jean Foucambert³ ne manque pas de dénoncer l'apparence du consensus. Le sentiment de

³ Jean Foucambert a longtemps été chargé à l'Institut National de Recherche Pédagogique des expérimentations sur l'organisation générale de l'école.

dépossession grandit et s'exprime de plus en plus nettement comme plus tard autour de la généralisation des Bibliothèques Centre Documentaires (BCD) et de la mise en place des cycles expérimentés par les mouvements pédagogiques. Ainsi les BCD se multiplient mais les principes initiaux sont détournés et les pionniers écartés du dispositif de formation et de pilotage.

Le processus de généralisation d'une pratique innovante, car c'est bien de cela dont il s'agit, est la pratique du « baiser qui tue » selon Jean-Pierre Bénichou⁴. Et Jean-Pierre Bénichou de préciser « *de la circulaire de légitimation aux prescriptions inspectariales, on connaît l'arsenal dont dispose une institution qui veut mimer le changement plutôt que d'en dégager les voies d'accès* ». C'est une façon de voir les choses et, sans rejeter ce type d'analyse, on peut dire que l'institution « Education Nationale », à ce moment-là, semble malgré tout bien décidée à s'attaquer au problème de la lecture. Seulement, en France, ce n'est pas la même chose aux États-Unis du point de vue de l'analyse. Les analyses de Bernard Lahire reposent essentiellement sur les travaux des sociologues américains. En France, en même temps qu'il y a inscription sur agenda administratif et politique, il y a parallèlement retraitement des données les plus conflictuelles en vue d'un recyclage administrativement acceptable du dossier. C'est bien dans ce cadre que s'inscrit, à mon sens, la récupération institutionnelle des idées fortes des mouvements pédagogiques. La reprise par les pouvoirs publics s'accompagne de transformations dans d'autres cadres conceptuels et à travers d'autres logiques.

Evidemment les responsables des mouvements pédagogiques ont du mal à accepter cela et peuvent le vivre comme autant de détournements, de répression et finalement de trahisons bureaucratiques. Pourtant, dans cette même année 1990, un second danger plus grave encore menace les mouvements pédagogiques. À la dépossession par l'institutionnalisation des mouvements s'ajoute le risque de marginalisation dans le champ scientifique, et ce au moment même où ils reçoivent les plus grandes éloges d'un rapport officiel, le rapport Migeon⁵.

L'universitarisation des recherches sur la lecture s'accomplit. Tout au long des années 80, les chercheurs de nombreuses disciplines des sciences humaines ont fait une entrée remarquée dans ce champ, remettant en cause de la qualité de chercheur des militants pédagogiques et entraînant des dénonciations, des partis pris idéologiques et un certain discrédit scientifique, voire une disqualification. De fait, l'arrivée de nouvelles équipes, bardées d'une certaine légitimité dans leurs disciplines, provoque un affaiblissement nouveau des mouvements pédagogiques. On le comprend à travers deux événements : au moment de la publication d'une brochure intitulée « la maîtrise de la langue à l'école » et lors d'un événement : « les rencontres nationales de la lecture et de l'écriture ». Quand on consulte les bibliographies ou la participation au colloque on constate que tout cela traduit la suprématie nouvelle des universitaires sur l'ensemble des territoires de recherche, surtout lorsque l'on compare ce qui s'est passé en 1979. Les militants font connaître leur déception mais les protestations se perdent dans le nouveau paysage intellectuel et politique.

⁴ Jean-Pierre Bénichou est membre de l'Association Française pour la Lecture

⁵ Rapport du Recteur Michel MIGEON – « *La réussite à l'école* » - CNDP 1989

Le discours de déploration, si compréhensible soit-il, ne peut suffire. Deux questions nouvelles sont posées aux mouvements pédagogiques. La première renvoie à leur capacité à intervenir dans les politiques publiques. La seconde interroge la scientificité de leurs projets, de leurs diagnostics et de leurs propositions. Pour autant, d'autres scénarios sont-ils observables ? Les mouvements pédagogiques ont-ils été toujours dessaisés des problèmes qu'ils ont révélés ? Ma réponse serait plutôt : non ils n'ont pas toujours été dessaisés et d'autres scénarios sont possibles.

Un second scénario résultant d'un second modèle semble s'être réalisé. Il part d'un modèle qui emprunte beaucoup aux sciences politiques de Pierre Müller, Bruno Jobert et Yves Suresnes. Dans le scénario qui en découle, l'émergence du problème se réalise de la même manière par la mobilisation d'acteurs sociaux, mais également par celle de professionnels. L'enchaînement des étapes paraît toutefois plus complexe. Il est souligné que les faiseurs d'opinion peuvent s'opposer les uns aux autres et entrer en concurrence avec d'autres groupes d'acteurs. Ainsi les militants peuvent être en contradiction entre eux ou avec d'autres catégories d'acteurs. Finalement dans chaque groupe social chacun s'emploie à faire valoir sa définition du problème et chacun s'emploie à faire intégrer les solutions à avancer dans le programme d'action gouvernementale. Dans chaque groupe, certains acteurs sociaux sont désignés pour exprimer les intérêts d'un secteur. Les acteurs dominants occupent une position stratégique et ont en charge de promouvoir un référentiel sectoriel, les convictions et les croyances du groupe, afin de peser sur les décisions de l'État qui nécessairement décide de la politique publique à partir d'un référentiel global. En raison de ce rôle social, Müller et Jobert définissent les représentants des acteurs comme des médiateurs, dans la mesure où la position stratégique qu'ils occupent les conduit à travailler à la transformation du référentiel global de la politique publique par encastrement du référentiel sectoriel.

C'est dans ce jeu, me semble-t-il, qu'ont été pris les militants de la lecture. Parmi les médiateurs, la catégorie des militants, chez Pierre Müller, n'apparaît pas explicitement. Je ferai l'hypothèse qu'ils ne sont pourtant pas hors-champ, mais que tout le problème précisément pour eux est d'y entrer et c'est ce que certains réalisent. Je prendrai rapidement trois exemples. Les bibliothécaires y sont parvenus en partie, même si en terme de politique publique ils ne sont pas arrivés à faire prévaloir, comme ils l'auraient souhaité, leurs conceptions de la lecture. Il n'est pas négligeable qu'ils aient été les principaux promoteurs de cette politique de la lecture publique, et il n'est pas indifférent non plus qu'ils soient parvenus à faire prévaloir leurs modèles et leurs paradigmes, ce qui a entraîné une amélioration notable des bibliothèques en France.

Autre exemple, la littérature de jeunesse, au cours de ces dernières années, a connu une expansion considérable de 1980 à 2000 et ceci est à mettre, pour une bonne part, au crédit de l'activisme inlassable de militants regroupés dans de toutes petites associations. Ces derniers ont multiplié les actions pilotes, exigé plus de livres et des livres de meilleure qualité partout et pour tous les jeunes. La production a augmenté considérablement. La légitimation des oeuvres a été réalisée par le ministère à l'occasion d'une rencontre originale entre intérêts économiques, culturels et pédagogiques. La littérature a été inscrite dans les programmes officiels et des listes ont été dressées justement par ces mêmes militants associés à des bibliothécaires,

des chercheurs et des formateurs, chacun empreint de ses préoccupations et de ses logiques.

On voit bien que des idées ont avancé dans ce champ entraînant une modification de l'offre de lecture et des démarches pédagogiques. En ce sens, l'échec des « claim-makers », comme disent les Américains, n'est pas fatal et de toute manière les résultats de leur action sont à relativiser et à replacer dans un contexte national. Finalement, il est possible d'avoir une vision plus optimiste de l'action d'ATD quart-monde, comme de celle des militants pédagogiques de la lecture. L'illettrisme, dans un cas, a été pris en compte et, dans l'autre, les termes de l'apprentissage et de l'offre de lecture ont été sensiblement modifiés et amplifiés.

D'autres scénarios sont possibles, mais l'action militante s'expose, à mon sens, à d'autres risques. J'en citerai trois. Le risque de l'institutionnalisation. Les médiateurs délégués par les militants peuvent finalement découvrir les limites du référentiel sectoriel du territoire qu'ils sont chargés de défendre et promouvoir. Second risque, celui de la professionnalisation. La posture militante traditionnelle peut se transformer profondément au profit d'un surinvestissement professionnel qui souvent éloigne du militantisme associatif. Je pense ici aux travaux de Martine KHERROUBI⁶. Enfin troisième risque, celui de l'universitarisation. L'action devient mieux fondée en raison, pour reprendre la typologie des acteurs sociaux de Max Weber, mais on enregistre souvent, en même temps que s'accomplit le processus, un certain recul de la croyance, de l'éthique de la conviction, voire de l'engagement et de la mobilisation. Pourtant, la combinaison du militantisme avec la professionnalisation, l'universitarisation et l'institutionnalisation semble inévitable pour qui veut être efficace, à condition de tenir compte de ce qu'a dit Jean-Yves (ROCHEX) sur les logiques.

L'action des mouvements pédagogiques a eu un impact lorsque ces derniers ont été en mesure, non seulement d'innover et de construire des problèmes et des problématiques pédagogiques, mais surtout lorsqu'ils ont pu, après validation scientifique, nouer des alliances pour faire valoir et faire adopter leurs propositions. Dans le champ de la lecture, il y a eu alliance des institutionnels et des professionnels du livre et de la lecture avec les universitaires. C'est dire que les militants pédagogiques ont dû investir d'autres lieux que ceux de leurs actions et de leurs revendications ordinaires. Tels sont les termes du défi d'aujourd'hui, ce qui ne va pas sans risque de perte de sens ou de redéfinition du sens initial de l'action.

Les nouveaux scénarios supposent que les militants inventent de nouvelles manières de conjuguer éthique de la conviction et éthique de la responsabilité, action fondée en raison et action fondée sur la motivation, la croyance militante, à un moment de l'histoire où les valeurs manquent souvent cruellement. Face à ce nouveau défi on a envie de leur souhaiter bonne chance.

⁶ Martine KHERROUBI - Cerlis, Paris V, CNRS

Synthèse de l'intervention de Nicolas GO⁷

« Réfléchir les conditions d'une collaboration avec l'INRP : les paradoxes de l'Ecole Moderne »

Le mouvement de l'Ecole Moderne doit résoudre un paradoxe : c'est un mouvement historique, productif et créateur, qui est porteur d'un savoir-faire remarquable en matière d'éducation, susceptible de contribuer de façon très significative aux recherches et aux débats contemporains sur cette question ; par ailleurs, il est parfois *perçu* comme insignifiant, voire obsolète par certains détracteurs, et souvent négligé, ou ignoré. Il nous faut collectivement trouver une solution à cela, pour que l'ICEM poursuive sa tâche, et contribue, grâce à sa collaboration avec l'INRP, à un rapprochement pluriel des recherches innovantes.

1 - Etat des lieux : un premier paradoxe

Il me semble que l'ICEM n'a pas su opérer un glissement progressif, qui s'imposait, du militantisme pédagogique vers la recherche en sciences de l'éducation. A y regarder de près, les circonstances historiques, dans ce domaine, ont considérablement changé depuis les années 70. Le champ de l'éducation est aujourd'hui rigoureusement interrogé par une multiplicité de disciplines scientifiques (de la neurobiologie à la didactique, en passant par la sociologie ou les sciences cognitives), qui modifient considérablement les données. Les sciences de l'éducation sont aujourd'hui une discipline universitaire parfaitement légitime. De plus, le recrutement des professeurs des écoles après la licence renforce le contexte universitaire de l'éducation. De sorte que le nouveau paysage de l'éducation intègre aussi bien le champ de la formation que celui de la recherche.

Pourtant, mis à part nombre d'initiatives personnelles en direction de la recherche et de la formation, et l'intérêt qu'un nombre, certes réduit, d'excellents chercheurs portent à ce mouvement, l'ICEM reste encore trop en retrait. [...]. On appréciera le souci que Freinet a manifesté dès ses premiers pas en direction de l'innovation, de *l'efficacité pratique* : rentrant des colloques et congrès internationaux, il avait le sentiment que son action n'en était pas éclairée pour autant, et, aux discours et écrits rigoureux et méthodiques de ses contemporains, il a préféré l'audace d'un tâtonnement coopératif, inspiré par le bon sens et l'observation minutieuse et quotidienne des enfants dans les classes. En somme, il a revendiqué, face à l'hégémonie de la culture savante, la dignité d'une nouvelle culture populaire et politique. Après plusieurs décennies de travail, l'héritage collectif est, pour ceux qui veulent bien s'y intéresser de près, remarquable. La préservation et l'évolution de cet héritage sont, aujourd'hui, un enjeu majeur pour l'Ecole Moderne.

C'est précisément ce qui, maintenant, fait problème. Les soupçons d'autrefois à l'encontre de l'académisme ne doivent plus entraver notre action : il nous faut nous engager de plein pied dans la recherche. L'idée est conforme aux souhaits de Freinet lui-même : « il nous reste l'espoir de le voir s'enrichir de la vaste expérience des chercheurs, de leurs découvertes personnelles et aussi de leurs critiques

⁷ Membre de l'ICEM, docteur en philosophie (Paris X), qualifié MCF.

autorisées pour que se précisent peu à peu les lois profondes et sûres du comportement qui permettront de construire la pédagogie expérimentale et humaine⁸ ». La coopération avec l'INRP devrait contribuer à cela. A nous tous d'en concevoir les conditions. Il y faut une volonté d'ouverture, d'attention, et de respect mutuellement partagée. Il y faut du temps, de la rigueur, et du travail.

L'ICEM se doit de développer une nouvelle culture de la recherche, pour être en mesure de dialoguer avec les chercheurs, et pour mettre ses prétentions à l'épreuve. Il doit, fort de son héritage coopératif et de son précieux savoir-faire, entrer dans une phase nouvelle : celle de l'élaboration des outils théoriques et critiques qui lui permettront de préciser, de prolonger, d'améliorer ses pratiques, tout en s'enrichissant des savoirs produits par les différentes disciplines scientifiques. [...]

2. Les conditions d'une réorientation : un second paradoxe

La difficulté qu'il faudra affronter tient dans un second paradoxe : des militants d'un mouvement pédagogique prétendent participer à la recherche. Comment peut-on être à la fois militant, praticien (entendons par là professeur dans une classe primaire ou secondaire) et chercheur ? L'expression familière du doute serait : « peut-on être à la fois au four et au moulin ? ». Et on est en droit de douter de la possibilité d'une collectivité d'enseignants qui seraient tous à la fois au four et au moulin. L'idée est mal formulée, et les expressions ne sont pas des arguments. [...]

L'ICEM est un mouvement coopératif, comme son nom l'indique. Au sein de ce mouvement, certains seront au four, d'autres au moulin, d'autres encore partageront leur temps entre les deux et, collectivement, sous condition de développer une nouvelle culture de la recherche, et de concevoir de nouvelles formes de labeur en commun à cet effet, une réorientation du travail en direction d'une plus grande scientificité paraît tout à fait envisageable. D'autant que *le réservoir de savoir-faire est grand*. Il suffit de se donner les moyens de l'interroger, de le théoriser, de le faire évoluer sous l'éclairage incident des divers champs de la recherche. [...] Par ailleurs, il est un mouvement pédagogique qui rassemble de *nombreux praticiens chevronnés*, et qui constitue comme tel un formidable réservoir pour la *formation* (les débutants pourront expérimenter au quotidien, et éventuellement bénéficier d'un compagnonnage), ainsi que pour la *recherche* (les chercheurs pourront y concevoir leurs protocoles, et y installer leurs caméras).

3. Une première définition des conditions

La collaboration ICEM-INRP pourrait contribuer à institutionnaliser des travaux nécessaires sur les rapports entre, grossièrement, les sphères de la recherche (les laboratoires universitaires, CNRS, INRP, IUFM), de la formation (IUFM) et de l'innovation (mouvements pédagogiques). Si les statuts et fonctions institutionnels respectifs sont relativement bien identifiés, il n'en est pas de même pour ce qui concerne la recherche. Curieusement, et malgré différentes tentatives de rapprochement, les rapports sont même plutôt conflictuels, quand ils ne sont pas tout simplement sur le ton d'un mépris partagé.

⁸ *Essai de psychologie sensible.*, Avant-propos.

Soyons pour l'heure modestes, et laissons à plus tard l'hypothèse d'un colloque scientifique sur ces questions. Tentons simplement de clarifier quelques points, en réfléchissant à la notion de « recherche ». Je propose les distinctions suivantes, qui ne sont pas originales, qui ont déjà à diverses reprises été évoquées, mais nécessiteraient d'être précisées et stabilisées.

- Le praticien-réflexif : il exerce un effort d'interrogation sur sa propre pratique, avec « les moyens du bord », comme on dit, selon un postulat de bon sens, de tâtonnement intuitif et d'observation empirique. Au sein de l'ICEM, par exemple, les échanges coopératifs dans les groupes départementaux et les divers rendez-vous nationaux ou internationaux renforcent la valeur des savoir-faire qui en découlent. Même si elle conduit souvent à la production de textes, la visée est essentiellement pratique, et porte sur l'amélioration des gestes d'enseignement. La plus grande partie des découvertes de l'École Moderne s'est faite dans ces conditions.

-Le praticien-chercheur : il interroge tout autant sa propre pratique, mais pas simplement avec les moyens du bord, bien plutôt avec des outils, aussi performants que possible, de recherche. Ceci implique la mise au point et la formation à des pratiques méthodologiques à la fois accessibles et exigeantes : accessibles à des praticiens qui, s'ils ont de plus en plus une formation de type universitaire, n'en sont pas moins occupés pour beaucoup à l'activité d'enseignement ; exigeantes, en ce qu'elles visent à un maximum d'objectivité et de validité pour assurer l'élucidation et la mise à l'épreuve critique des pratiques d'enseignement-apprentissage. Cela exige aussi, nous sommes en train d'y travailler, des protocoles de « recherche coopérative » (c'est l'identité de l'ICEM qui le recommande), dont je pourrai faire la présentation rapide si quelqu'un le souhaite.

- L'enseignant-chercheur, ou le chercheur, dont le statut, la fonction et l'expertise sont institutionnellement identifiés. Ce qui fait problème, c'est la notion de « recherche ». Aujourd'hui, elle est diversement définie selon que c'est un universitaire ou un militant qui l'évoque. Il ne fait aucun doute qu'au sens de recherche scientifique, seuls les experts ont la légitimité d'une telle compétence, qui implique une formation de longue durée, l'appartenance à un laboratoire de recherche, une méthodologie experte, un statut institutionnel, des programmes de recherche, des publications scientifiques etc. En revanche, qu'au nom de cette légitimité, on dénie aux praticiens le droit de participer aux progrès des savoirs en éducation, cela semble aujourd'hui peu défendable. Car cela se fait soit au détriment d'une exigence intellectuelle minimale qui consiste à définir ce dont on parle, soit au nom d'une arrogance déplaisante qui consiste à ne reconnaître une légitimité qu'à la recherche scientifique. Il nous faut donc distinguer *la recherche scientifique*, parfaitement autonome et capable de se définir elle-même, et *la recherche empirique*, dont les contours sont assez flous, et qui gagnerait à circonscrire et définir ses exigences propres. On pourrait alors mieux réfléchir *aux conditions d'une articulation entre les deux*. Comme l'écrivait Louis Cros, dans le numéro 3 de la revue *Praticiens-chercheurs* de l'ICEM en janvier 1985⁹, la recherche empirique n'a pas moins de titres de noblesse que la recherche scientifique : « c'est à des recherches empiriques que l'humanité a dû le feu et la roue, le collier de cheval et la charrue, la lunette astronomique et la dynamo, la voile et le gouvernail du navire, et

⁹ Voir le Colloque INRP-Direction des écoles 28-30 janvier.

même le vaccin ». C'est dans ce cadre *empirique* qu'à ce jour, l'Ecole Moderne peut, pour elle-même, situer son action. Et ce sont les résultats, en termes de savoir-faire, de cette action créative éducative, qui peut désormais faire l'objet d'études *scientifiques*. La performance des outils de la recherche, par exemple en didactique générique, appliquée au fonctionnement des classes Freinet, devrait permettre de renouveler les discours et les connaissances à ce propos.

Ceci est même, à mon sens, une condition nécessaire : il convient de substituer aux discours idéologiques, aux pétitions de principes, aux spéculations, l'objectivité patiente et exigeante de la recherche scientifique. Mais pourquoi scientifique seulement ? Si l'on admet la possibilité, sous certaines conditions, d'une véritable recherche empirique (qui se distingue en cela, sans pour autant les invalider, des tâtonnements pratiques), et l'ICEM ne saurait faire autrement sans disqualifier son savoir-faire tout entier, la même règle d'objectivité et d'exigence s'impose. Je vois ainsi deux directions parallèles pour la recherche :

- La recherche *scientifique* multiplierait les projets de laboratoire pour mettre à l'épreuve de l'analyse et de l'évaluation les pratiques des classes Freinet (comme c'est le cas par exemple pour l'équipe Théodile de l'université de Lille).

- La recherche *praticienne*, se soumettant à des exigences spécifiques qui restent à finaliser, en collaboration éventuelle avec des chercheurs qui accepteraient de mettre leur expertise au service de la coopération, apporterait sa contribution originale au champ de la connaissance en éducation.

Je vois également un enjeu majeur pour l'ICEM :

Se donner une culture de la recherche pour accroître l'efficacité de ses pratiques, et se donner des garanties de leur validité, notamment pour ce qui concerne les apprentissages fondamentaux. S'engager dans un processus d'ouverture et de dialogue, scientifique notamment, avec le champ de la recherche afin d'articuler les modalités d'action et d'améliorer la qualité des connaissances.

Je vois enfin un intérêt de taille pour la formation :

Faire bénéficier les IUFM d'un savoir-faire remarquable qui est celui de l'Ecole Moderne, en dépassant, par un effort partagé d'exigence scientifique, les préjugés et les idéologies du passé. Dès lors que les praticiens Freinet se soumettent eux-mêmes aux exigences de rigueur et de qualité des pratiques, ils peuvent, du fait de leur tradition coopérative et de leur engagement praticien, contribuer à guider les premiers pas des novices et à réorienter les conceptions des plus anciens dans une perspective innovante éclairée.

L'INRP pourrait être le socle dynamique pour la mise en œuvre de telles rencontres. Sans doute faudrait-il dès lors élaborer un projet de coopération, identifiant des critères et des objectifs rigoureux, planifiés dans le temps, et soumis à l'évaluation institutionnelle. L'enjeu serait multiple :

Intervenir efficacement et durablement dans le champ de l'éducation (recherches, pratiques et formation) afin de faire évoluer les actions conformément aux savoirs progressivement élaborés.

Modifier sensiblement les rapports de l'ICEM (et des mouvements pédagogiques en général) à la recherche, en provoquant une réorientation et un renouvellement des exigences. Intéresser la sphère de la recherche aux savoir-faire empiriques éprouvés par des décennies de travail coopératif, en neutralisant les discours entendus au profit d'une posture objective d'étude et d'évaluation des phénomènes réels d'enseignement-apprentissage.

L'ICEM s'engage, semble-t-il, dans un tournant historique, qui, fort de quatre-vingts ans de travaux beaucoup trop méconnus tant ils sont parfois remarquables, prépare un nouveau rapport à la recherche et à l'action. La mise à l'épreuve objective des savoir-faire empiriques patiemment élaborés, et, je l'espère, un retour sur les fondements philosophiques de la pensée de Freinet, pourraient bien rendre l'ICEM précieux dans les années à venir. Un chantier s'ouvre ainsi qui me semble articuler trois orientations :

- Un travail de nature philosophique sur ce qu'est l'Education du travail, dans sa paradoxale dialectique entre sagesse et politique
- Un travail de nature épistémologique sur les fondements de la complexité en éducation.
- Un travail de nature didactique (au sens très élargi de « science de l'étude », qui englobe tous les gestes d'enseignement-apprentissage) pour élucider et évaluer les conditions réelles et concrètes d'exercice des classes Freinet.

Il ne peut le faire qu'en collaboration, et c'est tout l'enjeu de notre rencontre ici. Pour résumer sur ce point, disons que nous pourrions faire tenir ensemble, c'est tout le prix des collaborations, une *logique de la recherche* et une *logique de l'action*. La logique de la recherche appartient aux chercheurs, qui pourraient trouver dans les classes Freinet un terrain propice à leurs études, pour examiner la validité d'autres modes d'apprentissage-enseignement que ceux qui font traditionnellement l'objet d'études (la coopération et le travail individualisé, par exemple, étant des pratiques très spécifiques). La logique de l'action, dont j'ai dit qu'elle pouvait en partie se tourner vers certaines modalités de la recherche, est quant à elle accessible aux praticiens, et exige, sous d'autres conditions, tout autant de rigueur. Sans aucun doute la confusion des registres est-elle préjudiciable à la fois à la recherche et à l'action, mais tout aussi préjudiciable me semble être leur mise en concurrence, et leur ignorance mutuelle. Il reste à concevoir des modes possibles d'articulation entre les deux qui respecteraient en même temps leurs spécificités respectives.

II - Présentation d'une méthodologie de « recherche coopérative » (innovation contrôlée)

Préparation au Congrès ICEM-2005 : proposition d'outils méthodologiques pour la recherche - (Coopérativement, Corinne Marlot, Nicolas Go)

1 - Liste des outils méthodologiques

Ces outils garantissent la valeur objective du travail. Ils permettent d'éviter les idées spéculatives, les affirmations hasardeuses, les pétitions de principe.

- Ils constituent le support matériel, vérifiable, falsifiable de l'étude.
- Ils permettent de préserver dans la durée un témoignage des pratiques (imaginez que l'on dispose d'une multitude d'enregistrements de Freinet, des compagnons...).
- Ils permettent de travailler à plusieurs, coopérativement, sur un même objet, et de partager l'effort d'interprétation et d'analyse.
- Ils permettent la mutualisation des savoirs.
- Ils permettent, en utilisant les mêmes instruments d'étude qu'eux, de dialoguer avec les chercheurs et de contribuer à l'avancement et à l'innovation généralisée des pratiques.

L'ICEM a tout à gagner en se donnant cette nouvelle culture pour la recherche. Des merveilles de savoir-faire se sont évanouis, et s'évanouissent encore chaque jour en fumée. Le caractère exigeant de ce travail ne permet pas d'en faire une pratique quotidienne, mais la culture coopérative qui est la nôtre facilitera grandement le travail. Il suffit que les G.D., les Chantiers s'y mettent collectivement : dans ce cas, le partage des tâches simplifie les efforts consentis (transcriptions, analyses etc.)

a - Le carnet de bord

Il s'agit d'un cahier que l'on tient régulièrement et dans lequel on note, sur le mode du récit descriptif, tout ce qui se passe dans la classe. Cela peut être une description générale de l'organisation de la classe, du type de ce que Freinet a fait dans l'école du peuple, (« les grandes étapes éducatives – l'entrée en classe le lundi matin » par exemple), la description chronologique d'une journée, d'une semaine en détaillant tous les aspects du fonctionnement etc. Ce document constitue un support objectif, matériel, disponible à l'étude, qui donne connaissance du contexte quotidien de la classe. Il permet de situer le milieu dans lequel se déroulent les séances que l'on analyse par ailleurs plus en détail. La forme de ce carnet peut dépendre de ce que l'on vise par ces analyses.

b - Les documents de classe, les productions d'enfants :

Il n'est bien entendu pas question de tout recueillir, ce qui est absurde. Il s'agit de sélectionner le type de documents que l'on recueille en fonction du projet d'étude (en arts des créations, en écriture des textes etc.). Mais une fois identifié le champ d'étude, il est important de recueillir les documents de la façon la plus complète, la plus exhaustive possible (il peut s'agir de la production complète d'un seul enfant, dans le cas d'une monographie, ou d'une classe entière etc.). L'idée est la suivante : en sélectionnant a priori, on trie sur la base d'une représentation que l'on se fait, qui est déjà une première interprétation, mais non critique ; il peut s'en suivre des pertes, des oublis, des impasses. Mieux vaut tout recueillir, et éventuellement trier ensuite

seulement, après avoir examiné les documents en les croisant avec l'ensemble des données dont on dispose (transcriptions, analyses...), et sur la base d'une hypothèse de recherche rigoureuse.

c - Les enregistrements :

C'est une partie essentielle des objets d'étude. Eux seuls permettent de garantir la validité du travail. En effet, ils présentent plusieurs avantages : celui de constituer un tout, de ne rien exclure a priori ; celui d'être reproductible et partageable ; celui d'autoriser toutes les vérifications, les critiques ; celui de permettre un travail a posteriori détaillé, et diversifié d'analyse fine (on interprète différemment un même document selon ce que l'on cherche à montrer) ; celui de permettre de voir ce que, dans le feu de l'action, on n'avait pas remarqué. Ils sont la condition de l'exigence scientifique dans l'étude.

d - Les transcriptions des enregistrements :

Vous en trouverez un exemple ci-dessous. Elles sont aussi indispensables, et constituent un matériau essentiel pour l'analyse et la recherche. Elles transposent le plus fidèlement possible à l'écrit ce que vous avez enregistré (en c.). Il faut respecter un « code de transcription » (voir ci-dessous), afin que l'on s'assure que rien ne manque à l'étude, et pour que l'on travaille tous de la même façon. La transcription constitue le support objectif de l'analyse, auquel n'importe qui peut se référer pour vérifier nos hypothèses. (Je rappelle l'existence de la loi sur le droit à l'image, qui impose de faire signer aux parents une autorisation de filmer : ex. ci-dessous).

e - Les analyses des transcriptions :

Si par les outils précédents, on se contente de rendre compte descriptivement et fidèlement de ce qui se passe dans la classe, il s'agit ici d'interpréter. Il n'y a pas d'analyse de transcription qui ne soit interprétative. Mais il y a une différence entre une interprétation fantaisiste et une interprétation rigoureuse. C'est là sans doute qu'il nous faudra le plus innover. Nous n'avons pas, à ce point de démarrage, de solutions satisfaisantes disponibles. Il nous faut les construire coopérativement.

Nous travaillons dans la complexité, ce qui est original, et fort peu partagé. Il nous faut donc inventer une analyse complexe des phénomènes complexes. Il nous faut créer sans doute des concepts qui le permettent. Par exemple, qu'est-ce que cela donne du point de vue de « l'incertitude », de « l'auto-organisation », de « la durée » ? Comment préciser le phénomène d'incertitude dans le concret de l'action ? Comment le circonscrire, quels observables (tout ce que l'on peut prendre comme objet d'étude), quels indicateurs (ce qui permet d'identifier les caractères de ce que l'on étudie), quels paramètres (ce sur quoi on peut agir pour modifier l'évolution) etc. ? Les analyses peuvent être accompagnées, si on le juge utile, de tableaux synoptiques (le « sommaire » de la transcription) ou de synthèse, de diagrammes quantitatifs...

f - Les entretiens :

Ils apportent des informations supplémentaires précieuses. Cela peut être un entretien avec soi-même (une auto-analyse), un entretien entre le professeur de la classe étudiée et un autre (ou un chercheur...), entre plusieurs praticiens et éventuellement chercheurs (entretiens croisés), comme c'est souvent le cas dans nos groupes coopératifs, ou encore avec les enfants, les parents, un intervenant...

- Les entretiens sont enregistrés, retranscrits, et éventuellement à nouveau commentés. On distingue souvent les entretiens non directifs (le locuteur dit ce qu'il veut), semi-directifs (l'interlocuteur a une intention, mais il suit en même temps les intérêts du locuteur), et directifs (qui comprend des questions préparées à l'avance). Dans les entretiens, le professeur s'exprime plus librement, aborde des questions qui lui semblent importantes et qui n'apparaissent pas dans l'analyse. Sans doute avons-nous une spécificité qui pourrait s'appeler « entretien coopératif ».

- Les entretiens peuvent avoir lieu avant (une séance, un processus de tâtonnement, en début d'année etc.), pour identifier les hypothèses, les intentions, les prévisions, les représentations etc. (entretien ante), et après (entretien post).

Nous sommes des créateurs. Nous pouvons inventer d'autres techniques de travail conformes à notre tradition coopérative, aux pratiques de la méthode naturelle, au processus de tâtonnement expérimental. A chacun et à tous de s'y atteler...

2. Code de transcription

Le plus simple est de s'appuyer sur un exemple (ci-dessous) pour l'imiter, l'améliorer. On notera néanmoins :

- La numérotation des tours de parole

- Le nom de l'intervenant (la lettre E, comme Elève, si il n'est pas identifié, la lettre P. pour professeur(e) ou M. pour maître(sse))

- La transcription fidèle des modes de locution (hésitations, répétitions...)

- Le chronométrage de la séance

- L'absence si possible (pour la compréhension) de ponctuation

- L'existence de certains signes tels que + pour court silence, ++ silence plus long etc., [?] pour incompréhensible

- Les précisions en italiques sur les circonstances (chuchotements, E tord ses doigts, tout le monde en même temps etc.) que l'on nomme « didascalies », pour compenser le fait qu'on ne voit pas la séance. Ce ne sont pas des commentaires que l'on fait (ça, en principe, on le réserve pour l'analyse), mais seulement des indications descriptives sur la situation

Les transcriptions, pour être distinguées des analyses, peuvent être encadrées. On peut, en en-tête, signaler diverses informations utiles qui permettent de situer la

séance. On peut préciser également la date, le lieu, l'heure, le type de classe, le nombre de personnes, leur nom etc.

On n'est pas obligé d'analyser toute la séance, tout dépend de ce que l'on cherche à montrer. Mais on peut la découper, pour faciliter la compréhension, en « phases » (en quelque sorte les chapitres de la séance) que l'on distingue à partir d'un critère que l'on aura choisi, et en « épisodes », qui sont des passages significatifs que l'on extrait de l'ensemble pour les étudier plus en détail que les autres ; ces passages sont identifiés selon ce que l'on vise.

3 - Documents d'accompagnement :

- **Doc. I** - Synopsis d'une séance en biologie, extraits (source : Gilbert Turcot, M.C. IUFM Rennes)

- **Doc. II** - transcription et analyse, extraits (source : idem)

Droit à l'image : exemple de document à faire signer par les parents (source : Hervé Nunez, Chantier Créations)

Evitons les longues explications fastidieuses. Voici (doc. I et II) des exemples qui permettent de se faire rapidement une idée de la forme que peuvent prendre ces types de documents de recherche.

1 - Doc. I - Synopsis (résumé) d'une séance en biologie (extraits)

Une approche synoptique de la séance

Un élevage d'escargots est installé en classe dans un terrarium. A la suite de négligences dans l'entretien de ce terrarium, des mouches sont apparues. L'enseignante voudrait que les élèves réfléchissent à l'origine, à la provenance de ces mouches.

Temps Min	Tours de Parole	Découpage	Phases du travail
01-06 min	1-34	Le terrarium A partir des textes, images, et photos affichés dans le coin regroupement, les élèves se remémorent (« racontent à Maryvonne et Gilbert ») le travail relatif au terrarium	Travail
06min-08min	35-43	Le problème de la provenance des mouches Le professeur rappelle les problèmes relevés (notamment le fait que « si on ne s'occupait pas bien des escargots + on allait les remettre en liberté »), puis centre l'attention sur le problème particulier de la provenance des mouches	collectif
08min-12min	44-69	La discussion sur la provenance des mouches Les élèves n'opposent pas « spontanément » l'intérieur à l'extérieur (terme utilisé par M). En 67, M reprend (en la modifiant sur le fond) une suggestion d'Hyppolite (51) pour faire entendre que les mouches viennent peut-être du terrarium	devant

12min-14min	70-80	Le grillage-chapeau M (71) embraye tout de suite sur l'idée qu'il faudrait « ajouter » quelque chose au terrarium pour savoir d'où les mouches viennent. Océane (72) émet l'idée, adéquate au projet de M, de mettre « un grillage chapeau ». En 79, M montre son tissu, qui pourra servir de grillage -chapeau	les affiches
14min-16min	81-94	On souffle à travers le rideau Des élèves soufflent au travers du tissu pour vérifier que l'air passe	
16min-18min	95-100	Explicitation du travail par le maître commentant la feuille donnée aux élèves M explique aux élèves qu'ils devront travailler sur un dessin en 2 colonnes, la première colonne consacrée à la provenance intérieure des mouches, la seconde à la provenance extérieure.	
18min-35min	101-121	Les élèves font le dessin/croquis extérieur/intérieur Pendant que les élèves font le croquis, M caractérise le travail à accomplir, notamment grâce à un dessin au tableau, en répondant à certaines questions des élèves, en précisant quel type de croquis les élèves doivent obtenir (115 : « ce serait bien que vous me mettiez des ailes + que je sache que je sois sûre + que je sois sûre que c'est bien des mouches... »).	Les élèves font, chacun à sa place, le dessin/croquis intérieur-extérieur
35min-39min	122-158	Présentation de son dessin : Nicolas Les quatre élèves interrogés vont présenter tour à tour leur dessin, puis interroger des élèves qui lèvent le doigt pour débattre avec eux. Nicolas a dessiné des mouches dans le terrarium, qui sont venues « par le grillage » (132) (grillage = tissu). Nicolas sollicite ensuite Wilfried, Julie, Melissa. La discussion se centre plutôt sur l'explication de comment les mouches « peuvent venir » (Wilfried, 142) à l'intérieur du terrarium. M prononce le mot « expérience » et construit une explication pour lutter contre l'idée que les mouches « peuvent rentrer dans le terrarium » (Julie, 151) : « Donc notre expérience+parce qu'on appelle ça une expérience là + quand on essaye de faire quelque chose + de trouver une réponse + donc notre expérience dans notre idée + elles ne peuvent pas passer ».	Cinq élèves présentent au tableau
39min-45min	159-199	Présentation de son dessin : Mélanie Mélanie n'a représenté les mouches que dans le terrarium, pas à l'extérieur. Mélanie sollicite Wilfried, Zoé, Melissa, Julie, Wilfried. La discussion se centre sur le fait que les mouches « vivent dans la terre », avec notamment une mise en rapport de Melissa (187) avec l'expérience quotidienne. Le croquis de Mélanie est laissé au tableau.	leur dessin /croquis
45min-49min	200-221	Présentation de son dessin : Zoé Zoé a représenté dans les deux terrariums les mouches à l'intérieur. Zoé sollicite Melissa, M fait remarquer que « vous interrogez toujours les mêmes », Zoé sollicite Julie et Clara. La discussion se centre sur le fait que Zoé a toujours dessiné les mouches à l'intérieur. Clara vient au tableau montrer sur son propre dessin où il « fallait faire les mouches » (218). Clara a représenté les mouches tantôt à l'intérieur, tantôt à l'extérieur.	

49min-52min	222-243	<p>Présentation de son dessin : Hippolyte</p> <p>Hippolyte, comme Clara, a représenté les mouches tantôt à l'extérieur tantôt à l'intérieur. Il commente son dessin « intérieur », en précisant que « quand on a fermé + elles étaient coincées » (222). M conteste le bien-fondé de cette explication (223), et précise le <i>contrat d'expérience</i> : « on n'est pas en train de parler du terrarium qu'on a sous les yeux... c'est quelque chose qui va se passer » (229). Hippolyte sollicite (à l'invitation de M. « quelqu'un qui n'a pas participé » (231)) Youenn, Nicolas, et Wilfried. La discussion porte sur les mouches qui « peuvent rentrer » et celles « coincées en dehors » (Nicolas, 241).</p>	
52min-53min	244-256	<p>Question pour Clara</p> <p>Clara et Wilfried élucident une méprise de ce dernier sur le dessin de la première (mouches ou escargots ?)</p>	

2 - Doc. II- transcription et analyse (extraits)

L'argumentation : les co-possibles, l'impossible, le nécessaire

On peut donc noter dans la séance comment le professeur structure le travail des élèves en leur faisant prendre conscience de la nature particulière de la situation d'interlocution.

On peut évoquer l'épisode correspondant à « l'expérience du rideau », dans lequel le professeur demande aux élèves de souffler à travers le rideau pour constater que l'air passe (sans toutefois que cette raison ne soit vraiment thématifiée), et que les mouches ne passeront pas.

	M	Un rideau de ma maman ++ un vieux rideau que j'ai récupéré + mais regarde + je vais souffler à travers le rideau tu vas me dire si tu sens de l'air sur ta joue ? (<i>elle souffle à travers le rideau</i>) est-ce que ça passe ? (00 :14 :00) (<i>Océane fait non de la tête</i>) non ? faut recommencer (<i>elle souffle</i>) +++ tu sens rien du tout ? (<i>Océane fait non de la tête</i>) on va essayer avec quelqu'un d'autre (<i>elle souffle</i>) est-ce que t'as senti quelque chose ?
	E	Non
	Wil	Est-ce que ?
	M	Vas-y souffle (<i>Wilfried souffle à travers le bout de rideau</i>) et ben dis donc j'ai senti + j'ai bien senti le souffle de Wilfried sur ma joue hein + fais le + fais le à Youenn (<i>Wilfried souffle sur la joue de Youenn</i>) t'as senti quelque chose là ?
	You	Oui
	M	Oh c'est parce que j'avais peut être pas soufflé assez fort
	E	Est-ce que je peux faire ?
	M	Alors ++ on va arrêter + on va arrêter pour l'instant ++ l'idée de Océane + c'est + on met ++ on met quelque chose + hein pour euh... ben vous savez ce qui laisse passer l'air + regardez là + là + même + Zoé tu te remets à ta place s'il te plaît + et même la plus petite mouche ne peut pas passer + d'accord

96	M	Alors déjà le premier travail + ça va être d'ajouter la terre + le terreau + les cailloux et tout ça hein ? Alors + j'ai mis + comme Océane nous l'a suggéré tout à l'heure + un grillage qui ne laisse pas passer les mouches + attention ici + on va essayer d'imaginer ce qui va se passer si jamais les mouches elles viennent de l'extérieur + qu'est-ce qui va se passer ?
97	E	Ah oui
98	M	Maintenant qu'on a mis ça + attention hein + elles ne peuvent plus passer ++ si jamais les mouches viennent de l'extérieur qu'est-ce qu'on devrait voir ? et attention ici (<i>l'enseignante montre la colonne de droite de la feuille</i>) ça va être l'autre solution + si jamais les mouches sont déjà dans la terre + dans le terreau + les petits cailloux qu'on a mis ++ qu'est-ce qu'on devrait voir + toujours pareil avec le rideau qui les empêche de passer
99	E	Oh je sais
100	M	Donc + (00 :17 :00) je récapitule + sur cette feuille là vous avez à ajouter ce qui se trouve dans les deux terrariums ++ et puis il va falloir dessiner les mouches + premier cas les mouches elles viennent de l'extérieur + où est-ce qu'elles vont être ? ++ deuxième cas les mouches elles viennent de dans le terrarium et où est-ce qu'on va les voir ? ++ si jamais elles viennent de dans le terrarium ++ je vais vous demander d'aller doucement à vos places (<i>les élèves vont à leurs places</i>) (21s) oh lala + oh j'aurais bien aimé qu'on aille à sa place sans parler là ++ chut + Alissa + attention + vous avez votre feuille + Judicaël + vous allez avoir besoin d'un crayon et d'une

		gomme (00 :18 :00) + alors je demande à ceux qui sont de service seulement de se déplacer +++ Julie tu n'as pas de gomme ++ si vous avez votre crayon et votre gomme comme Nicolas et Youenn + regardez comment faut faire <..... ?> (l'enseignante distribue les feuilles aux élèves) (39s) (00 :19 :00) (29s) euh... fais attention avant de dire des choses comme ça ++ c'est grave + je ne sais pas quel est le problème mais <..... ?> (l'enseignante déplace des meubles, réorganise l'espace pour que les GS puissent travailler avec les CP) comment ? (21s) (00 :20 :00) (certains élèves commencent à remplir leur feuille) (40s) euh...regardez par ici ++ je pense que tout le monde a ses affaires maintenant
--	--	--

L'argumentation : co- référence, rapport au milieu et contrat didactique

On pourrait ainsi étudier l'ensemble du transcript, et notamment sa dernière phase, dans laquelle les élèves commentent leur dessin/croquis en répondant à des questions des élèves, comme un travail constant, qui consiste, pour le professeur, à s'assurer qu'on désigne bien les mêmes choses par les mêmes mots. Un exemple particulièrement intéressant nous semble ainsi se situer lors de la présentation de son dessin par Hippolyte, qui a représenté les mouches tantôt à l'intérieur, tantôt à l'extérieur du terrarium.

221.	M	On va interroger un troisième élève + tu viens Hippolyte ? +++ hop ++ alors vous voyez + Hippolyte a un petit peu fait comme Clara (l'enseignante fixe la feuille d'Hippolyte au tableau avec un aimant) ++ allez Hippolyte + tu nous expliques
222.	Hip	Alors moi + j'ai fait la mouche là parce que la la mouche + quand on a ouvert le terrarium + les mouches elles sont allées là et pis quand on a fermé + elles étaient coincées donc elles sont restées ++ et puis là (il montre le dessin de gauche) c'était déjà fermé donc les mouches elles sont restées en dehors (00 :49 :00)
223.	M	Si le terrarium est fermé et on a dit que les mouches ne pouvaient pas passer + et bien forcément les mouches elles restent dehors ++ d'accord ++ alors + allez vous asseoir Zoé et Clara + merci ++ non non on laisse les feuilles comme ça +++ alors on va terminer un petit peu là dessus hein +++ sur ce que vient de nous dire Hippolyte là + tu vas t'asseoir Clara ? (Clara repart à sa place) Hippolyte a dit + si les mouches viennent de l'extérieur + elles ne peuvent pas passer + ici donc elles vont s'agglutiner + elles vont rester à l'extérieur du terrarium
224.	Hip	Et quand se sera ouvert elles
225.	M	Non ce ne sera pas ouvert + on va s'arranger pour que ce ne soit pas ouvert + et quand euh... alors on va préparer le terrarium + on va fermer + si jamais les mouches viennent de l'intérieur + où est-ce qu'on les retrouvera ?
226.	Hip	Ben dedans
227.	M	Ben on va les retrouver dedans + si jamais les mouches viennent de l'intérieur + elles ne peuvent pas ++ qu'est-ce qu'elles ne pourront pas faire ? (00 :50 :00)
228.	EE	Sortir
229.	M	Elles ne pourront pas sortir + c'est quelque chose + attention + on n'est pas en train de parler du terrarium qu'on a sous les yeux + et de ce qui s'est passé + c'est quelque chose qui va se passer ++ si les mouches viennent de l'extérieur comme elles ne peuvent pas rentrer + elles vont rester bloquées à l'extérieur + et si au contraire les mouches viennent de la terre + et bien on les observera à l'intérieur du terrarium + ça sera l'un ou l'autre + d'accord

Le travail du professeur : la régulation

A chaque fois, les élèves sont donc placés dans des situations spécifiques dont nous avons tenté de désigner quelques caractéristiques. Lors de la dernière phase, le professeur fait en sorte d'instituer les élèves qui viennent au tableau comme « maîtres de la parole » (puisqu'ils peuvent désigner eux-mêmes ceux qui vont les interroger), mais cette position de retrait n'est qu'apparente. Considérons par exemple l'extrait suivant :

198.	M	C'est Mélanie qui devait expliquer son idée +++ alors tu te souviens pourquoi tu n'as pas dessiné de mouches dans la + dans le premier dessin Mélanie ? non ? d'accord ++ on te remercie Mélanie + c'est très bien ++ alors qui ? (<i>les élèves lèvent le doigt</i>) (4s) vous voulez entendre encore quelqu'un ? + alors un dernier élève ce coup là + parce que + je voudrais bien que quelqu'un d'autre vienne présenter
199.	Mél	Zoé
200.	M	Il faut qu'elle vienne + c'est pour que Zoé vienne au tableau + c'est ça ? (<i>Mélanie fait oui de la tête</i>) d'accord + alors hop la + on va laisser la feuille de Mélanie au tableau hein + peut être on va éventuellement en discuter (00 :45 :00) + hop + allez + c'est parti Zoé
201.	Zoé	Là là + les mouches ils sont sorti(e)s par là parce que je crois qu'ils viennent de la terre

3 - Doc. III : Droit à l'image :

Autorisation de publication et de diffusion

Représentant légal (Nom Prénom)
de l'enfant (Nom Prénom) : :.....
Adresse : :.....

Photographies et enregistrement sonore

S'agissant de photographies représentant votre enfant ou d'enregistrements sonores de sa voix, et sous réserve de préserver l'intimité de sa vie privée et que le fichier informatique les contenant ait fait l'objet d'une déclaration préalable à la Commission Nationale Informatique et Liberté, vous nous autorisez sans contrepartie financière, pour une durée illimitée à dater de la présente, à reproduire et à diffuser ces photographies ou ces enregistrements pour une communication au public la plus large (le monde entier) sur l'Internet ou sur tous supports, notamment cédérom, dévédérom, y compris par voie d'édition d'ouvrages papier ou par représentation sur grand écran, soit directement, soit par l'intermédiaire de tous tiers ou organismes autorisés dans toute manifestation, notamment, marché, festival ou salon, manifestation pédagogique ou culturelle. Créations de formes originales (dessins, écrits, photographies et toutes sortes de réalisations) ;

S'agissant des créations (dessins, écrits, photographies et toutes sortes de réalisations intellectuelles) que votre enfant serait amené à réaliser, vous nous autorisez sans contrepartie financière à les utiliser pour le monde entier et pour la durée des droits d'auteur, au fur et à mesure de leurs naissances, à des fins non commerciales et dans un but strictement pédagogique ou éducatif.

En particulier, vous nous autorisez à réaliser la fixation matérielle de ces créations par tous les procédés techniques, notamment, par enregistrement numérique, magnétique, sur tous supports et en tous formats, tels que cédérom, dévédérom, vidéogrammes et de manière générale par tous les moyens susceptibles de "capter" les dits éléments, y compris par voie d'édition d'ouvrages ainsi que par impression, chargement, affichage, passage, transmission ou stockage permanent ou précaire dans un support de masse, ou via un réseau.

Enfin, vous nous autorisez à communiquer ces créations au public par toutes voies de diffusion, notamment par voies hertziennes terrestre, satellite, câble, réseau numérique ou/et analogique, par réseau télérel ou en ligne, tel Internet, y compris dans le cadre de représentations sur grand écran, soit directement, soit par l'intermédiaire de tous tiers ou organismes autorisés par nous, en tout ou en partie dans toute manifestation, notamment, colloque, festival ou salon, et d'une manière générale, dans toute manifestation aux fins de démonstration, d'information, de promotion ou de formation.

Je donne mon accord à (cocher les cases) :

- la diffusion de photographies de mon enfant
- la diffusion d'enregistrement sonore de sa voix
- la diffusion de créations réalisées par mon enfant en classe

(Ajouter la mention manuscrite : “ Lu et approuvé – Bon pour accord ”)

Date Signature

Annexe 2

Le « texte libre de recherche »,
« l'œuvre de recherche » à l'ICEM¹⁰

Nicolas Go, Sylvain Hannebique, François Le Ménahèze

L'Ecole Moderne peut se prévaloir de près de huit décennies de travaux empiriques d'innovation éducative. Elle est aujourd'hui en position de pouvoir apporter une contribution significative au champ de la recherche, pour peu qu'elle s'en donne les moyens. Les tâtonnements coopératifs ont fait leur preuve en matière de savoir-faire d'enseignement. Mais il reste, à ce stade, à entrer dans la recherche scientifique¹¹. Il faut pour cela que l'ICEM se donne des exigences spécifiques, propres à autoriser le dialogue avec les divers courants et institutions de la recherche.

Par ailleurs, il semble que les références épistémologiques, les pratiques méthodologiques, les outils conceptuels actuellement en usage dans les lieux autorisés ne conviennent pas tout à fait à une approche compréhensive de la pédagogie Freinet, qui repose sur des conceptions très en rupture avec les pratiques ordinaires (qu'elles soient de lignage traditionnel ou d'inspiration didactique). Il lui faut un cadre spécifique pour développer la recherche, et je propose de l'identifier par les caractéristiques suivantes :

- une épistémologie de la complexité
- une méthodologie de type « clinique exploratoire »
- une recherche de forme coopérative

Chacun de ces points nécessite une présentation minutieuse, et fait l'objet de travaux en cours. Je me contenterai de développer le troisième point, celui de la recherche coopérative.

I. Une recherche coopérative

¹⁰ L'œuvre de recherche, qui consiste en un travail abouti et communicable dans les lieux accrédités, commence par la création de ce que j'ai appelé « un texte libre de recherche », qui présente toutes les caractéristiques, appliqué, à ce champ, des textes libres de la pédagogie Freinet, de « la méthode naturelle » et du « tâtonnement expérimental ».

¹¹ Les enseignants Freinet n'ont, pour la plupart, jamais cessé de chercher ; ils ont beaucoup découvert. Mais cela n'en fait pas des chercheurs, au sens contemporain du terme, pour les sciences de l'éducation. C'est pourquoi je préfère parler de « recherche scientifique », qui est, en un sens restreint, une des nombreuses manières de chercher, au sens large.

D'ordinaire, ce sont les chercheurs, dont la qualification est institutionnellement validée par des diplômes, des attributions de postes et des budgets de recherche, qui initient les travaux et conçoivent les protocoles. Les enseignants, que je nommerai à partir de maintenant « praticiens », sont au mieux associés à la recherche, mais assez souvent considérés comme « acteurs de terrain », avec un statut parfois équivalent à celui des « informateurs » de l'enquête anthropologique, à laquelle ils appartiennent comme objets plutôt que comme sujets (les sujets de la recherche étant les chercheurs eux-mêmes). Les travaux sont également parfois, pour des raisons d'objectivité, afin de ne pas influencer les acteurs de terrain, tenus secrets.

Il en sera différemment dans une conception coopérative de la recherche. Celle-ci associera, sans aucune gradation hiérarchique, les praticiens, les théoriciens, et éventuellement les techniciens. Tous seront, à titre différent mais à égale valeur, chercheurs : praticiens-chercheurs, théoriciens-chercheurs, techniciens-chercheurs. Cela, non pas par l'effet d'une représentation médiocre, peu exigeante, et par suite non scientifique de la recherche, mais en vue de mettre en œuvre une forme de recherche adaptée au savoir-faire et aux valeurs coopératives de l'ICEM. Cela, non pas par la motivation d'une prétention romantique à la participation populaire à la recherche, comme si tout le monde « avait droit » à la recherche, comme si celle-ci était un privilège que, à l'instar des droits sociaux, il faudrait désormais partager. Ce n'est pas en vertu d'une mode, ni même d'une idéologie progressiste que l'on conçoit la possibilité d'une telle recherche, mais parce que l'on postule que cette manière de faire devrait contribuer grandement à éclairer d'un jour nouveau le champ des savoirs en matière d'éducation (d'enseignement et d'apprentissage). C'est parce que la pédagogie Freinet repose sur une épistémologie de la complexité qu'il lui faut une méthodologie complexe ; c'est parce qu'elle peut se prévaloir de résultats remarquables là où beaucoup échouent, et qu'elle n'a cessé de contribuer à l'élaboration de techniques de travail nouvelles et fructueuses (dont beaucoup sont aujourd'hui, bien que diversement interprétées, très largement appropriées), qu'elle mérite de faire l'objet d'une attention particulière. C'est parce que les praticiens en sont en même temps les inventeurs, et que les approches didactiques modernes ne semblent pas tout à fait en mesure d'en saisir les contours très particuliers, qu'il semble opportun de concevoir une forme de recherche conforme à la pensée complexe qui l'habite, et adéquate aux intrications du fonctionnement coopératif et tâtonnant (non programmatique) des classes ; une forme de recherche à laquelle les premiers intéressés, les praticiens eux-mêmes, prendront une part essentielle.

Parce qu'il n'y a que très peu de protocoles expérimentaux envisageables, parce que le quotidien des classes évolue dans l'incertitude des événements qui, le plus souvent, président à l'évolution de l'action didactique, parce que la longue durée exige la participation du chercheur à la mémoire didactique de la classe, parce qu'isoler une situation didactique du milieu complexe au sein duquel elle surgit reviendrait à mutiler son identité et que, seul le praticien (à moins que le chercheur ne vive en permanence dans la classe, et ce toute l'année) est capable d'une compréhension fine de l'agencement de ce milieu et de son histoire, toutes ces raisons, avec d'autres encore qu'il serait fastidieux de lister ici, font qu'une recherche coopérative s'impose, plaçant le praticien au premier rang de l'équipe. Puisque, dans un milieu complexe, il n'est pas possible de concevoir, sans le mutiler, des protocoles expérimentaux conçus par les théoriciens extérieurs à ce milieu, le

praticien devient nécessairement un maître d'œuvre de l'étude¹². Théoricien et praticien, dès lors, s'interpellent mutuellement et croisent, dans un effort coopératif, leurs productions respectives. Et puisqu'il s'agit de recherche, et qu'il convient de s'assurer de la validité du recueil des données dans la complexité, la contribution du technicien, qui examine la faisabilité de ce qui d'ordinaire ne préoccupe personne, j'entends ce qui porte sur la complexité du milieu, est loin d'être négligeable : sa part est même déterminante.

Ainsi, le caractère *coopératif* de la recherche semble devoir s'imposer. Il reste alors à déterminer les conditions de la *scientificité* d'une telle recherche. C'est une évidence, il ne suffit pas de réfléchir pour être chercheur, ni même de « chercher » au sens large ; on ne s'improvise pas chercheur. Néanmoins, à conditions de certaines exigences, cela s'apprend. Voilà une nouvelle propriété de la pédagogie Freinet, elle n'attend pas l'aval, ni même la formation *a priori* des institutions officielles (l'Université par exemple) pour se mettre en marche : forte d'une importante culture du travail (« l'éducation du travail » en constitue même la pierre d'angle), elle favorise l'engagement, et l'apprentissage par l'action. L'ICEM doit donc se donner une *culture de la recherche*, fort d'un savoir-faire empirique très élaboré, qui soit conforme à ce qui fait son identité (tâtonnante et coopérative), en direction d'une théorisation rigoureuse de ce savoir-faire qui préexiste à la recherche elle-même et en fait son principal objet. Héritier de près de quatre-vingts ans de travaux, souvent internationaux, il lui faut maintenant interroger ses réussites pour les théoriser, et examiner ses limites pour les dépasser. Il lui faut pour cela puiser dans tous les savoirs savants disponibles, susceptibles d'éclairer cet effort de réorientation de son œuvre historique, et collaborer avec les divers courants de la recherche contemporaine, eux-mêmes, dans leur domaine, déjà très avancés. C'est en cela un nouveau processus qui s'engage, dont voici, comme proposition d'expérimentation coopérative, les premières conditions de possibilité.

II. Les conditions de la recherche

La recherche coopérative engage plusieurs acteurs dans un même mouvement, qui doivent prendre en considération les éléments suivants.

1. Le recueil de données

Il constitue le matériau fondamental de la recherche. Il doit être effectué d'une manière rigoureuse, qui nécessite d'être précisée en fonction de la nature de son objet. Il devra comprendre, en préalable, une description sociologique de ce que l'on pourrait nommer « l'environnement », et qui recouvre des éléments jugés pertinents du contexte social, économique, politique dans lequel vivent les élèves.

De plus, il comprendra, soit en totalité, soit en partie :

- une personne supplémentaire, chercheur(s) et/ou technicien(s)¹³ ;

¹² Il dispose, pour son action, de références d'interprétation (éventuellement rédigées sous forme de fiches, de grilles, mais toujours incorporées) qu'il applique à l'événement. De sorte que, surgissant dans l'incertitude, l'événement spontané peut être rapporté à un champ donné du savoir.

¹³ Cette question du recueil filmé des données nécessite des explications méthodologiques, qui définissent en même temps les exigences pour la recherche ; ceci fait l'objet d'un travail en cours.

- des entretiens filmés (ou à défaut enregistrés) avec un ou des enfants engagés dans le travail qui fait l'objet de l'étude¹⁴ ;
- des entretiens filmés (ou à défaut enregistrés) avec le ou les professeurs engagé(s) dans le travail qui fait l'objet de l'étude¹⁵ ;
- des démonstrations filmées à partir de documents de classe¹⁶ ;
- des documents de classe, sous leur forme matérielle (classeurs, cahiers, productions diverses etc.) prélevés, photographiés, ou présentés par des clips filmés ;
- la saisie filmée du milieu matériel de la classe (affichages, outils didactiques à disposition, agencement du mobilier etc.)
- des transcriptions de séances filmées ou enregistrées, qui donneront lieu à des analyses rigoureuses dans la mesure où l'on prend en considération la complexité du milieu, ce qui implique la référence à des données qui ne pourront être ni filmées, ni enregistrées, ni transcrites, le *témoignage* du professeur de la classe tiendra une place importante dans le recueil de données.

L'impossibilité où l'on se trouve de rendre compte systématiquement de tout ce qui participe, d'une manière ou d'une autre, du surgissement des événements quotidiens, doit être corrigée par la technique du récit (à la façon, en quelque sorte, de « récits de vie » de la classe, qui sont des pratiques dûment validées par la recherche académique).

2. La description du milieu

Pour des raisons épistémologiques, nous choisissons de distinguer les catégories d'*environnement* et de *milieu*. La première couvre le champ sociologique des familles et de leurs conditions d'existence (que l'on qualifie d'ordinaire de « milieu social »), la seconde renvoie au contexte didactique de la classe tout entière. La description du milieu porte aussi bien sur son organisation matérielle, spatiale, la répartition des tâches et des actions (« topogenèse »), que sur la durée et tout ce qui se déroule dans le temps (« chronogenèse »). Elle se situera en introduction de la recherche, afin de donner les éléments objectifs pour la compréhension des conditions dans lesquelles se déroule l'action, mais participera également du développement de l'analyse, qui devra rendre compte de la matérialité de ces conditions, et de leur temporalité.

3. La description de la situation

L'organisation générale du milieu constitue le cadre au sein duquel se déroulent les actions, qui feront l'objet d'une description particulière, bien entendu. Appelons « situation » l'ensemble des moments de l'action qui fait l'objet de l'étude, ainsi que de ses conditions de déroulement. La description devra rendre compte, en pédagogie Freinet, des événements qui surgissent, lesquels sont à la source des apprentissages, et de leurs conditions d'évolution didactique. Elle devra tenter de

¹⁴ Le contenu de l'entretien doit être soigneusement défini, soit *a priori*, si l'on sait précisément quelles questions poser, soit progressivement élaboré en fonction des propos tenus.

¹⁵ Le contenu de l'entretien doit être soigneusement défini de préférence *a priori*, en accord entre professeur(s) et chercheur(s).

¹⁶ Le professeur de la classe présente et analyse les documents filmés, en explicitant la genèse des conditions concrètes de leur élaboration.

rendre compte également des nombreuses interactions qui président aux apprentissages, et qui favorisent, en coopération, la progression des savoirs personnels. La description portera donc sur l'évènement, lui-même, le contexte de l'évènement (ses origines, les circonstances d'interactions), l'évolution complexe de la séance étudiée, et ses prolongements effectifs ou perspectives de prolongement. Elle portera sur les acteurs de la situation, les élèves et le professeur.

Les actes d'apprentissage, l'action du professeur, pour être étudiés, nécessiteront peut-être la une *généalogie* : de la situation bien entendu, mais aussi des élèves (qui peut éventuellement prendre la forme de monographies, voire de biographies, même succinctes), et du professeur (de ses intentions, de ses actions passées etc.).

4. L'analyse de l'objet

L'idée d'analyse de l'objet permet une plus grande marge d'interprétation que celle d' « analyse de la séance », qu'elle recouvre sans s'y réduire pour autant. L'objet, en effet, peut être un ensemble de séances, une diversité de créations, une organisation du travail, une technique didactique étudiée dans la longue durée, l'évolution des apprentissages d'un élève etc. L'épistémologie de la complexité en didactique, en cours d'élaboration également, donnera des outils conceptuels et des références théoriques pour de telles analyses dans des classes pratiquant ce que Freinet a nommé « le tâtonnement expérimental ». Si l'épistémologie et la méthodologie présentent des caractères et une modélisation stables, en revanche, la forme des analyses dépend essentiellement de la nature des objets étudiés. Elle ne sera donc pas définie ici, mais en situation d'étude. Elle reposera sur les catégories élaborées pour l'évolution d'un système (didactique) complexe.

III. Genèse de la recherche coopérative

Elle peut se définir en quatre moments distincts, qui ne sont pas pour autant des étapes successives : ils peuvent se recouper et rétroagir les uns sur les autres de manière non linéaire. L'effort de recherche traverse, de manière différenciée, chacun de ces quatre moments, qui tous participent d'un travail coopératif.

Premier moment : la production

Au sein de l'ICEM, il s'effectue dans le cadre des « groupes départementaux » et des « chantiers », ou dans le simple contexte d'une classe, d'une école. C'est le moment très important de la collecte des données et de la construction des analyses. Il rassemble les praticiens, qui guident l'étude (alors que d'ordinaire ils ne font que s'exécuter), les théoriciens, qui apportent leur expertise conceptuelle et interprétative, les techniciens, qui rendent possible l'étude en donnant les moyens de sa réalisation matérielle et audiovisuelle. Voici rapidement la définition de leurs fonctions respectives :

- Les praticiens : ils signalent ce qui doit être plus particulièrement considéré, en pointant les élèves engagés dans un travail significatif, en guidant l'attention des théoriciens s'ils participent directement au recueil des données, en facilitant le travail de prise de vue et de son, en donnant accès aux documents de classe pertinents pour l'étude, en se prêtant au jeu de la mise en scène minimale que requiert le

recueil des données. Maîtres de l'étude, ils déterminent précisément ce qui mérite d'être interrogé, et conçoivent en partie le contenu des entretiens, dont ils sont en partie sujets et objets, ils sélectionnent en concertation les élèves qui seront également interrogés, et participent aux entretiens, pour faciliter leur expression et les aider à s'exprimer le plus précisément possible (il n'y a aucune raison *a priori* de soupçonner qu'ils puissent faire pression sur les élèves pour les contraindre ou seulement les influencer : engagés dans la recherche, ils sont eux, comme les théoriciens, garants et co-responsables du bon déroulement du travail).

- Les théoriciens : ce sont d'ordinaire les chercheurs ; ici, ils ne sont que contributeurs à la recherche, et mettent leur expertise intellectuelle au service du travail coopératif, sans aucun statut de supériorité par rapport aux praticiens ou aux techniciens. Leur contribution est essentielle, bien entendu, puisqu'ils garantissent la validité théorique de l'édifice (les praticiens, eux, en garantissent l'authenticité et la conformité à la matérialité du quotidien, le « didactique ordinaire » de la pédagogie Freinet). Ils ne conçoivent pas seuls le déroulement de la recherche, que, par ailleurs, ils ne commandent pas non plus : ils se concertent coopérativement avec leurs pairs (praticiens et techniciens), pour déterminer ce qui doit faire l'objet de l'étude. Ils élaborent, pour l'essentiel, la partie écrite et le travail de conceptualisation, qu'ils soumettent néanmoins à la critique ou à l'approbation des autres ; ils conçoivent, en concertation avec les membres de l'équipe, l'objet et le déroulement de l'étude.

Les techniciens : sans leur expertise, le recueil de données risque d'être inexploitable. Ils définissent les conditions selon lesquelles le recueil doit être effectué, tout en participant activement à la conception de la recherche. Sans une compréhension fine de ce qui est étudié, en effet, leurs compétences ne peuvent pas être mises au service de la recherche. L'activité complexe au sein d'une classe Freinet nécessite une connaissance suffisante de ses modes de fonctionnement pour que la saisie des données soit pertinente. La technique permet la mise en valeur et la communication des actions, à condition que les techniciens participent pleinement à la recherche (ils ne sauraient être de simples exécutants), et ce pour deux raisons : leurs exigences peuvent influencer sur la définition des données, ils doivent en même temps être au fait de ce qui est à chercher.

Tous contribuent ainsi à la réalisation d'un texte de recherche, dans une visée d'objectivité et de scientificité maximale des travaux.

Deuxième moment : la confrontation

Outre lors du travail effectué dans les Groupes départementaux et les Chantiers, les recherches donnent lieu, à l'ICEM, à une confrontation dans le cadre institutionnel des fédérations de stages, des Journées d'Etudes et des Congrès. Elles ne sauraient se suffire à elles-mêmes et doivent se soumettre à l'épreuve de la critique, pour être, au moins à terme, validées. Elles doivent donner lieu à des discussions et des débats contradictoires, être ainsi présentées, explicitées, défendues, amendées, puis validées ou falsifiées. Reprises par des coopérateurs qui la mettent ensuite à l'épreuve de leur propre pratique, soit pour en apprendre quelque chose, soit pour leur apporter des modifications, discutées par d'autres théoriciens, ce qu'exige toute

étude scientifique, elles présenteront, sous ces conditions, certaines garanties de validité, et pourront alors se constituer en savoirs savants, ainsi construits¹⁷.

Troisième moment : la co-formation

Les savoirs produits à l'occasion de ces recherches doivent pouvoir être partageables, communiqués et collectivement appropriés. La co-formation, dans un processus coopératif, constitue une forme éminente de formation professionnelle et intellectuelle. Nécessairement désirée, comprise, partagée, adaptée (il ne pourrait y avoir coopération autrement), elle évite les écueils, souvent dénoncés, de la formation continue telle qu'elle est aujourd'hui en œuvre au sein de l'Éducation Nationale. Toujours rigoureusement issus des réalités quotidiennes de la classe, coopérativement conçus, mis à l'épreuve de la pratique avant que d'être validés, les savoirs ainsi constitués présentent une efficacité réelle. L'accompagnement des textes théoriques par des documents de classe, des illustrations filmées et des propositions concrètes de mise en œuvre leur donnent une capacité formatrice que ne peuvent pas égaler des articles scientifiques, parfois trop éloignés des préoccupations de la pratique quotidienne.

Le corpus des recherches, bien entendu, comprendra des textes exclusivement théoriques, tels que ceux de nature épistémologique ou méthodologique, mais qui seront rédigés par les théoriciens avec une volonté affirmée de les rendre transférables et les plus accessibles possibles. La conceptualisation, l'abstraction qui caractérisent tout travail théorique, ne doivent pas verser pour autant dans l'incompréhensible, ni céder à une faiblesse de technicité excessive qui ne serait pas indispensable (le vice par excès de certains articles scientifiques verbeux ne vaut pas mieux que le vice par défaut de certains textes pédagogiques trop peu exigeants). La vertu de simplicité (qu'on distinguera soigneusement du simplisme) devra guider l'élaboration de ces travaux.

Néanmoins, en miroir de ces nécessaires textes théoriques, la recherche donnera une place de choix à des documents didactiques de qualité, correctement conçus et dûment analysés. Leur présentation vivante (la seule publication de documents et d'articles, pour bien faits qu'ils soient, ne peut satisfaire les exigences de la formation) dans le cadre de Stages coopératifs, dont l'ICEM est coutumier, leur apportera toute leur efficacité. La formation, en effet, pour être de qualité, exige des outils et des travaux de qualité, qu'une culture de la recherche devrait pouvoir

¹⁷ Ce type de travail existe déjà dans l'ICEM. En effet depuis une quinzaine d'années, l'initiative d'organiser des Salons ouverts aux chercheurs et à un public large a permis de confronter les pratiques des classes Freinet à des chercheurs reconnus dans les domaines abordés (apprentissage individualisés, coopération, citoyenneté, création, évaluation, cohérence...). L'idée d'être maître d'œuvre de ce type de manifestations ouvertes est de rassembler sur un même lieu théories, outils, productions touchant aux apprentissages. Ces Salons donnent une authentique possibilité de parole aux praticiens dans la perspective de rencontrer d'autres praticiens et chercheurs. Par exemple, depuis quinze ans, le Salon de Nantes a fait venir une cinquantaine de chercheurs reconnus dans le monde de la recherche ; on ne dénombre pas les praticiens qui ont montré, échangé, participé à ces rencontres. Des Actes de ces Salons ont été publiés, ils ont été repris individuellement par certains à l'occasion de recherches, d'écrits. Malgré la richesse des contributions, des confrontations, aucune recherche collective, coopérative n'a encore été entamée. Pour sa 15^{ème} édition autour des problématiques du lire-écrire, le Salon de Nantes, par un travail en amont avec un chercheur, va sans doute enclencher un nouveau processus.

désormais produire, en complément de ce qui existe déjà, et qui est de nature essentiellement empirique.

Quatrième moment : la communication

La recherche ne peut pas se recommander de la seule formation interne des praticiens Freinet. Elle doit donner lieu à des échanges fructueux avec tous les courants de la recherche contemporaine, qui travaillent autour des sciences de l'éducation. Parce qu'il n'y a pas de Vérité en la matière, la pluralité des recherches reste la règle, et chaque courant, sans pour autant perdre sa spécificité, gagne à s'interroger sur les découvertes qui, pour des raisons de présupposés épistémologiques ou méthodologiques, ne peuvent pas découler de ses propres démarches de production des savoirs. Ainsi par exemple, la méthode complexe de la pédagogie Freinet, reposant sur l'incertitude des émergences et des créations, sur une visée dans la longue durée, et fière de ses réussites en matière d'auto-organisation, aura néanmoins beaucoup à apprendre des exigences fortes, en termes d'institutionnalisation des savoirs, de l'approche de la didactique moderne. Les travaux du courant clinique d'inspiration psychanalytique lui apporteront certainement des concepts ou des critiques susceptibles d'influer sur ses pratiques, les avancées en neuro-biologie, en psychologie cognitive, les critiques de la sociologie de l'éducation sont sans aucun doute précieux pour son enrichissement et l'évolution de sa recherche. Inversement, renforcé par sa nouvelle culture de la recherche, l'ICEM sera en mesure d'apporter une contribution significative à la recherche. Les choix divergents, ou même contradictoires, ne doivent pas faire oublier que la nécessaire pluralité des choix théoriques qui motivent ces divergences n'ont aucune raison de donner lieu, ni à des mépris, ni à des conflits d'écoles. Les désaccords en matière d'éducation sont irréductibles, les rencontres sont d'autant plus nécessaires, pour élaborer des lignes de convergences, (même si certains choix peuvent rester inconciliables).

La culture coopérative de l'ICEM lui donne un avantage : l'indifférence à toute lutte de pouvoir pour la satisfaction d'intérêts personnels dans le cadre d'un projet collectif. Sa philosophie politique récuse toute forme de rapports de domination ou d'exclusion, et sa pédagogie populaire garantit le même droit d'expression et d'émancipation pour tous, quelle que soit la valeur sociale du groupe ou de l'individu. C'est en témoignant de cette identité qu'il pourra participer au champ de la recherche : publications, mais aussi congrès, colloques, séminaires et rencontres diverses. Il lui reste pour cela à construire progressivement sa culture scientifique. De nouveaux travaux sont en cours, et devraient pouvoir conduire d'ici quelque temps à la satisfaction de cette exigence.

Jean LE GAL

« Le rapporteur du praticien novateur à la recherche »

Participation à l'atelier du Colloque Recherche en éducation à la Sorbonne , les 23 et 24 septembre 1985 « *Comment diffuser, valoriser, internationaliser la recherche en éducation* »

Partant de mon expérience personnelle et de mon intervention au « Séminaire international de langue française sur la diffusion des résultats de la recherche relative à l'éducation » (UNESCO-Paris- 27/2 au 2/3 1984), je vais tenter de faire émerger quelques éléments qui me paraissent pouvoir être généralisés aux autres praticiens des Mouvements pédagogiques.

Je suis instituteur dans une classe de perfectionnement de la banlieue nantaise, accueillant, en majorité, des enfants de familles « voyageurs sédentarisés ». Praticien-militant de la pédagogie Freinet depuis 25 ans, c'est tout d'abord par la lecture des revues de l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne), des livres de Freinet et d'Elise Freinet, que j'ai été en contact avec des pratiques novatrices qui allaient me permettre de transformer les miennes.

Puis, ce sont les rencontres, les stages, les congrès du Mouvement Freinet, le compagnonnage avec mes pairs, mais aussi avec des personnes externes venant travailler avec nous, qui m'ont amené à réfléchir sur mes pratiques et à les faire évoluer. Au cours de cette interrogation permanente, je suis aussi allé « chercher ailleurs » des expériences pouvant éclairer la mienne : l'organisation sociale dans l'expérience de Makarenko, les pratiques thérapeutiques de la psychanalyse lacanienne, l'approche politique et sociale autogestionnaire. C'est donc la confrontation avec d'autres pratiques qui a été la voie principale de transformation de ma propre pratique. Je pense que cette situation demeure celle de la plupart des praticiens « en recherche » engagés dans un processus novateur.

Mais ne trouvant pas dans cette démarche personnelle et dans la co-formation mise en oeuvre par notre Mouvement toutes les réponses à mes interrogations, je me suis tourné vers l'Université (Psychologie et Sciences de l'éducation), où j'ai dû suivre le cursus des étudiants, tout en demeurant instituteur à plein temps : licence, maîtrise, DEA, thèse de 3^e cycle, thèse de doctorat d'Etat (recherche abandonnée faute de temps). Mon expérience personnelle à l'Université et celle des enseignants que j'y rencontre (je suis chargé de l'UV « Innovation en éducation », le mercredi, à l'Université de Nanterre qui accueille une soixantaine d'instituteurs, professeurs et éducateurs), témoignent de la difficulté pour un instituteur de se former à l'Université : aucun temps ne lui est alloué, la formation continue se passant généralement dans les Ecoles normales.

Il en est de même d'ailleurs pour leur participation à des séminaires, colloques, rencontres, où ils pourraient rencontrer des chercheurs et communiquer directement avec eux. Il se pose constamment des problèmes d'autorisation d'absence, de remplacement : le praticien est comme rivé à son terrain. Or, pour avoir eu le rare privilège, parce que bénéficiant d'une ½ décharge au titre de l'ICEM, de participer,

l'année passée, au Colloque International de didactique et pédagogie du français au CIEP de Sèvres et au séminaire de l'UNESCO, je pense que les confrontations directes entre praticiens et chercheurs sont un facteur fondamental pour la diffusion et la valorisation de la recherche en éducation. Pour que les instituteurs, qui le désirent, puissent accéder aux résultats de la recherche et participer eux-mêmes à des recherches, il est donc nécessaire que des moyens en temps leur soient donnés.

Responsable national de la coordination de la recherche à l'ICEM, je centre actuellement mon action :

- sur la reconnaissance d'un statut de praticien-chercheur qui permettrait aux praticiens une coopération plus étroite avec les chercheurs ;
- sur la reconnaissance des lieux d'innovation et des praticiens qui tentent de mettre en place des pratiques de rupture, qui créent des outils, des techniques, des institutions, pour une transformation du système éducatif, afin qu'ils ne subissent pas des blocages de la part des hiérarchies en place ;
- sur la mise en place d'une formation-recherche dans le cadre de la formation continue.

Notre hypothèse est qu'aucune transformation du système éducatif ne se fera en profondeur si les acteurs du terrain ne sont pas mobilisés pleinement, qu'ils puissent faire preuve de dynamisme créateur, qu'il n'y ait plus ceux qui cherchent et ceux qui exécutent car les instituteurs plus particulièrement (c'est le secteur que je connais le mieux) demeurent des exécutants. Pour que le changement puisse se faire, il faut qu'ils soient responsabilisés, habilités à prendre des initiatives seuls ou en groupe.

Si l'innovation n'est pas possible, à quoi bon s'intéresser aux résultats de la recherche ou en entreprendre soi-même, ou se donner des formations complémentaires ? Pour lire des résultats de recherche, souvent difficilement accessibles (peu de banques de données, de bibliothèques, de temps, un langage difficile, des résultats à extraire d'un texte aux nombreuses pages rédigé d'abord pour les autres chercheurs...) il faut être très fortement motivé, en général être soi-même « en recherche » et vouloir aller plus loin. C'est là une condition préalable. L'accès aux résultats de la recherche pour un praticien « en recherche » pose de nombreux problèmes.

Pour créer des outils, des techniques, il est nécessaire de s'appuyer sur des théories, or comment choisir une théorie cohérente avec les principes généraux d'une pédagogie qui est porteuse elle-même de théories ;

- accès à la connaissance du savoir acquis (qui décide qu'un savoir est acquis dans un domaine et qu'on peut l'utiliser dans la pratique ? comment apprécier la validité d'une recherche ?)
- accès à la connaissance de recherches en cours dont certaines peuvent remettre en cause le savoir acquis, mais qui, dans l'ici et maintenant, n'offrent pas un savoir validé de remplacement, comme nous avons pu le constater lors du Colloque international de didactique et pédagogie du français ;

Comment connaître la conception éducative à laquelle est liée une recherche ? Il manque des ETATS DE LA QUESTION qui, comme le soulignaient les participants du séminaire de l'UNESCO, présentent :

- l'état d'avancement des recherches dans un domaine donné
- les résultats acquis de manière incontestable en les distinguant des résultats simplement probables ou contestés
- les recherches en cours
- des bibliographies commentées.

Il est certain qu'une structure de marketing serait la bienvenue.

Les mouvements pédagogiques auraient aussi intérêt, ensemble, à mettre en place une telle structure, qui pourrait se concrétiser par exemple en boutiques de l'éducation (rencontres sur des thèmes ouverts à la fois aux militants des différents Mouvements, aux chercheurs, aux décideurs, aux usagers, cela pouvant déboucher sur des réseaux de coopération (production et diffusion de documents ; etc.) et établir des ETATS DE LA PRATIQUE.

Chaque Mouvement a mis en place d'ailleurs ses propres moyens de diffusion :

- revues et documents
- stages, colloques, journées d'études, universités d'été...

Les Assises de l'Innovation et de la Recherche sont inscrites dans une dynamique d'action en commun qui ouvre des perspectives de plus grande efficacité, mais aussi un dialogue entre l'innovation et la recherche. Deux points me paraissent importants à prendre en compte.

1. La nécessité de nouvelles recherches pour le transfert des résultats de la recherche fondamentale à la pratique

Pour que les résultats de la recherche fondamentale servent la pratique, il est nécessaire de les transformer en dispositifs opératoires. Il semble que parfois on considère que cela va de soi. Or, de mon point de vue de praticien-chercheur, menant une recherche sur ses propres pratiques, ce processus nécessite de nouvelles recherches.

La recherche que j'ai menée, dans le cadre de ma thèse de 3^e cycle en Sciences de l'éducation, avait pour objectif de mettre au point, avec les enfants de ma classe, une méthodologie d'apprentissage de l'orthographe d'usage cohérente avec les principes de la pédagogie Freinet. Intitulée « Savoir écrire nos mots », elle a duré cinq années car mon objectif n'était pas seulement de produire un savoir nouveau sur l'apprentissage orthographique mais surtout de créer une méthodologie efficace de mémorisation des mots. Pour cela j'ai mené d'abord une recherche expérimentale portant sur la comparaison de deux techniques de mémorisation (visualisation simple et visualisation avec copie). Pour comprendre les phénomènes observés et les résultats de mon analyse, j'ai été amené à étudier les travaux de divers chercheurs dont ceux sur la mémoire. De cette réflexion, j'ai tiré des conclusions à la fois

théoriques et pratiques. Soumises aux enfants, participants dans la recherche, ces conclusions ont été transformées en dispositifs opératoires mis en expérimentation, avec un affinement progressif qui a duré quatre années, nos observations et analyses venant modifier et enrichir les dispositifs initiaux. Chemin faisant, nous avons aussi mené une étude sur le développement des capacités de mémorisation provoqué par les dispositifs expérimentés. Nous avons donc, sur ces cinq années, associé approche clinique et approche expérimentale.

Ce processus me semble illustrer ce que peut être la démarche du praticien-chercheur ayant un objectif de recherche centré sur sa pratique. Il implique évidemment une formation à la recherche de tous les enseignants et pas seulement de ceux qui suivent un cursus universitaire de 3^e cycle.

2. La formation des maîtres

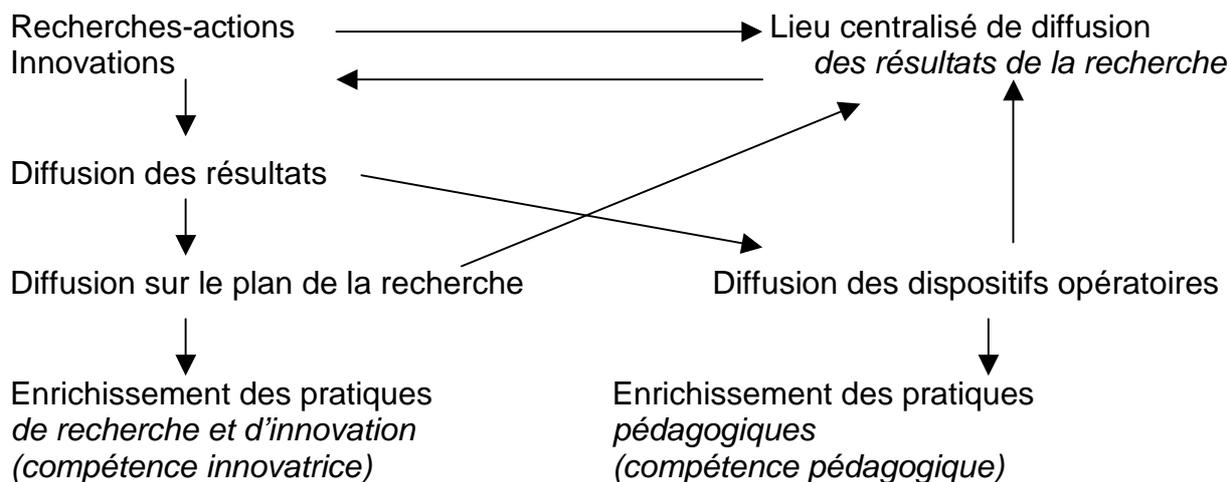
La formation des maîtres doit apporter une initiation aux pratiques de la recherche et leur apprendre la prise d'information pour accéder aux résultats de la recherche. L'initiation à la recherche sur le terrain par le praticien lui-même implique que les lieux de formation soient aussi des lieux de recherche avec des formateurs qui soient eux-mêmes des chercheurs.

On pourrait penser à des réseaux de lieux et des réseaux de personnes où l'on communique parce qu'on coopère (formateurs-chercheurs, chercheurs, praticiens-chercheurs, enseignants en formation, spécialistes d'autres disciplines, etc.) Dans ce processus de formation, la coopération entre praticiens et chercheurs sur le terrain est un moyen d'initiation efficace.

Le modèle mis en place par l'Université Coopérative Internationale, initiée par Henri Desroche, est différent mais a permis à de multiples travailleurs de se former à la recherche et de présenter, en coopération avec l'Université, de nombreuses thèses. J'ai moi-même créé, avec Henri Desroche et l'Université de Tours, le GAFRA (Groupe autogéré de formation et de recherche-action de Nantes). Il est possible de créer d'autres modèles, tel celui du GFR (Groupe de Formation et de Recherche) de l'Université de Caen, mis en place par la section Sciences de l'Education et l'ICEM, la condition essentielle étant que le principe lui-même de « la recherche-action par le praticien sur son propre terrain professionnel » soit admis et qu'on en étudie les conditions et les contraintes.

Si l'on admet d'ailleurs ce principe, la diffusion des résultats de la recherche présente deux aspects :

1. Les résultats de la recherche en ce qui concerne le thème lui-même avec des conclusions sous forme de dispositifs opératoires
2. Les résultats de la recherche sur le plan épistémologique : quelles démarches, quels instruments, ont été mis au point et peuvent enrichir le capital méthodologique du praticien-chercheur ?



L'innovation s'appuyant sur des finalités et des objectifs, une idée de l'homme et de la société, du moins en ce qui concerne les Mouvements pédagogiques, les rapports de recherche doivent l'exprimer clairement, il s'agit de « recherche engagée » : pour le lecteur, finalités et objectifs marquent la voie d'accès aux résultats.

Voici quelques éléments à inscrire dans une dynamique à mettre en oeuvre puisque pour la plupart des pays, comme l'a montré le Séminaire de l'Unesco, la coupure entre pratique et recherche existe.

Les Mouvements pédagogiques s'inscrivent à l'articulation entre pratique et recherche, entre innovation et recherche, et peuvent s'intégrer dans cette dynamique, si les moyens leur en sont donnés :

- participation à la recherche et à la formation, comme l'avait prévu une circulaire du Ministre Alain Savary
- contrats de praticiens-chercheurs
- aide à la diffusion de leurs travaux
- place instituée dans le nouvel I.N.R.E.

ATELIER 2

« Que peut-on évaluer dans l'action des mouvements pédagogiques ? Comment ? Qui évalue ? »

- Animatrice : Catherine OUVRARD, ICEM, avec François JACQUET-FRANCILLON.
Personne ressource : Marcel THOREL.

L'atelier, qui regroupait 16 participants (ICEM, CRAP, CEMEA, GFEN, OCCE), s'est emparé de l'expérience du groupe scolaire « Concorde » de Mons en Baroeul regroupant une dizaine d'enseignants ICEM cooptés et qui fait l'objet d'une évaluation de chercheurs du laboratoire THEODILE¹⁸ dirigé par Yves REUTER.

Au delà de l'évaluation des performances scolaires, auxquels tous les établissements sont soumis et ce quels que soient leurs modèles pédagogique de référence, quels sont les éléments identifiables, quelles sont les méthodologies pertinentes, qui pourrait permettre d'évaluer les spécificités, la « valeur ajoutée », des pédagogies nouvelles ?

Par delà les appréciations sur les performances scolaires, et tout en tenant compte des dimensions innévaluables, des pistes sont évoquées. Elles concernent les processus d'apprentissage, le développement de l'esprit critique, la capacité à décoder les attentes, le développement de l'autonomie¹⁹, le développement culturel, la contribution coopérative,

A quelles conditions une telle démarche évaluative est- elle possible ?

La nécessité d'un regard extérieur de type évaluation-recherche qui garantisse la crédibilité des résultats à condition qu'il « *n'écrase pas les spécificités du dispositif observé* » est soulignée. Cependant, un participant observe qu'à partir du moment où il y a une observation de type externe « *elle fait intrusion et donc il y a perversion* ». Un autre participant développe l'idée selon laquelle il n'est pas possible d'être à la fois « *juge et partie* ». Pour respecter la neutralité de l'évaluation, elle doit être extérieure aux enseignants.

Il est envisagé de démultiplier les expériences afin de mieux appréhender ce qui est commun au(x) mouvement(s) pédagogique(s). En effet, il est souligné que l'évaluation d'un dispositif spécifique appréhende la mise en œuvre d'un projet particulier porté par un groupe de professionnels qui peut être porteur d'une vision particulière de telle ou telle pédagogie nouvelle.

¹⁸ Unité de recherche EA 1764, THEODILE (Théories-didactiques de la lecture-écriture – réseau didactique), UFR Sciences de l'éducation, Université Lille III.

¹⁹ Ce point fait l'objet d'une précision en séance : un enfant autonome 1) est capable de supporter la critique de ses travaux sans que cela remette en cause son envie de travailler ; 2) est en capacité de mettre en route des démarches personnelles ; 3) fait preuve de motivation dans le sens où il est s'autodétermine, met en œuvre des compétences ; 4) respecte la loi et contribue à l'élaboration de nouvelles règles.

Avec quels outils ?

Les mouvements pédagogiques sont-ils en mesure de proposer des outils d'auto-évaluation, d'évaluation centrés sur l'activité des élèves, qui prennent en compte autre chose que des performances scolaires et qui permettent de mesurer l'impact de leurs apports ?

Quelles distinctions opérer ?

Plusieurs intervenants insistent sur la nécessité de distinguer ce qui relève des mouvements de pédagogie nouvelle et ce qui concerne l'innovation. Cette dernière, qui fait l'objet d'une commande institutionnelle, s'inscrit dans une rationalité particulière de l'efficacité. Cette distinction, qui fait débat²⁰, si elle était retenue ne permettrait pas de faire l'économie d'une réflexion sur la question de l'évaluation, notamment dans le nouveau cadre fixé par la loi organique sur les lois de finances (LOLF) qui sera décliné aux différents niveaux national, académique, départemental et local.

Des questions possibles

- En matière de contrôle des acquisitions scolaires, les mouvements pédagogiques ont-ils une alternative à proposer qui concernerait l'évaluation d'autres objets ? Si oui quels sont ces objets ?
- Comment les mouvements pédagogiques entendent-ils se situer par rapport à la démarche « lolfiste » : objectifs assignés institutionnellement - moyens négociés – compte rendu d'activité et de résultats au regard des objectifs ?
- Quelles parts prendre dans la valorisation des savoirs issus de la recherche liés à des expériences portant sur établissements mettant en œuvre des pédagogies nouvelles, d'une part et ce qui relève de la transmission des pratiques professionnelles spécifiques aux pédagogies nouvelles, d'autre part ?

Notes formalisées par Michel Dumas - IUFM des Pays de la Loire

²⁰ Les éclairages apportés, en plénière au cours de la journée, par François JACQUET-FRANCILLON d'une part, et par Marguerite ALTET d'autre part, illustrent des points de vue différents sur cette question.

Atelier 3

« De quelle manière l'innovation pédagogique portée par des militants a-t-elle pu être reprise par l'institution ? Les formes d'intégration et les résistances »

- Animateurs : Joël Blanchard, ICEM ; Max Butlen
- Personne ressource : Dominique Tibéri
- Rapporteur : Dominique Cerda, PE IUFM et membre de la mission formation de l'INRP - (lien avec les mouvements pédagogiques : recherche-action « La leçon de lecture au cycle 2 » INRP/AFL pendant 4 ans)

Les mots-clés retenus au cours des échanges :

détournement, récupération, dépossession

problème du recyclage de l'innovation (la question des BCD, des cycles et de l'apprentissage de la lecture ont été évoqués)

irruption récente du politique dans le pédagogique

1 - Tension repérée et problématique posée

Le paradoxe de la récupération/recyclage de pratiques pédagogiques issues des mouvements pédagogiques.

Les membres de cet atelier ont noté quelques récupérations « réussies » de pratiques pédagogiques innovantes et notamment, la généralisation des BCD, la place occupée par la littérature de jeunesse et la lutte contre l'illettrisme.

Cependant, le terme de « réussite » est à nuancer dans la mesure où l'on constate, du point de vue des mouvements pédagogiques, un décalage et une déperdition dans la généralisation institutionnelle (les BCD devaient être un outil de transformation de l'école) et donc une dénaturation (méconnaissance des travaux initiaux) d'où un sentiment de grande insatisfaction.

Malgré ce constat, il semble cependant normal d'être, à un moment donné, « dépossédé » (« sans généralisation, l'action ne se diffuse pas »), mais cela nécessite un devoir d'explicitation des enjeux et un accompagnement dans la généralisation des pratiques innovantes. Le travail sur les cycles est la preuve même d'un manque d'accompagnement, puisque les textes parus depuis la loi de 89 sont peu appliqués.

2 - Pistes de réflexion

Dans ce cadre, il semble donc essentiel de trouver un accord entre la pureté de la proposition initiale impulsée par les mouvements pédagogiques et la récupération

par l'Institution qui finalement amène le militant dépossédé à s'opposer aux propositions issues de ces mêmes mouvements.

Un des scénarios envisageables serait de sortir d'un strict discours de déploration (vision négative de ce qui a été fait et qui isole le mouvement pédagogique de la recherche et de l'institution) et de définir un rôle nouveau pour les mouvements pédagogiques, orienté vers l'accompagnement de l'institutionnalisation, l'innovation, l'alimentation de la réflexion, étant entendu que l'institutionnalisation ne peut suffire et qu'elle suppose une appropriation par les praticiens (rôle et place des mouvements pédagogiques dans la formation initiale et continue des enseignants).

Parallèlement, les Sciences de l'Education devraient se pencher davantage sur l'histoire des mouvements pédagogiques, permettant ainsi une meilleure connaissance des enjeux qui définissent des pratiques pédagogiques innovantes.