

LES GENS ORDINAIRES N'ONT-ILS RIEN D'EXCEPTIONNEL ?...

Yvonne CHENOUF

● Les Rendez-Vous de Juillet à Cahors...

Début juillet 2001 s'achevait officiellement, pour une cinquantaine d'enseignants, la recherche INRP « *Usages Experts de l'Écrit au cycle 2* » dont nous avons livré quelques éléments dans le n°71 des Actes de Lecture (Juin 2000) : « *En juin 1998, et faisant suite aux précédentes recherches que l'AFL a conduites avec l'INRP sur l'apprentissage de la lecture, un groupe de 80 enseignants s'est constitué en groupe de recherche autour d'une problématique double : sur le versant des pratiques pédagogiques, s'approprier les acquis des recherches précédentes en terme d'enseignement de la lecture par la voie directe, sur le versant de la recherche, mieux connaître les conditions dans lesquelles un groupe d'enseignants s'empare ou non de pratiques nouvelles et en construit d'autres.* »¹

Au collège Gambetta de Cahors s'est donc déroulé, comme les années passées, un regroupement national de cinq jours, le quatrième du genre.

Pour rappel, et de manière forcément simplifiée, disons que les membres de cette recherche sont arrivés là après avoir répondu à un appel d'offres paru dans le BO² et qui s'adressait aux enseignants de cycle II, peu expérimentés ou débutants, ayant recours à la littérature jeunesse, aux BCD et à l'informatique et désireux de s'approprier, en les faisant évoluer, des conclusions d'une recherche antérieure sur la voie directe, une démarche d'apprentissage de la lecture n'encourageant pas les enfants à aborder l'écrit comme une notation de l'oral, par le jeu régulier des correspondances graphophonologiques, mais les formant à traiter tout message écrit comme un système indépendant de l'oral, organisé autour

d'éléments (constitutifs de la page, du texte, des paragraphes, des phrases, des mots...) composant le code graphique. Comme on le voit, le recrutement se faisait sur une population ordinaire : des enseignants insatisfaits de leur mode d'enseignement de la lecture et désirant en changer.

● Toutes premières fois

La première rencontre des gens retenus (80 sur environ 150 postulants) eut lieu à Cahors dans la première semaine de juillet 1998, période qui, désormais, allait, pour ce groupe, faire date, devenir rituelle, comme Noël ou Pâques ; les participants de la précédente recherche (les Anciens) accueillirent les Nouveaux pour leur présenter leurs résultats, leurs conclusions, leurs propositions pédagogiques issus de trois années de travail commun. Il ne restait plus qu'à décider, au bout de la semaine, s'ils souhaitaient toujours partir de ces données pour transformer leur pédagogie et, comme l'écrivait Jean Foucambert dans la première note de recherche, s'ils acceptaient la logique de cette recherche : « *elle ne repose pas sur une dépendance des Modernes par rapport aux Anciens mais sur la question de savoir ce que les Modernes peuvent faire de ce que les Anciens ont trouvé.* »³ Certains, très peu, n'ont pas pris cet engagement.

La première année a donc été consacrée à l'expérimentation, dans les classes, de ce que chacun avait remarqué et retenu dans l'ensemble du dispositif pédagogique issu du travail précédent.⁴ Mais cette année, déjà bien chargée, permit aussi l'organisation de trois stages au cours desquels le groupe, par tiers, commença à se construire des outils d'évaluation pour observer et contrôler les divers changements amorcés en classe. En parallèle (certains diront : en plus), chaque enseignant devait répondre régulièrement à des questionnaires, écrire sur certains sujets, tenir un cahier de bord et participer à une liste de discussion sur Internet.

Le Cahors 99 porta bien évidemment un regard à la fois panoramique et particulier sur l'ensemble de ces tout premiers déploiements :

- ◆ points théoriques sur les pratiques inaugurées en classe et leur environnement pédagogique (BCD, pédagogie de projet, relations avec les familles...), sur la conception de

¹ Introduction au dossier du n° 71 des A.L. *Des enseignants dans la voie directe*, juin 2000, p.51

² BO n°2, numéro spécial « Universités d'été 1998, Stages Nationaux 1998 », 2 avril 1998, p. 38

³ A.L. n°71, déjà cité, p.52

⁴ On retrouve l'essentiel de ce dispositif dans *La Leçon de Lecture, Lectures de leçons au cycle 2*, AFL, 2000, rapport collectif réalisé par les membres de la recherche précédente.

l'enseignement de la lecture qui justifiait une telle recherche (voie directe, code graphique...)

- ♦ perfectionnement des outils destinés à l'observation des élèves et juste ébauchés dans les stages (que lisent les enfants en classe toute la journée - outil MESSAGES -, comment prennent-ils leurs indices sur la couverture d'un album - outil COUVERTURE -, quelle perception ont-ils de l'écrit, de la graphie des mots, dès la grande section - outil ÉTIQUETTES -, comment mettent-ils en commun leurs savoirs, leurs questions lors de l'exploration d'un texte - outil INTERACTION - ?⁵

- ♦ discussions autour des outils destinés à mesurer les déplacements des enseignants (questionnaires d'opinion, cahiers de bord, liste de discussion, projets d'école...)

● Des fondements aux fondations

L'année suivante continua sur la lancée : chaque enseignant perfectionnait individuellement les pratiques pédagogiques communément discutées, trois stages annuels faisaient alterner travaux sur les premiers outils, sur l'approfondissement de questions théoriques (production d'écrit, fonctionnement de la BCD, systématisation des apprentissages...) et création de nouveaux outils, les uns d'observation des pratiques pédagogiques, les autres d'évaluation des élèves.

Le Cahors 2000 livra quelques résultats sur les premiers outils, affina les suivants, mûrit les pratiques pédagogiques, mêlant de façon assez harmonieuse pratique et théorie. Et puis vint la rentrée 2000...

● 2000-2001 : l'année de tous les projets.

Déjà quelques outils revenaient des classes (à un rythme très lent) et, tandis que les exhortations à ne pas traîner déferlaient sur des maîtres dont certains avaient choisi sinon le repli du moins un certain retrait, tandis que, sur la liste de discussion, on débattait ferme autour des pratiques d'écriture,⁶ les derniers outils s'abattaient tels un feu d'artifice ménageant son bouquet final en direction des classes de plus en plus surchargées : plus du tout de stages (ils avaient tous eu lieu au premier trimestre), la liste de discussion était en veilleuse (très faible), on était en mai/juin : le Cahors à venir laissait sur la réserve. Le programme l'annonçait : travail sur les outils, sur les outils, outils, outils... On quittait donc le terrain pédagogique. On avait beau le savoir, depuis le début : passer sa première semaine de vacances, après une lourde année, à trier, coder, analyser, interpréter des milliers de données... faire le chercheur, ne rien retirer directement pour sa pratique de classe, ça n'était pas pour rassurer tous ces professionnels normalement inquiets et c'est dans une

ambiance de cordiale retenue que résonnèrent les premiers mots de bienvenue.

● Fin de partie ?

Le programme employait ainsi le temps :

4 juillet	5 juillet	6 juillet	7 juillet	8 juillet
- Accueil. - Le point sur cette année de recherche. - Quels sont les objectifs pour ces 5 jours. - Comment s'organise-t-on ?	Deux interventions pour nous aider à poursuivre : - Information sur l'analyse de contenus. - Information sur le traitement statistique.	Les outils du 1^{er} trimestre (suite)	Les outils du 1^{er} trimestre (suite)	En deux sous-groupes pour les 2 ^e et 3 ^e trimestres, méthodologie et préparation du travail à faire d'ici les stages 2001/2002.
les outils du 1^{er} trimestre - La recherche-action comme essai d'auto-analyse. On réfléchit sur les outils et on s'organise pour les traiter : - Le point sur les retours. - Intérêts, difficultés, ce qu'on en attend. - Comment le groupe réagit aux outils qu'il a commandés ? - Comment entend-on les faire parler ?	les outils du 1^{er} trimestre travaux de groupes sur les six outils.	Les outils du 3^e trimestre - Ce que «évaluer le savoir-lire» On réfléchit sur les outils et on s'organise pour les traiter : - Le point sur les retours. - Intérêts, difficultés, ce qu'on en attend. - Comment le groupe réagit aux outils qu'il a commandés ? - Comment entend-on les faire parler ?	Les outils du 3^e trimestre - Former un comportement de lecteur expert. On réfléchit sur les outils et on s'organise pour les traiter : - Le point sur les retours. - Intérêts, difficultés, ce qu'on en attend. - Comment le groupe réagit aux outils qu'il a commandés ? - Comment entend-on les faire parler ?	Bilan de ces journées. Programmation de l'année à venir.
Apéritif régional.				Soirée à l'extérieur
Le groupe s'organise pour travailler sur les outils du 1 ^{er} trimestre.		Soirée pédagogique sur les enfants et ce qu'on sait de leur savoir-lire.	Soirée pédagogique sur les enfants et ce qu'on sait de leur savoir-lire.	

L'emploi du temps ne programmait aucune confusion : il fallait décidément se mettre à l'exploitation des données, commencer tout du moins, avec possibilité, pour ceux qui le souhaiteraient, de poursuivre à la rentrée de septembre et toute l'année scolaire suivante.

Le présent dossier retrace les étapes principales de cette semaine qui vit, d'emblée, le ciel bleu et la chaleur enveloppante disparaître dans un orage aux formes incertaines : ça se gâtait, et ça, personne n'aurait pu prétendre le contraire. Si nous avons pensé intéressant de communiquer cette période de la recherche-action, d'en faire un dossier, c'est parce qu'elle nous semble être au cœur des problèmes

⁵ L'essentiel de ces outils est présenté dans le n°71, déjà cité.

⁶ Voir la production qui en a découlé : Théo-Prat n°7, *La commande à l'adulte*, AFL, 2001

de la formation, telle que la décrivait Jean Foucambert dans sa première note : « *Il s'agit d'un travail sur la formation des enseignants en prenant comme hypothèse qu'il faut étendre à tous, les modes de fonctionnement de l'expérimentation et de la recherche et non en préconiser les conclusions. Ce qui serait ainsi le plus formateur pour un enseignant, c'est de s'embarquer de manière continue et en équipe dans un travail de recherche et non de suivre des journées de formation sur ce que d'autres auraient fait. Inversement, cet élargissement des acteurs à un second cercle permet à la recherche initiale de mettre à l'épreuve ses conclusions, soit parce que les résultats obtenus l'ont été à un coût qui n'autorise aucune généralisation, soit parce qu'elles reposent sur un biais expérimental lié à l'histoire des acteurs primitifs. Cet élargissement crée, en retour, les conditions de nouvelles avancées (...). À la fin d'une période de trois ans, nous devons être en mesure de décrire l'histoire et le point d'arrivée des déplacements de pratiques des enseignants, de décrire la relation entre ces déplacements et l'engagement dans la recherche-action... »⁷*

Nous étions précisément à la fin de la période de trois ans et plus question de parler de ses leçons de lecture, de ses productions d'écrits, de ses trucs et bidules pour aider les élèves à se constituer un capital-mots, de ses relations avec les familles, etc. Instruments de précision en main, il fallait mesurer, tailler, décrire, organiser la carte d'une soixantaine de parcours individuels du côté des enseignants, de 30 fois plus du côté des élèves, sans compter l'estimation de l'évolution du paysage pédagogique d'une vingtaine de sites. Dès la première matinée, chacun avait bien pris la dimension de l'engrenage dans lequel il s'était volontairement pris la tête et le corps. Dehors, il s'était mis à pleuvoir finement mais sûrement. « *C'est bien parti pour durer* », dit l'autochtone lotois, au pifomètre. Cinq jours plus tard, quand tout le monde quitta les lieux, l'hypothèse météorologique était vérifiée. Et, comprenez qui peut, chacun se donna rendez-vous pour septembre, pour une autre année. Et même, beaucoup de ceux qui n'avaient pas fait passer tous les outils s'engageaient à le faire, dès la rentrée. Exceptionnels ces gens-là ? Oui, mais comme le précisait une participante dans un groupe : « *des enseignants comme nous, il y en a beaucoup plus qu'on ne croit : prêts à s'investir, à travailler ensemble. On ne le leur permet pas et nombre de mes collègues m'interrogent sur les circonstances dans lesquelles j'ai pu avoir la chance de vivre une telle aventure.* »

LE DOSSIER

Dans ce dossier, trois axes :

1. La recherche-action, nature et enjeux ?

♦ **De l'acte à la pensée.** Jean Foucambert. p.64

La recherche-action n'a pas toujours bonne presse dans les milieux universitaires : on soupçonne les enseignants de ne pas avoir suffisamment de distance avec leur objet de recherche, d'être trop impliqués dans les hypothèses et les preuves qu'ils pourraient construire. On estime aussi leur formation insuffisante pour s'engager dans une démarche scientifique. Dans les circonscriptions, on n'imagine pas davantage lancer les maîtres dans un tel dispositif, les sachant déjà très pris par leur travail de classe, peu disponibles pour un investissement sans réinvestissement immédiat dans leur quotidien. Comment, après de tels arguments de bon sens, trouver encore quelques charmes à deux termes que tant de traditions opposent : la recherche et l'action ? Concept.

♦ **Recherche-Action : les résistances sont aussi là où on ne les attend pas.** Paule Bichi. p.67

Si la recherche-action connaît des détracteurs dans le champ institutionnel (université, administration...) et permet d'expliquer aisément les obstacles que celle-ci rencontre, l'analyse de textes réunis par des mouvements pédagogiques pour travailler sur la formation, permet à Paule Bichi de montrer que résistances et incompréhensions face à l'essence de la recherche-action s'appuient sur un ensemble cohérent de représentation du travail social.

♦ **Dans Recherche-Action, il y a Recherche : comment a-t-on pu l'oublier ?** Témoignages des enseignants recueillis et traités par Yvonne Chenouf. p.70

Même si l'emploi du temps le spécifiait, même si les choses étaient claires dès le début, lorsqu'il a fallu se consacrer entièrement au volet recherche (observer les retours d'outils, les trier, les faire parler, savoir ce qu'on voulait en tirer et comment...), les mines se sont allongées et l'emballement n'était pas au rendez-vous. Trop de questions restaient encore posées sur le métier. Nous avons demandé aux enseignants d'écrire là-dessus et livrons la mise en forme des premiers retours.

2. Les enseignants et la recherche !

Dans cette partie, nous évoquerons le rapport des enseignants avec les outils qu'ils se sont eux-mêmes forgés pour observer leurs déplacements.

- Les outils du 1^{er} trimestre

♦ **Six mots pour parler de l'évolution d'un groupe :** il s'agit de 6 mots, sigles ou groupes de mots (BCD, voie directe, code graphique, lecture, entraînement, texte) que les participants ont dû définir, par écrit, trois fois au cours de la recherche,

⁷ A.L. n°71, déjà cité, pp. 52-53

à intervalles réguliers. L'analyse de ces définitions, selon les individus et les moments où elles ont été données, devrait fournir des indications sur la quantité et la qualité du déplacement des conceptions concernant l'acte de lecture et les conditions de son enseignement.

Pierre-Alain Filippi, Mireille Teppa. p.77

♦ **La liste de discussion** : Tous les membres de la recherche ont été inscrits sur une liste de discussion fonctionnant sur Internet qui faisait d'eux les destinataires (et les émetteurs s'ils le souhaitaient) de tous les messages échangés sur trois ans. Environ 1 700 messages ont été diffusés : il s'agit maintenant de savoir quel rôle ces messages ont joué dans l'évolution de la recherche et de ses membres.

Laurence Roger. p.80

♦ **Le questionnaire 'souche'** : c'est l'outil le plus descriptif de la population inscrite dans cette recherche. Qui sont les gens qui ont répondu à l'appel d'offres, qu'ont-ils fait avant qui les caractérise et peut-être les unifie, comment ont-ils vécu cette aventure, professionnellement, individuellement, où, et de quelles façons pensent-ils réinvestir les acquis de ces trois ans ?

Guy Riffieux. p.81

♦ **Les analyses de parcours** : dans les premiers mois de la troisième année, chaque enseignant a dû écrire sa propre analyse de parcours, comment, en son for intérieur, il estimait s'être déplacé et à quoi il l'attribuait. Analyser ces bilans de parcours devrait fournir de nouvelles informations qui, croisées avec d'autres, devraient enrichir la compréhension de ce qui bouge professionnellement quand ça bouge autour du métier.

Édith Renard. p.82

Le traitement de ces données pourrait offrir une vue générale de ce qui influence les enseignants engagés dans une transformation de leurs pratiques au sein d'un collectif de recherche : ce dispositif serait-il pertinent à l'échelle d'une circonscription et à quelles conditions ?

3. Les outils du 3^{ème} trimestre.

Les outils du 3^{ème} trimestre, conçus et passés par les enseignants eux-mêmes, concernaient l'évaluation de leurs élèves. Même si rien n'avait échappé (ou n'aurait dû échapper) au groupe quant aux intentions de ces outils, le fait de les faire passer, de voir ses élèves réagir, d'être confronté aux résultats de sa classe et des autres classes devrait permettre d'amorcer une réflexion sur l'évaluation par ceux qui sont concernés au premier rang : les maîtres et leurs élèves.

♦ Observation critique d'outils d'évaluation des élèves par ceux qui les ont construits et les ont fait passer. Comprendre d'une demi journée de travail consacrée à ce sujet.

Dominique Terrien, Thierry Opillard. p.84

♦ Témoignages d'enseignants sur leur expérience personnelle de passation de ces outils. Quel nouveau regard les maîtres portent-ils sur ces outils (qu'ils ont eux-mêmes créés) après les avoir soumis à leurs élèves ?

Propos recueillis et traités par Nathalie Bois. p.87