

# RECHERCHE-ACTION DANS L'ÉCOLE, VERS UNE SOCIÉTÉ ÉDUCATRICE...

Jean Foucambert

**Appliqué au domaine de la pédagogie, le concept de *recherche-action* – largement au centre des démarches décrites ici par Raymond Millot – a été développé, notamment à l'INRP dès les années 70, pour tenter d'accompagner les multiples innovations suscitées par la décision de prolonger la scolarité jusqu'à 16 ans et de faire accéder de façon homogène la totalité des enfants aux objectifs de l'enseignement secondaire. En clair, les 80% d'une classe d'âge – à qui on devait, jusqu'ici, dans les classes de Fin d'Études Primaires, transmettre ce qu'il n'était pas permis d'ignorer pour entrer à 14 ans en apprentissage ou dans la vie active – allaient devoir (et pouvoir) à 11 ans, à l'égal des 20% dits « privilégiés », quitter l'enseignement élémentaire en s'étant désormais familiarisés avec les différents langages, instruments d'une formation intellectuelle générale.**

## Révolution copernicienne ?

Formidable opportunité d'une révolution copernicienne devant mettre fin à la séparation imposée par Jules Ferry entre l'école pour un « peuple » qu'il faut instruire sans lui donner réellement accès aux outils de théorisation et le lycée (longtemps ni gratuit, ni laïque ni obligatoire) agencé, dès les petites classes, afin qu'une minorité sociale se reproduise en confisquant à son profit les moyens de production du savoir et légitime, à travers cet artifice, la division entre travail *manuel* et travail *intellectuel*. Dans les années 50, on ne compte encore guère plus de 5% de bacheliers par tranche d'âge... Certes, entre 1880 et 1960, se sont développés des établissements intermédiaires entre le primaire et le secondaire afin de préparer à des diplômes supérieurs au Certificat d'Études Primaires (Brevet élémentaire, BEPC, CAP, etc.) validant des qualifications professionnelles intermédiaires d'élèves enseignés par un personnel issu lui-même de ce primaire (cours complémentaires, écoles primaires supérieures, Écoles normales, etc.). Mais l'étape à franchir est désormais d'une tout autre nature.

Il n'y a, on le conçoit, aucune raison pour qu'une révolution, surtout copernicienne !, échappe à l'hostilité active de la minorité qui accapare le centre du système s(c)olaire et à l'incompréhension de la majorité qui, faute d'autres perspectives, revendique, à titre personnel, d'y trouver « également » une modeste place. On assiste ainsi dans les années 1960 à la floraison d'innombrables propositions tendant à propager l'idée qu'il est amendable et qu'il serait bien risqué d'en changer. L'attention s'est alors principalement tournée vers des actions

de prévention des difficultés et de soutien des élèves que l'orientation adoptée par la psychopédagogie promettait de « dépister » dès la maternelle. L'échec scolaire a été posé comme celui de l'écolier et non de l'école « *filie et servante du capitalisme* » dont parlait pourtant Freinet cinquante ans plus tôt ! Et non pas étudié comme le refus d'un système économique de promouvoir des démarches éducatives donnant à tout individu les moyens d'accéder à la conscience des rapports sociaux qui le déterminent.<sup>1</sup> L'échec scolaire est déploré, avec beaucoup de charité, comme ce qui empêche la progéniture des milieux populaires de se conduire selon les canons que l'enseignement secondaire a réussi à imposer comme ceux de la réussite scolaire. Individuelle...

Néanmoins, dans une proportion réconfortante de ces lieux innovants, des acteurs (militants associatifs engagés dans l'éducation populaire, enseignants, collectivités locales, parents, etc.) vont s'impliquer dans la recherche d'une *autre école* et prennent conscience de la passionnante complexité d'un tel enjeu, indissociablement pédagogique, social, culturel et politique. L'école passée et présente est regardée comme outil de compensation des inégalités d'accès aux formes établies de la division du travail et de la mise en concurrence des travailleurs. Une autre école est à inventer comme dispositif engagé, impliquant, selon la formule du plan Langevin-Wallon, tout à la fois *l'homme, le travailleur et le citoyen* dans l'invention des conditions d'une société où l'homme ne sera plus un loup pour l'homme. Se transporter *coperniquement* de l'illusoire course hiérarchique à la réussite individuelle à la problématique et exaltante aventure d'une promotion collective...

1. Jacques Berchadsky, *Les Actes de Lecture* n°110 (p.23)

## Expérimentation copernicienne ?

Toutefois, force est de constater que, dans ces années 70 en France, les théories coperniciennes en matière d'éducation –auraient-elles existées– n'avaient encore donné lieu à aucune *expérimentation* de quelque ampleur, pas davantage à une *analyse* des modalités d'action, encore moins à une *exploration* des moyens d'en objectiver les effets. Tout cela était peu à peu devenu du domaine de « l'École promise », de l'incantation progressiste ou de l'épopée philosophique. Louis Legrand, directeur de la recherche à l'INRP, obtient du ministère de recruter des écoles primaires (si possible une par département) auxquelles il propose de s'engager dans la *recherche* d'une « autre » organisation afin de conduire la totalité d'une classe d'âge à un enseignement secondaire lui-même en train de se transformer dans quelques collèges expérimentaux. La demande de Louis Legrand porte sur le *fonctionnement* général de l'école, sur ce qu'on vient y *faire* ensemble, et pas d'abord sur la manière d'enseigner autrement la grammaire, les mathématiques, l'histoire, l'éducation physique ou la lecture car il pense qu'une école n'est pas une juxtaposition de classes où se dispensent des enseignements disciplinaires mais un lieu ouvert dans la collectivité où les rencontres avec la réalité sociale mettent nécessairement en œuvre tous les langages en cours d'appropriation qui révèlent ainsi leur pouvoir de transformation de ce qui est en train de se vivre.

**L'objectif expérimental** est donc sans ambiguïté : il ne s'agit pas d'allonger la scolarité obligatoire en ouvrant au collège des filières adaptées à ce que peuvent suivre les élèves dans l'état où le primaire les aura mis mais de permettre à tous d'y suivre un même enseignement tourné vers les modes de production et d'analyse critique des savoirs, donc un enseignement réflexif, questionneur, de *second*

*degré, explorant ce qu'il y a derrière l'évidence et, de ce fait, créatif, voire iconoclaste, ce que ne visait d'ailleurs pas à être la formation conçue jusque-là pour « l'élite ». Qui ne se souvient de la remarque de Marx formulée pourtant un siècle auparavant « Si la bourgeoisie et l'aristocratie négligent leurs devoirs envers leurs descendants, c'est leur affaire. L'enfant qui jouit des privilèges de ces classes est condamné à souffrir de leurs propres préjugés... » ?*

**Le statut expérimental** suppose l'implication de l'ensemble des adultes de l'école pendant la durée légale de la semaine de travail et non pendant celle du « service » en présence des élèves, ceci afin que l'équipe éducative élargie s'engage dans une démarche collective et prenne en charge la conduite d'un projet, depuis son élaboration, les modalités de son organisation quotidienne, ses réajustements, la gestion des groupes, la répartition des fonctions et leur rotation, le développement des outils de suivi et d'évaluation, jusqu'à la participation de membres de l'équipe aux nombreux stages (coordonnés entre les différents terrains<sup>2</sup> par la structure INRP) de mise en commun et d'analyse comparative des pratiques, d'élaboration et d'exploitation d'outils de recherche, de réinvestissement des apports des résultats dans l'évolution des hypothèses initiales, etc. Le statut expérimental, reconnu par l'inspecteur d'Académie, maintient ces écoles dans le cadre déontologique de l'Éducation nationale mais les incite à déroger pour tout ce qui concerne les emplois du temps, l'organisation des classes, les programmes, les démarches pédagogiques, l'hétérogénéité de l'encadrement, la nature des activités et des groupes, etc.

2. environ 80 sites au niveau national, soit approximativement une bonne centaine d'adultes et environ 10 à 12000 élèves 3. Il faut, par exemple, avoir appris (auprès des FRANCAS, des CÉMÉA, de la Ligue, etc.) à vivre en vacances avec des jeunes avant de pouvoir vivre avec eux en classe. Évidence oubliée 4. Cf. le tâtonnement expérimental 5. « Tous capables ! » affirme fièrement le GFEN des Wallon, Mialaret, Gloton...

**Le projet expérimental**, une fois posés objectif et contrat, relève du pouvoir des membres de chaque terrain. Il serait en effet contradictoire que l'expérimentation de voies nouvelles se conduise selon un modèle de type agronomique où différents modes cultureux constitués vont être distribués entre des parcelles supposées à tous points de vue équivalentes afin de comparer leur efficacité, « toutes choses égales par ailleurs », comme on se plaît à dire ! Ceci déjà pour deux raisons. **La première**, nous l'avons dit, est l'absence de modèles disponibles proposant des fonctionnements cohérents et suivis visant explicitement à transformer en profondeur et indissociablement les comportements intellectuels, culturels et sociaux des élèves. Certes, l'époque est encore aux antipodes de la résignation et les innovations ne manquent pas. Les mouvements d'éducation populaire continuent de jouer un rôle social déterminant<sup>3</sup> ; les mouvements pédagogiques (Freinet<sup>4</sup>, GFEN<sup>5</sup>, etc.) également ; l'architecture scolaire propose des cadres de vie nouveaux (écoles ouvertes, écoles à aire ouverte) ; les bibliothécaires élargissent les raisons de lire (la Joie par les Livres, par exemple) ; des propositions pédagogiques se multiplient : activités d'éveil, grammaire fonctionnelle, mathématique moderne, méthode de travail libre par groupe (Cousinet) ; des lieux organisés (école Decroly ou la Source à Meudon) ou en voie de création tel le groupe des écoles du vingtième avec Robert Gloton, etc. tout cela retient l'attention... Mais rien qui prétendrait constituer un cahier des charges remis clés en main à des groupes « innocents » afin d'être « appliqué », évalué et comparé. **La seconde** tient au mode (voulu par Louis Legrand et l'équipe de l'INRP)

de recrutement des écoles qui vont devenir expérimentales. Confié par le ministère à l'inspection, c'est l'ensemble des enseignants d'une école qui doit s'engager sur plusieurs années afin de trouver les moyens de lutter contre l'échec scolaire et d'écrire l'histoire de cette invention. On devine la réponse qu'ont donnée des directeurs attentifs, assurés de l'engagement de quelques « militants » passionnés, afin d'épauler des indécis pour qu'ils partagent la responsabilité collective d'aller le plus loin possible vers une *autre* école. Cette contrainte posée, tout est à inventer, y compris de trouver dans l'environnement des alliés, des acteurs et des compétences techniques.

### Pédagogie copernicienne ?

Le concept de recherche-action vient inévitablement à l'esprit dans un tel contexte. Accepter de chercher avec tous les adultes concernés une organisation d'école qui ne repose pas *a priori* sur la relation un maître/une classe ou sur l'enfermement de chacun dans un rôle institutionnel (personnel de service, enseignant de classe de perfectionnement, intervenant spécialisé, rééducateur, parent, etc.) ou qui explore un fonctionnement en cycles hétérogènes regroupant trois années scolaires sans redoublement ou sur une organisation de l'espace et des moyens matériels et humains en autant d'ateliers que de langages, etc., voilà qui ne sort pas tout armé de la tête militante des quelques-uns qui auraient épuisé les charmes de l'école traditionnelle ! La seule certitude, c'est qu'il leur faut *commencer* et que, en paraphrasant la des-

cription que Claude Simon donne de son travail d'écriture devant la page blanche, ils se trouvent ainsi confrontés, « *d'une part aux troubles magmas d'émotions, de souvenirs, d'espoirs qui se trouvent en chacun d'eux, d'autre part aux formes d'une réalité scolaire fabriquée par le conformisme et la résignation. Et tout de suite un premier constat : c'est qu'on ne réalise jamais ce qu'on a pensé avant le passage à l'acte mais ce qui se produit (et cela dans tous les sens du terme) au présent de ce travail et résulte, non d'un conflit entre le très vague projet initial et la réalité mais, au contraire, d'une symbiose entre les deux qui fait que le résultat est infiniment plus riche que l'intention* ». L'humanité sait depuis longtemps que produire selon un modèle préalablement pensé, c'est, au mieux, répéter globalement le présent ; et que la seule manière d'inventer le futur, pour un collectif comme pour un individu, c'est d'analyser ce qui résiste au geste *tâtonné* par lequel nous entreprenons de le transformer. Encore faut-il prendre le risque de ce geste : indissociablement, une investigation (recherche) appliquée à un processus (action) ; l'identité fonctionnelle, assumée collectivement par les acteurs, de l'intelligence et de la pratique...

Le texte de Raymond Millot développe quelques aspects de l'**action**, multiforme et durable, entreprise par la *Villeneuve de Grenoble*. Nous renvoyons pour la **recherche** aux articles parus dans la revue *Les Actes de Lecture* et aux écrits de Marie-René Verspieren, notamment au livre *Recherche-Action de Type Stratégique et Science(s) de l'Éducation* (1990). Toutefois, ce qu'il faut prendre le temps de réaffirmer, c'est que, en matière de stratégie éducative, **action** et **recherche** sont, de manière exemplaire, des processus *collectifs*, au double sens qu'ils naissent du groupe large (enseignants, enfants, intervenants, parents, etc.) qui les vit et que ce groupe est en relation continue avec la réalité *sociale*, aussi bien avec son environnement direct qu'avec le passé et le présent des circonstances et des stratégies par

lesquelles ont évolué les savoirs, ainsi qu'avec les outils pour les produire. La conception des instruments de la recherche, leur utilisation et le traitement des données recueillies s'inscrivent, en tout temps, tout lieu et tout niveau, dans une histoire collective : une révolution copernicienne n'est pas une table rase. Les équipes ont recherché l'appui de spécialistes (psychologues, sociologues, statisticiens, etc.) venus partager, en situation, l'usage de leurs techniques en tant que collaborateurs « ingénus » d'une expérience pour tous inédite. Mise en commun de savoirs et savoir-faire et, en aucune manière, enfermement dans des rôles ou des statuts : les enseignants se sont, avec eux et chemin faisant, approprié des outils pour objectiver leur démarche, en suivre et en comprendre les effets, réinvestir leur analyse dans une pratique plus cohérente et plus affinée. Et ont ainsi rétroagi sur ces outils désormais collectifs. De même pour les élèves, explicitement acteurs des transformations des pratiques et des statuts habituels ; de même pour les parents, les autres personnels... La recherche-action a quelque chose à voir avec un enseignement mutuel quand tous les acteurs se donnent les moyens d'élucider ensemble le pouvoir de ce qu'ils entreprennent sur la promotion collective. Un *intellectuel collectif* qui ne va pas, à 2 ans comme à 50, sans conflits, sans alliances, sans rapports de force, sans conscientisation..., la vie en société, quoi !, le contraire du faire-semblant.

Ces sites expérimentaux de recherche pédagogique ont interrogé très tôt la fonction de l'appareil qu'on leur demande de transformer, appareil mis en place un siècle auparavant afin de légitimer la *division du travail* (parcellisation, spécialisation et hiérarchie des tâches) souhaitée par le mode de production économique ; et de « fermer l'ère des révolutions » (Jules Ferry). La logique de cette division s'est répandue dans les moindres recoins du système, y compris dans les instances qui sont sup-

posées combattre l'échec scolaire : ainsi l'opposition *intelligence pratique / intelligence abstraite* sera dite décidément constitutive de la « nature » humaine... Une des formes les plus caricaturales s'incarnera quelques années plus tard dans la demande (de la Gauche !) faite à l'école de jouer pleinement un rôle d'*ascenseur social*... Garantir à tout individu des chances égales d'accéder aux niveaux « supérieurs » de l'inégalité en proportion de la composante intellectuelle (prédite par sa réussite scolaire) qu'il sera susceptible d'investir dans son travail.

Pour la majorité des équipes éducatives qui vont relever le défi que tous les enfants réussissent dans le secondaire, le présupposé d'une *autre école* – à savoir que la moindre action productive, celle d'un savetier comme d'un financier, d'un écolier comme d'un retraité, dès lors que leur travail n'est ni aliéné ni en miettes, nécessite chez son propre auteur (et non chez un « intellectuel » de service habilité à dire comment l'action qu'il ne commet pas doit être comprise !) le retour réflexif qui en étudie le fonctionnement et en permet l'évolution – est prémonitoire d'une *autre société*.

\*\*\*

Les membres de ces équipes éducatives vont alors se demander quelle est la réalité du retour réflexif que l'organisation de l'école leur permet (ou pas) à eux aussi d'exercer... Ils prennent ainsi conscience de la rupture qu'ils sont en train d'opérer avec la division du travail que l'école a eu pour mission

de justifier. Dans l'université, le titre d'*enseignant-chercheur* désigne les professeurs qui, poursuivant leur propre recherche, peuvent, à cette condition, accompagner des étudiants dans leur travail de production et donc de qualification. On ne manquera pas de repérer quelque malice dans le fait que ce *compagnonnage* est la norme pédagogique fonctionnelle au sommet du cursus scolaire ; quand tout est joué... Ne devrait-il pas l'être d'abord dans une classe de maternelle ? C'est en effet cet échange de savoir-faire et de savoir-penser que l'école de Jules Ferry a confisqué en remplaçant les innombrables maîtres d'apprentissage de la vie en société par des maîtres d'école enfermés derrière de hautes fenêtres, réduits à exécuter des instructions et à suivre des programmes venus d'en haut et dont le seul moment réflexif accepté par la hiérarchie consiste à signer le rapport d'une inspection individuelle ! S'il est vrai qu'on enseigne ce qu'on est, c'est-à-dire ce qu'on fait, peut-on faire éprouver aux nouveaux venus la passion de comprendre et de transformer le monde (Brecht : « *On ne comprend que ce qu'on transforme* ») sans la vivre collectivement à la modeste échelle où tout se joue pour tout individu ?

Les conditions de production des transformations pédagogiques expérimentées ont ainsi été au moins aussi déterminantes que leur nature. Conférer à l'école la fonction de lutter contre la division établie dans la société entre tâches de conception et tâches d'exécution implique de la pourchasser dans son propre quotidien d'enseignant. Ce qu'on a nommé **Recherche-Action** n'est alors qu'une anticipation de ce que sera le Travail dans une société libre... ■

## école ouverte recherche-action société éducatrice

raymond millot

éditions de l'association française pour la lecture

### QUATRIÈME DE COUVERTURE

En 1987, présentant la plaquette **Apprendre autrement dans les écoles de la Villeneuve**, l'Inspecteur d'Académie, Jean-Marie Laureau, disait « *Faire et bien faire est bien, mais insuffisant si on ne le dit pas, car on garde pour soi certaines clés essentielles du progrès, et on ne permet pas aux réussites de se multiplier* ». Aujourd'hui, en 2013, **leur multiplication devrait être rendue possible. Cette brochure en fait la demande** et se propose d'y contribuer. Elle est le fruit du travail des quelques 150 institutrices et instituteurs qui ont fait la Villeneuve de Grenoble, en collaboration avec l'Institut National de la Recherche Pédagogique.

**Raymond Millot** est entré tardivement dans l'enseignement.

Son parcours professionnel antérieur, explique son engagement en faveur d'un **projet émancipateur** rendu possible par l'**ouverture de l'école** au sein d'une **société éducatrice**. Il a exercé à Paris à l'école expérimentale Vitruve initiée par Robert Gloton (inspecteur et président du GFEN). Nommé par l'INRP à la Villeneuve de Grenoble, il a collaboré à l'élaboration du projet éducatif, puis en a été un des coordinateurs. Il a milité dans différents mouvements pédagogiques, GFEN, AFL, DECLIC, GREF, etc. Il est co-auteur de **À la recherche de l'école de demain** (Casterman), **Une voie communautaire** (Casterman), **Écoles en rupture** (Syros), **Vivre à l'école en citoyens** (Voies-livres) et **Émancipation, avenir d'une utopie** (Voies-livre).

Cette brochure est lisible dans son intégralité sur le site **www.lecture.org** et disponible gratuitement dans sa version imprimée en contactant l'AFL au 01.48.11.02.30