Recherche collatérale : rôles et enjeux des traces écrites dans l'accompagnement d'équipes d'écoles primaires

*Collateral research: sense and stakes of written traces in accompaniment of
teachers in primary schools.*

Martine Janner Raimondi

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5295>

DOI : 10.4000/ree.5295

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Martine Janner Raimondi, « Recherche collatérale : rôles et enjeux des traces écrites dans l'accompagnement d'équipes d'écoles primaires », *Recherches en éducation* [En ligne], 13 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 09 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5295> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5295>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Recherche collatérale : rôles et enjeux des traces écrites dans l'accompagnement d'équipes d'écoles primaires

Martine Janner Raimondi¹

Résumé

Accompagner une équipe d'enseignants du premier degré, dans le cadre d'une recherche, alors même que les accompagnants ont exercé les métiers de conseiller pédagogique et de formateur d'enseignants dans le même département, oblige à redoubler de vigilance afin d'éviter l'amalgame des postures et le brouillage des visées. Si le choix d'une recherche collaborative fut aidant pour identifier le but d'autonomisation des acteurs et une posture éthique de recherche ; il restait à trouver comment concrétiser cette double visée. Le dispositif de médiation mis en œuvre s'appuyait sur la rédaction et l'envoi systématique de traces écrites aux accompagnés ; non seulement, pour mettre à distance notre implication et œuvrer ainsi davantage dans le réfléchissement que dans le conseil ; mais aussi, pour permettre aux membres des équipes de continuer de s'inscrire dans la trajectoire identitaire professionnelle de leur communauté de pratique. Ce texte vise moins à faire le point sur l'objet de la recherche internationale ECOS dans laquelle il s'inscrit, que les conditions qui nous sont apparues nécessaires à mettre en place pour pouvoir réaliser l'accompagnement lui-même, au regard du contexte de celle-ci. C'est pourquoi, loin de chercher à identifier les perceptions de changement dans les écoles au niveau des enseignants membres de l'équipe pédagogique, nous tâcherons de regarder de près le dispositif de médiation mis en œuvre dans le cadre de l'accompagnement de trois écoles : comment identifier les caractéristiques des traces écrites d'accompagnement fournies ? Quel(s) rôle(s) ont-elles pu jouer tant du côté des accompagnants que des accompagnés ?

Cette interrogation sur les rôles et fonctions des traces écrites dans l'accompagnement d'équipes d'enseignants du primaire s'inscrit dans le cadre d'une action de recherche ECOS de trois ans associant le laboratoire CIVIIC² et le laboratoire *Qualité et équité en éducation* du département Théorie et Politique de l'Education de la Faculté d'Education Pontificia Universidad Católica du Chili. Intitulée *Espaces d'incertitude et logiques des acteurs éducatifs : le changement dans les écoles*, cette recherche visait deux objectifs : étudier les perceptions de changement chez les enseignants afin de repérer les logiques d'action (Bernoux, 1985) les stratégies d'acteurs (Crozier & Friedberg, 1977) et accompagner des écoles volontaires pour s'engager plus avant dans un processus de changement décidé en équipe. Deux temps bien distincts étaient conçus : l'un, d'approche compréhensive, sur deux années (2008-2010), proposait un dispositif d'accompagnement d'équipes ; l'autre, d'approche extensive, prévoyait la diffusion large d'un questionnaire auprès des acteurs et usagers des écoles primaires d'une région.

Cet article s'inscrit dans la première phase compréhensive de la recherche et ne consiste pas à commenter les *perceptions de changement* des équipes d'école ; mais davantage à éclairer un point de mise en œuvre : l'accompagnement d'équipes d'enseignants. Le dispositif prévoyait un binôme de chercheurs par école. Or, l'un des binômes accompagnateurs était connu des enseignants. C'est pourquoi, comme annoncé dans le titre, il s'agit d'une « recherche

¹ Maître de conférences, Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.

² Ont participé à cette recherche ECOS CO7H04 : Eric Buhot, Loïc Chalmel, Jean-Jacques Dabat, Martine Janner, Bruno Klein, Roberte Langlois, Laurent Lescouarch, Patricia Tavignot, Mélanie Tocqueville, Jacques Wallet.

collatérale ». Ce point de focalisation fut, pour les chercheurs concernés, un point crucial : tout à la fois appui et obstacle à la recherche elle-même.

Avant d'aller sur le terrain des écoles, les membres de l'équipe de recherche avaient réfléchi à la notion de changement et conçu les supports et protocoles suivants :

- d'une part, un questionnaire élaboré en vue d'interroger les perceptions des acteurs quant aux diverses facettes de changement allant de la rubrique institutionnelle à celle des relations aux familles en passant par les modalités de préparation de cours et les conditions de travail ;
- d'autre part, la conception d'une modalité de travail permettant de croiser les points de vue sur le suivi et l'accompagnement. Ce dispositif associait une doublette de chercheurs à chaque équipe d'école afin d'appréhender plus finement la complexité de la réalité.

La conception de mise en œuvre prévoyait une négociation horaire avec les instances institutionnelles académiques pour permettre aux équipes volontaires de se réunir à hauteur de 12 à 15 heures dans le cadre de l'enveloppe horaire allouée des 108 heures de concertation et de formation définies pour la mise en œuvre des programmes de 2009 par les Inspections Académiques des deux départements concernés.

1. Problématique

Mener une recherche sur le terrain, n'est pas chose facile, car les êtres humains sont unis par un réseau complexe de relations sociales (Radcliffe-Brown, 1968). Dès lors, avoir l'autorisation d'accéder aux écoles, réussir à pouvoir leurs présenter le projet de recherche, puis, pour les équipes volontaires, parvenir à se faire accepter de leurs membres, tout cela aurait sans aucun doute nécessité un temps long. Or, le temps des recherches labellisées est un temps compté, fragmenté en étapes qu'il semble préférable de tenir.

Lors de la répartition des tâches de recherche, les personnes identifiées comme interlocuteurs, pour discuter avec les autorités institutionnelles académiques, ont été celles qui avaient déjà travaillé dans le département. D'une part, celles-ci devaient présenter le projet, discuter de la possibilité de rencontrer les équipes d'école ; d'autre part, elles devaient négocier une part du temps que les équipes consacraient à cette recherche sur celle allouée au temps institutionnel annuel de formation.

De fait, pour l'un des deux départements, chacun des membres du binôme était connu des services académiques comme de nombreux enseignants ; l'un, pour son rôle de conseiller pédagogique de circonscription ; l'autre, pour celui d'ex-formateur d'enseignant. D'un point de vue institutionnel, ces statuts ne sont aucunement hiérarchiques vis-à-vis des enseignants mais ces tâches ne sont pas indemnes ni d'autorité « symbolique », ni d'effets d'attente.

Si, les prises de contacts ont pu se faire rapidement, les questions soulevées n'étaient pas moins nombreuses. Car la proximité et l'implication de ces chercheurs lesquels mettaient en jeu, de manière implicite, leurs identités et leurs parcours professionnels si aidants soient-ils, ne constituaient pas moins un *problema*, aux sens grecs du terme, à savoir : mise en avant, abri et obstacle et enfin, sujet de controverse (cf. Bailly, 1901) :

- une « avancée » pour la recherche dans la mesure où les contacts ont pu se nouer rapidement tant avec les autorités académiques qu'avec différentes écoles. Or, nous savons que les recherches sur le terrain requièrent une certaine mise en confiance ; les écoles, comme toute autre institution, ne sont, en effet, pas promptes à ouvrir leurs portes aux chercheurs ;
- un « abri » dans la mesure où la connaissance des partenaires leur aura permis de se sentir sécurisés par une certaine proximité symbolique ; mais aussi un « obstacle » par le fait même que nos fonctions antérieures n'étaient plus celles occupées au moment de cette recherche ;

- enfin, une « situation de controverse » : quelle posture adopter et de quels outils se doter pour ne plus jouer les rôles de formateurs jusque-là assurés et endosser celui de chercheur, alors même que les personnes auprès de qui nous intervenions nous avaient connus comme formateurs ?

En suivant les recommandations de Devereux (1980), il fallait nous montrer attentifs à ce qui pouvait constituer l'antériorité de notre propre histoire, ne pas nous éliminer nous-mêmes du dispositif en occultant les interactions entre nos différents rôles de professionnels de la formation, de chercheurs et de sujets pour pouvoir nous montrer disponibles.

Les directives concernant l'accompagnement des équipes d'école n'étaient pas complètement arrêtées à l'avance ; chaque binôme savait par quelles étapes passer mais la question des attitudes à adopter n'était pas clairement précisée, d'autant que la configuration des différents binômes n'était pas identique. Nous nous retrouvions, quant à nous, dans le cadre d'un *accompagnement* que nous pourrions qualifier de *participatif*. Sans doute, l'accompagnement nécessite-t-il toujours une plus ou moins grande participation ; mais, de fait, celui-ci était particulièrement ardu à effectuer dans la mesure où nos rôles antérieurs avaient façonné les imaginaires, aussi bien les nôtres que ceux de nos interlocuteurs et nos réputations pouvaient faire obstacle à la posture de chercheur. En fait, c'est à travers notre souci permanent de ne pas dessaisir les acteurs de leur prérogative que nous avons choisi au sein du suivi de trois écoles, d'ancrer notre posture de chercheurs dans le registre des recherches collaboratives, encore appelées participatives, dans lesquelles, le chercheur s'engage auprès des acteurs de terrain qui soulèvent une préoccupation, un questionnement, un problème. Comme nous le précisent Anadon et Savoie-Zajc (2007), cette méthodologie vise une évolution de la posture réflexive des acteurs favorisant l'analyse critique et, par là même, leur autonomisation de pensée. Nous nous appuyons sur les réflexions de Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis (2001) pour rejeter un rapport hiérarchique entre chercheurs et acteurs de terrain, et valoriser ainsi une conception de co-construction, une reconnaissance des savoirs des acteurs sociaux ainsi qu'une prise en compte de la complexité des réalités.

Mais, si ce choix fondamental de posture apparaissait clair, son adoption nécessitait de creuser les modalités pratiques de mise en œuvre. Concrètement, l'une des questions centrales fut de chercher comment assurer ce choix de posture éthique de recherche pour ne pas dessaisir les acteurs de terrain de leur prérogative d'acteurs-auteurs en référence à Ardoino (1996). Il nous est alors apparu essentiel :

- de préparer en amont, par écrit, le déroulement de chacune des rencontres, afin de nous centrer sur nos rôles respectifs quant au déroulement, aux objectifs d'accompagnement, aux spécificités de l'équipe ;
- de concevoir un déroulement des réunions visant : a) un retour critique systématique sur ce qui fut énoncé puis rédigé d'une séance sur l'autre ; b) à identifier à partir des échanges sur quels objets de changements l'équipe souhaite agir ; c) à faire le point sur les discussions et décisions prises en fin de séance ; d) à rappeler que la prise d'une date de rendez-vous ne pouvait résulter que d'une demande de l'équipe ;
- de rappeler lors de chaque rencontre les modalités de recherche et notre rôle afin d'essayer d'éviter l'amalgame entre ce dernier et les fonctions exercées jusque-là ;
- de recourir à la sollicitation et à la participation aux débats de chacun des membres de l'équipe, en veillant notamment, à donner la parole à ceux qui ne se sont pas ou peu exprimés, à nous montrer vigilants à ce que les décisions prises reflètent bien le choix de l'ensemble de l'équipe, à veiller également à ne pas trop intervenir nous-mêmes ;
- de recourir systématiquement dès la première rencontre à l'élaboration de traces écrites élaborées conjointement sur la base du croisement des regards des deux chercheurs ;
- de procéder à l'envoi de ces traces aux équipes d'école afin qu'elles en prennent connaissance ;
- d'institutionnaliser lors de chaque nouvelle rencontre, un temps de retour sur lesdites traces afin de savoir si elles étaient viables au regard des échanges et des décisions prises.

Encore convenait-il de se demander : en quoi les écrits d'accompagnement permettent aux accompagnants comme aux accompagnés de maintenir une distance suffisante pour éviter l'amalgame des postures et le brouillage des finalités de recherche visées ?

Notre problématique s'appuie sur le concept d'*organisateur* développé par Spitz (1957) et repris par Richard (1982, pp.310-311) dans le cadre de ses études sur la résolution de problème. C'est un outil que nous étendons à la résolution de difficulté(s) professionnelle(s). Cette réflexion revient à penser que les personnes qui se retrouvent face à une difficulté professionnelle vont développer des « *règles d'action qui dépendent de l'analyse* » de la situation « *qui peuvent évoluer en fonction de l'information en retour qu'il obtient* ». Celles-ci peuvent s'entendre comme des *organiseurs* d'une trajectoire de développement professionnel. Par développement professionnel, nous reprenons la définition qu'en donnent Uwamariya & Mukamurera (2005), à savoir un processus de changement par lequel les enseignants ont le sentiment de maîtriser davantage leur travail et d'être plus à l'aise dans leur pratique. Pour le repérer, nous nous appuyons sur les voies de professionnalisation : entendue comme processus de formation des individus (Wittorski, 2001). Est-ce dans *la logique de l'action*, en lien avec la nécessité de réagir rapidement ; dans celle de *la réflexion et de l'action* : sorte de va-et-vient entre l'activité et les informations ; dans *la logique de réflexion sur l'action* laquelle permet de formaliser des compétences implicites et de les transformer en savoirs d'action ; ou bien encore *la logique de la traduction culturelle* qui permet de résoudre un problème « en déplaçant ses représentations » avec l'aide d'un tiers ? S'agit-il de *la logique de l'intégration/assimilation* au sens où l'acteur apprend de nouveaux savoirs par voie d'auto-formation ou de participation à des formations ?

Nous nous centrerons ici sur les traces écrites conçues pour favoriser le travail de prise de conscience et de distanciation non seulement par les membres de chaque équipe d'école, mais aussi par nous-mêmes, binôme de chercheurs. Nos hypothèses heuristiques sont les suivantes :

- hypothèse 1 : la trace écrite rédigée conjointement par les membres du binôme de chercheurs après chaque rencontre et restituée systématiquement aux membres de l'équipe accompagnée favorise chez eux une lucidité sur qui les constitue, notamment au point de vue de leur expérience de travail et leur besoin ;
- hypothèse 2 : la trace écrite rédigée conjointement par les membres du binôme après chaque rencontre et restituée systématiquement aux membres de l'équipe accompagnée permet de préserver une posture éthique de recherche pour les chercheurs accompagnants.

Ces deux hypothèses heuristiques permettent :

- pour les acteurs : de renforcer une prise de conscience de leur spécificité, de leur(s) besoin(s) ; d'autre part, de s'émanciper de la tutelle hiérarchique et du poids du terrain ;
- pour les chercheurs : de favoriser une distanciation critique nécessaire afin de préserver leur devoir éthique de vigilance vis-à-vis des interlocuteurs professionnels, pour ne pas les dessaisir de leurs propres compétences professionnelles et ne pas risquer de confondre ainsi les rôles de chercheur et de conseiller-formateur.

2. Méthodologie

Comme indiqué, l'un des premiers travaux réalisés par les chercheurs fut l'élaboration d'un questionnaire visant à repérer les logiques d'action des acteurs de l'école à travers le prisme de l'école : hier, aujourd'hui, demain. Grâce au recueil de leurs perceptions dans les domaines suivants : l'évolution du métier d'enseignant ; les contenus et modalités d'enseignement ; les usages de l'espace scolaire et des technologies ; les partenaires dans et hors l'école, nous avons projeté de poursuivre ce dernier avec un entretien collectif afin d'identifier un ou des faits de changement sur le(s)quel(s) les équipes souhaiteraient agir.

Le questionnaire était composé de questions d'opinion, de constats, à choix multiples avec classement des choix opérés ou échelles d'accord ou de désaccord sur six, et question ouverte.

Un protocole de passation fut élaboré et, après avoir été testé, nous avons procédé à la reformulation de quelques items. Les différentes rubriques furent les suivantes :

- les perceptions de changement au niveau de l'exercice du métier d'enseignant du 1^{er} degré (l'évolution des textes et des attentes institutionnels, relationnel avec les élèves, aux apprentissages...) ;
- les perceptions de changement au niveau du traitement de la difficulté scolaire (modalités, prise en compte du handicap...) ;
- les perceptions de changement au niveau de l'exercice du métier en lien avec les relations avec les parents ;
- les perceptions de changement au niveau de la préparation de ses enseignements (utilisation des TICE, équipement informatique, usage de l'informatique...) ;
- les perceptions de changement en lien avec la question de la polyvalence des professeurs d'école ;
- les perceptions de changement au niveau de l'exercice du métier en lien avec les nouveaux personnels de l'école ou autour de l'école : auxiliaires de vie scolaire (AVS) ou employés de vie scolaire (EVS), intervenant extérieur, paramédicaux, accompagnateurs scolaires... ;
- les perceptions de changement en lien avec les formes d'enseignement et de pratiques.

Avec mon collègue, conseiller pédagogique alors en congé formation dans le cadre d'un master professionnel³, nous avons accompagné trois écoles volontaires sur deux ans. Pour cet article, nous allons cibler nos propos sur la troisième école. Intégrée dans un Réseau Ambition Réussite, située en zone sensible, cette école de 14 classes pour 220 élèves, fut approchée par nos soins parce que quelques-uns de ses membres avaient déjà travaillé avec l'un des chercheurs dans le cadre d'une recherche intitulée *Charte pour l'Ecole du XXI^e siècle* initiée par Philippe Meirieu. Après une présentation de la recherche et suite au vote, la décision de participation s'appuya sur une courte majorité de 9 voix contre 7.

Lors de la première réunion de recherche, nous avons prévu de proposer aux enseignants de remplir le questionnaire individuellement, mais dans un cadre collectif de présentation des consignes. Lors de cette passation, il était prévu de consigner les réactions des participants.

Pour la seconde rencontre, nous devons fournir une synthèse, solliciter leur(s) réaction(s), puis discuter afin qu'ils décident, en équipe, de travailler à la réalisation d'un objet de changement. Pour effectuer cette synthèse, nous avons cherché à identifier les éléments de convergence ; les éléments de divergence ; les points aveugles repérés comme items massivement non choisis.

Une telle démarche devait permettre de repérer les éléments de consensus, de dissension et ceux non identifiés par les acteurs eux-mêmes. Procéder à cette synthèse, nécessitait un travail d'analyse de contenu et un travail d'interprétation afin d'en dégager les dimensions phénoménologiques et herméneutiques.

Dans le cadre de cet article, sur les six rencontres avec l'une des trois écoles volontaires, nous mettrons le zoom sur les deux premières traces écrites inhérentes aux deux premières réunions.

3. Etude de cas : rôles des traces écrites lors des deux premières rencontres

Pour illustrer nos propos, nous avons extrait quelques échanges développés lors de chacune des deux premières rencontres. Les analyses qui suivent, peuvent certes apparaître comme des extrapolations théoriques ; elles n'en demeurent pas moins,

à nos yeux, légitimes dans la mesure où les phénomènes sur lesquels elles s'ancrent ont pu être largement constatés.

³ Master 2 en Sciences de l'Education, parcours « Formation en formateurs d'enseignants ».

■ ***Le questionnaire individuel en passation collective : une machine à remonter le temps***

Lors de la passation du questionnaire, les acteurs ont souvent échangé à voix haute, soit après avoir lu ce qu'écrivait le voisin « *ah, tu as mis ça* », « *oui, c'est vrai, j'oubliais...* » ; soit après avoir lu les questions « *je ne comprends pas, qu'est-ce qu'il faut faire ?* », « *Vous avez mis quoi vous ?* ». Plusieurs items ont provoqué l'évocation d'événements singuliers concernant l'histoire du groupe scolaire.

Ainsi, le déménagement dans d'autres bâtiments ou bien la relation conflictuelle avec certaines familles, nommément citées... Ces échanges nous ont permis de repérer combien ces questions favorisaient un retour conscient sur le soi professionnel de chacun. En outre, sa passation collective permet des échanges qui contribuèrent à façonner le sentiment d'appartenance au groupe et la construction d'une histoire commune.

Le questionnaire a permis de réaliser une image générale et néanmoins précise des perceptions de changement de l'équipe sans toutefois se confondre ni avec les personnes réelles qui la composent, ni avec le détail des perceptions elles-mêmes. Cette dimension symbolique de reflet des perceptions de changement a permis une double distanciation : d'une part, elle a permis aux acteurs de traduire leurs perceptions dans le cadre d'un questionnaire selon des modes langagiers et symboliques diversifiés : échelles de valeurs, commentaires, choix de réponses préfigurées (...); d'autre part, elle leur a permis, grâce à la synthèse que nous en avons produite, une prise de conscience de ce qui participe à caractériser leur entité groupale. Le questionnaire a joué, pour nous chercheurs, un rôle d'objet transitionnel (cf. Winnicott, 1972).

■ ***Présentation de la synthèse des réponses***

Voici la présentation de la synthèse des réponses rédigée par le binôme de chercheurs et adressée à l'équipe avant la deuxième rencontre, puis objet de discussion à son ouverture.

« Les éléments de convergence : il ressort de l'analyse faite par le binôme de chercheurs une homogénéité des réponses sur les domaines suivants :

- *au niveau du métier d'enseignant, les changements portent sur les missions qui se seraient modifiées pour 92% d'entre eux depuis leur entrée dans la fonction ; sur l'environnement pour 76% et sur les attentes sociales pour 61% ;*
- *au niveau de la classe et au niveau relationnel, la perception de changement porte essentiellement sur les attitudes des élèves (92%) et des familles (92%).*

Si les changements sont subis pour plus des trois quarts d'entre eux, les enseignants considèrent également qu'ils sont nécessaires. Le cadre de travail est perçu comme un indicateur fort de changement et les nouveaux locaux attribués à cette école semblent avoir modifié l'utilisation des salles. Les TICE sont devenues usuelles pour l'ensemble de l'équipe et sont utilisées à 94% pour préparer la classe et naviguer 84%. De même tous revendiquent la prise en compte des modalités de traitement de la difficulté scolaire. Très majoritairement, les enseignants pointent le manque de motivation des élèves à apprendre ainsi que des problèmes de discipline (69%).

Les éléments de divergence : *certains, notamment les plus jeunes dans le métier ne perçoivent pas encore de changement dans le métier. Et, si tous repèrent la prise en compte des modalités de traitement de la difficulté, seuls 46% pensent que cela a pu changer le traitement de la difficulté elle-même. Les avis sont également partagés quant à l'impact du socle commun, la prise en compte du handicap et la polyvalence du professeur des écoles.*

Les points aveugles : *la notion de relation pédagogique n'est évoquée que par 20% des membres malgré la notification des modifications de contexte, des problèmes de discipline et des*

attitudes des élèves et des familles. De même, la notion d'accompagnement des changements (par les inspections) n'est évoquée que par 15% des enseignants. Doit-on comprendre alors que le changement n'est pas accompagné, ou qu'il n'a pas besoin d'être accompagné ou bien encore que les modalités proposées ne répondent pas aux attentes et aux besoins des acteurs ? »

■ **Le compte-rendu ex-post des réponses : un provocateur d'histoire**

Les enseignants ont consulté les tableaux de synthèse, certains ont pris des notes ; tous nous ont donné le sentiment d'écouter : regards portés alternativement sur les tableaux et sur les chercheurs, annotations personnelles, mimiques expressives d'approbation ou d'interrogation... Au moment où nous les avons invités à parler sur ce qu'ils pensaient de cette synthèse ; s'y retrouvaient-ils ? Peu de personnes se sont exprimées, ou bien ce fut pour illustrer d'exemples l'un ou l'autre point énoncé en synthèse. La discussion a surtout porté sur le changement de bâtiment scolaire. Cet événement s'avère essentiel pour l'histoire de cette école et de son devenir. Initialement séparé en deux groupes scolaires sous la forme de deux bâtiments, de deux directions ; l'un accueillait les cycles 2, l'autre les cycles 3. Depuis plusieurs années, les constructions auraient eu besoin de travaux de réfection mais la municipalité n'en effectuait que très peu au motif qu'une nouvelle construction allait prochainement voir le jour. Il fallut attendre plusieurs années avant que cette construction en une seule structure ne voie le jour.

Les propos échangés lors de cette seconde rencontre ont permis aux enseignants pionniers du groupe d'exprimer toutes leurs espérances dans cette nouvelle construction : « *moi, je pense que le changement d'école ça a changé beaucoup de choses* », « *oui, maintenant c'est royal* », « *il y a plus de circulation pédagogique et pratique* », « *moi, au niveau des trajets ça a beaucoup changé parce que j'étais au deuxième étage et on en avait discuté avec monsieur L. (Inspecteur de la circonscription) tout ce temps perdu à monter, descendre les escaliers, se mettre en rangs avec les problèmes de comportements des élèves...* », « *bon, mais je regrette ça a pas changé le rapport au savoir !* », « *en fait c'est un confort matériel* », « *non je pense qu'il y a quand même un impact sur la socialisation, les grands et les petits se connaissent* », « *oui, maintenant, les élèves de cycle 3 me respectent (enseignant de cycle 2) il y a un lien entre les cycles (à présent).* »

Ces expressions ont rendu manifeste cet épisode lequel devient événement de leur histoire professionnelle collective. En cela, il constitue un organisateur du devenir de celle-ci, moins en termes prédéfinis d'étapes d'une genèse, comme le serait le *sourire* ou l'*âge du non*, mais comme moment singulier et signifiant d'une trajectoire non prédéterminée.

L'accompagnement des chercheurs a permis, grâce à l'analyse des données recueillies par écrit et restituées à l'équipe, de revenir sur leur vécu professionnel, notamment depuis le temps où existaient deux bâtiments. Visiblement, il s'est opéré là une césure, un avant et un après qui permet d'identifier là un événement historique dans l'histoire du groupe. Pour autant, en quoi l'écrit a-t-il joué un rôle dans cette construction narrative du groupe ? S'il n'y avait eu que des échanges oraux lors de la première rencontre, y aurait-il eu le même récit ?

Plusieurs arguments plaident en faveur d'un impact de l'écrit. D'une part, sans ce questionnaire, il n'est pas du tout certain que le fait d'avoir déménagé, depuis un an, ait émergé dans les discussions, alors même, que grâce au retour sur les réponses, plusieurs interactions se sont produites à ce sujet. D'autre part, le support écrit a permis de mentaliser les expériences et les actions passées grâce à une réflexion rétrospective. En effet, s'il n'y avait pas eu ce questionnaire, comment envisager un retour sur des points aussi précis ? Certes, le binôme de chercheurs aurait pu anticiper les points d'ancrage de discussion. En réalité, nous avons connaissance de ce changement de bâtiment mais ne soupçonnions pas son impact pour les acteurs. Nous retrouvons ici la logique d'action alliant acteur et situation d'action. Mais, comment connaître si l'on n'appartient pas à cette communauté ?

Nous interprétons ces premiers arguments comme élément de corroboration de l'hypothèse 1. En effet, le questionnaire tout d'abord, puis le compte-rendu écrit, en tant que support de la deuxième rencontre ont permis une distanciation par rapport au vécu immédiatement quotidien. Cet écrit a fonctionné tel un prisme qui, tout à la fois concentre et diffracte les éléments reçus.

Quelle forme de développement professionnel s'est plus particulièrement trouvée à l'œuvre ? La voie de professionnalisation empruntée lors de ces deux rencontres prend la forme de *la logique de la réflexion sur l'action* (Wittorski, 2001, p.117) grâce à la réflexion rétrospective effectuée en groupe avec l'aide des traces écrites.

■ Entre inscription des membres dans la trajectoire identitaire de la communauté de pratique et posture en extériorité des chercheurs : le mouvement d'*Aufhebung*

En extrapolant, il appert que le questionnaire écrit occupe une fonction de marquage des trajectoires identitaires (Wenger, 2005) de chacun des membres de l'équipe. Bien que les formes de traces écrites soient en quelque sorte pré-câblées au niveau des mises en forme – QCM, appréciations chiffrées, classement entre items et question ouverte – les traces recueillies dans les formes attendues opèrent bien comme écriture au sens où l'indique Goody (2008, p.198) « [...] *l'écriture a une influence intérieure d'une espèce particulière car elle change non seulement notre manière de communiquer mais la nature de ce que nous communiquons, que ce soit aux autres ou à soi-même.* » En consignait les réponses, les personnes membres de l'équipe ont pu exprimer et formaliser leurs perceptions, pensées et expériences. Dit autrement, le questionnaire a permis l'accession à la fonction de recollection des souvenirs et des expériences. Or, cette fonction de recollection ne se résume pas à la seule mémoire du passé, elle fait également écho au concept de *Aufhebung* (Hegel, 1941). En effet, l'*Aufhebung* suppose l'*Er-innerung* c'est-à-dire le retour sur soi de l'esprit au fondement du principe d'intériorité qui rend possible non seulement la remémoration, mais aussi la conservation et l'organisation, voire, la réorganisation des éléments retenus à partir d'un présent, voire, en vue d'un futur.

A l'exemple du changement de bâtiment, évoqué de manière prégnante par les membres de cette équipe, nous comprenons que le questionnaire et sa restitution ont fourni l'occasion de se rappeler collectivement un pan de leur histoire et façonner la trajectoire identitaire du groupe. Cherchant à identifier les moments de cette *Aufhebung* : le vécu expérientiel constituerait le premier moment ; les traces écrites constitueraient, elles, le travail du négatif /les souvenirs du vécu ; enfin, la restitution orale médiatisée par l'écrit des chercheurs et remis en discussion avec l'équipe, composerait le troisième moment, celui de l'*Aufhebung*, permettant de subsumer tout en conservant les deux précédents. Précisément, ce dernier moment permet de saisir le monde des subjectivités pour le reconstruire sous forme d'un univers intersubjectif. Comme le précise Billouet (2010, p.251) « *il ne s'agit pas seulement de l'autorité de l'imprimé mais de l'autorité de l'inscrit* ». Ici, les traces écrites fournies et les échanges entamés à partir d'eux ont pour fonction d'inscrire l'histoire de la communauté de pratique. Cette analyse corrobore également la première hypothèse.

Le mouvement dialectique de l'*Aufhebung* permet la construction identitaire de la *communauté de pratique* (Wenger, 2005). Si la *trajectoire identitaire* suppose un processus ouvert, continu et construit dans des contextes sociaux et au travers d'interactions multiples, alors une conception linéaire du temps par simple accumulation des expériences ne saurait convenir. Selon Wenger (2005, p.236), « *les communautés d'apprentissage deviendront des lieux propices au développement de l'identité dans la mesure où elles permettront d'actualiser les trajectoires, c'est-à-dire offrir un passé et un futur pouvant être vécus au sein d'une trajectoire personnelle.* » N'est-ce pas ce rôle que les écrits des chercheurs visaient ? Nous avons compris combien l'accompagnement par des chercheurs nécessitait un positionnement à la périphérie du groupe. Ainsi, sans en être, nous les aidions cependant à se constituer en tant qu'entité symbolique dépositaire d'une histoire mais aussi, ouvert au présent temporel et contextuel, comme aux nouveaux membres présents.

Conclusion

Toute la difficulté rencontrée par les chercheurs était liée à un problème de posture de recherche à trouver en raison de leur propre trajectoire professionnelle, dans un cadre prélevé sur le temps de formation des enseignantes. Les traces écrites sont apparues nécessaires aux accompagnants quant à leur vigilance à œuvrer dans le sens d'une visée d'autonomisation des acteurs (Bru, 2002).

Le questionnaire a permis de réaliser une image de synthèse des perceptions de changement sans toutefois se confondre ni avec les personnes, ni avec les perceptions elles-mêmes. Cette dimension symbolique de reflet a permis une double distanciation : d'une part, les acteurs ont pu traduire leurs perceptions selon des modes symboliques diversifiés (échelles de valeurs, commentaires, choix de réponses...) ; d'autre part, ce reflet a permis une prise de conscience de ce qui participe à caractériser leur entité groupale.

Les traces rédigées par les chercheurs et transmises aux équipes ont permis d'opérer une triangulation des sources, et un retour sur l'histoire professionnelle de chacun comme sur l'histoire singulière du groupe lui-même. Pour autant, ces écrits ne sauraient être suffisants. En effet, le relais pris ensuite par les discussions initiées sur l'appréciation des traces fournies a permis d'explicitier les représentations de chacun, de fédérer la communauté de pratique. En outre, le rôle du questionnaire renseigné par les acteurs eux-mêmes dans un cadre collectif a également favorisé la lucidité évoquée dans la première hypothèse. Aussi, nous pensons que sa corroboration n'est que très partielle.

La deuxième hypothèse se trouve davantage confortée, à condition toutefois d'explicitier l'éthique en termes de vigilance à ne pas se substituer à autrui, ce qui souligne combien la recherche elle-même relève de principes éthiques (Popper, 1981). Mais, là encore, les principes de faillibilité et d'approximation de la vérité nécessitent une discussion rationnelle entre tous les acteurs.

Au sein de cette recherche collatérale, les concepts d'*organisateur* et d'*Aufhebung* constituent des outils d'analyse particulièrement porteurs :

- l'un, pour ressaisir la trajectoire de développement professionnel, comprise non en termes génétiques, mais comme autant d'étapes d'un parcours non déterminé des équipes ;
- l'autre, pour appréhender le mouvement d'inscription des personnes dans ce qui constitue l'histoire de la communauté de pratique, s'appuyant sur les données contextuelles, singulières, permettant enfin d'ouvrir sur « l'à-venir ».

L'écrit, en tant que trace de soi, formalisation de souvenirs et de pensées, initie une inscription qui ouvre d'autres perspectives qu'il convient ensuite de discuter d'égal à égal pour faire communauté. Partager une partie des écrits de la recherche avec les *accompagnés* signifie une prise en considération respectueuse des acteurs, et favorise une posture qualifiée d'implication réfléchissante (Tavignot, Janner, 2010) ; un « *bouclier (autre traduction du mot grec problema)* » en quelque sorte, pour éviter de trop dévier du rôle de chercheur.

Bibliographie

ANADON M. & SAVOIE-ZAJC L. (2007), « La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative », *La recherche participative*, M. Anadon (dir.) Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.11-28.

ARDOINO J. (1996), Préface de J. Guglielmi et J. Ardoino, *Etre formateur, quand dire c'est écouter*, C. Alin, Paris, L'Harmattan.

BAILLY A. (1901), *Abrégé du dictionnaire grec français*, Paris, Hachette.

BILLOUET P. (2010), *L'éducation scripturale. De la plume au clavier*, Paris, L'Harmattan.

BRU M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp.63-71.

DESGAGNE S., BEDNARZ N., COUTURE C., POIRIER L. & LEBUIS P. (2001), « L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n°1, pp.33-64.

DEVEREUX G. (1980), *L'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.

GEERTZ C. (1983), *Bali, interprétation d'une culture*, Traduction de D. Paulme & L. Evrard, Paris, Gallimard.

GOODY J. (2008), « Pouvoirs et savoirs de l'écrit », *Les Actes de Lecture*, n°103, septembre 2008.

HEGEL G.W.F. (1941), *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier Montaigne.

HUTEAU M., LAUTREY J., CHARTIER D. & LOARER E. (1994), « Apprendre à apprendre... la question de l'éducabilité cognitive », *Apprentissage et didactiques, où en est-on ?*, G. Vergnaud (dir.), Paris, Hachette, pp.151-178.

PAUL M. (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique ?*, Paris, L'Harmattan.

POPPER K. (1981), *Tolérance et responsabilité intellectuelle*, Conférence Université de Tübingen, CNDP (1990).

RADCLIFFE-BROWN A. R. (1968), *Structure et fonction dans la société primitive*, Traduction de F & L. Marin, Paris, Editions de Minuit.

RICHARD J.-F. (1982), « Planification et organisation des actions dans la résolution de problème de la tour d'Hanoï par des enfants de 7 ans », *L'année psychologique*, 1982 vol.82, n°2, pp.307-336.

RICOEUR P. (1983), *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Le Seuil.

SPITZ R.-A. (1957), *Le non et le oui. La genèse de la communication humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

TAVIGNOT P., JANNER M. (2010), « Implication réfléchissante : une posture épistémologique de recherche auprès d'équipes d'enseignants du primaire », Communication au Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation AREF 2010, Genève, Suisse, 13-16 septembre 2010.

UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J. (2005), « Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol.31, n°1, pp.133-155.

WENGER E. (2005), *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Québec, Presses Universitaires de Laval.

WINNICOTT D. (1972), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

WITTORSKI R. (2001), *La professionnalisation en question*, Paris, L'Harmattan.