

INNOVATION ET RECHERCHE

ENTRETIEN AVEC GEORGES LERBET

Jean Le Gal (J.L.G.) : Dans une intervention que j'avais faite à la session du D.U.E.P.S. que tu avais organisée à l'université de Tours, en février 1982, je disais que le changement impératif de l'école « passe par un important effort d'innovation qui doit mobiliser pleinement ceux qui sur le terrain seront les acteurs, car sans eux toutes les recherches et toutes les recommandations officielles ne serviront à rien » (1). J'avais la nécessité d'une pratique de recherche-action par les praticiens eux-mêmes et donc que le praticien doit devenir un praticien-chercheur.

Il semble se dégager des entretiens que j'ai eus et des documents que j'ai pu consulter, qu'il existe une différence entre « innovation » et « recherche ». Or le praticien-chercheur a pour objectif de changer ce qui est, en créant, en expérimentant des pratiques, des structures, des institutions. Il fait acte d'innovation et il demande à la recherche les moyens d'un « pouvoir-faire » plus efficace, les instruments et techniques qui lui permettront de mieux organiser son action, de mieux évaluer les effets de ses tentatives.

C'est un praticien « en recherche », peut-on dire qu'il fait de la recherche ? Il me semble important, pour l'action de changement du système éducatif auquel participe notre mouvement, qu'une passerelle soit faite entre ces deux situations. Et, l'action que tu mènes pour une formation à la recherche, par la recherche, me paraît répondre précisément à ce souci.

Comment la science peut-elle augmenter le « pouvoir faire » de l'acteur ?

Quelle aide peut-on apporter à l'homme-acteur-innovateur pour qu'il soit aussi un homme-chercheur ?

(1) Jean Le Gal, *De la nécessité d'une pratique de recherche-action par les praticiens eux-mêmes*, in *Le Conseiller d'Education*, n° 70, septembre 1982.

Georges Lørbet (G.L.) : Tu disais tout à l'heure qu'il fallait distinguer « être en recherche » et « faire de la recherche », cela me paraît tout à fait fondamental. Et, faire de la recherche, à mes yeux, cela ne veut pas dire être enfermé, forcément, dans un laboratoire avec des éprouvettes et des situations purifiées...

Faire de la recherche, c'est, d'abord, plutôt de l'ordre de l'attitude intellectuelle. Être chercheur, c'est être modeste dans ses ambitions et c'est surtout ne pas vouloir prouver, mais, au contraire, aborder les questions avec beaucoup de modestie, avec beaucoup de doute. Et, se dire que ce qu'on va mettre en évidence est partiel nécessairement et partiel forcément. Quand je dis partiel, j'entends là qu'il y a une part de l'acteur-chercheur, du chercheur, dans ce qu'il fait, mais que le problème est de ne pas se laisser leurrer par cette situation, c'est aussi, surtout, ne pas vouloir prouver la supériorité de sa partialité sur celle des autres. Autrement dit, à mes yeux, la recherche c'est une attitude de réduction de l'influence des idées toutes faites, regroupées dans des corpus métaphysiques ou idéologiques, et c'est forcément pour un militant quelque chose de douloureux. Autant pour un chercheur le fait de doute est nécessaire, autant c'est douloureux d'essayer de faire abstraction de ce qu'on pense en sachant qu'on est nécessairement partie prenante de ce qu'on fait. Il importe donc de le savoir, de le prendre en compte et d'essayer de le réduire en sachant qu'on n'y parvient jamais complètement.

Être en recherche, c'est parfois, (souvent ?), vouloir prouver quelque chose. Faire de la recherche c'est générer du doute en sachant qu'il n'y a pas de vérité. La recherche est de l'ordre de l'incertain et sûrement pas de l'ordre du vrai. Assumer le deuil de la vérité comme quelque chose qu'on peut contempler, c'est, à mon avis, la première composante d'une attitude de chercheur. C'est là le panorama intellectuel, épistémologique, dans lequel on se situe quand on fait de la recherche.

Il y a un deuxième point, nécessairement lié au premier, comment fait-on de la recherche ? On va se trouver devant le problème des méthodologies.

Si on entend par méthodologie, l'organisation de démarches propres à résoudre l'organisation de champs-questionnements provisoirement pertinents qu'on appelle la problématique, on aura autant de méthodologies que l'on aura de recherches. Cela veut dire que permettre à un chercheur de fonctionner en tant que chercheur, c'est faire en sorte qu'il acquiert des outils, que ces outils il les organise en séquences, qu'il les utilise en fonction de ce qu'il a comme terrain. Ainsi pourra-t-il construire une méthodologie cette fois singulière, propre à interroger le problème qui le concerne.

C'est le premier point qu'il importe de clarifier. Cela veut dire aussi, quelque chose de relativement important : au fond, il y a bien sûr des chercheurs professionnels, mais il y aura surtout des chercheurs qui auront une attitude de chercheur. Et on peut les trouver aussi sur le terrain. Ce n'est pas parce qu'on a le statut de chercheur qu'on fera forcément preuve d'une attitude de chercheur.

Qu'est-ce que c'est faire de la recherche ? A mon avis, il y a une condition fondamentale, c'est de savoir qui évalue la recherche ? Pour moi, le problème-clé est celui de « comment la recherche est-elle corroborée ? », « Comment les résultats sont-ils corroborés ? »

Cette corroboration des résultats se situe, à mes yeux, sur deux plans :
— au niveau de la cohérence par rapport à ce qu'on sait par ailleurs, une cohérence de contexte ;

— une reconnaissance par les pairs : c'est-à-dire qu'un outil de recherche appliqué à un terrain doit aboutir à un résultat qui se doit d'être connu ; la recherche ce n'est pas de l'ordre de l'intimité. C'est par essence voué à être divulgué. Il n'y a donc pas de recherche particulière pour un petit milieu étroit. La recherche se doit d'avoir le projet de diffusion et le chercheur qui fait quelque chose se doit de savoir, qu'en définitive, la dernière validation c'est l'appréciation de ses pairs. Il se doit de produire pour être diffusé : on ne peut pas accepter, par exemple, quand on fait des formations par la recherche, qu'une formation n'aboutisse pas à un produit fini, qu'une recherche se fasse dans une relation duelle avec un directeur de recherche. Le propre d'une recherche c'est que le directeur se doit d'assurer la diffusion, hors de l'équipe. Les recherches qu'on fait ici sont toutes mises en bibliothèque. Il faut qu'un chercheur qui fait une recherche sache que son travail peut être consulté par des gens qu'il ne connaîtra jamais. Il est impératif qu'il y ait une diffusion de l'existence de cette recherche et qu'il y ait un repérage précis, c'est la nécessité des bibliographies que doivent être bien faites pour que les utilisateurs potentiels sachent où retrouver les documents : corroboration dans le champ contextuel et corroboration par les pairs, donc diffusion publique. C'est une condition fondamentale pour qu'on puisse parler de recherche.

Les outils ? Je ne suis pas tenté de privilégier un outil plutôt qu'un autre. Il doit y avoir une énorme variété d'outils dont doit pouvoir disposer le chercheur en fonction des circonstances, en fonction de son savoir-faire, il peut utiliser les uns ou les autres. S'il a cette attitude de doute, s'il a ce projet d'écrire pour diffuser ses résultats, il entre dans le champ de la recherche.

Chaque discipline a ses outils particuliers mais la recherche n'est pas propre à une discipline spéciale. La science, de ce point de vue, est une, au niveau le plus général. On comprend très bien qu'il y a des pseudo-recherches. Quand on ne peut pas se mettre en situation de contre-épreuve, il faut avoir l'extrême honnêteté de ne pas conclure. Certains

prennent comme validation le fait que d'autres personnes sont d'accord avec ce qu'ils disent : on trouvera toujours des personnes d'accord avec soi si on ne crée pas une situation contraire, d'où la relativité fondamentale de tout travail scientifique.

J. L.G. : Un militant, pour agir, a besoin de convictions — je ne dis pas de croyances ou de foi — la recherche, se fondant sur une attitude de doute, risque donc de remettre en cause ce qui est le fondement de son action innovatrice ?

G. L. : J'ai le sentiment que les personnes qui travaillent avec nous aboutissent bon gré, mal gré. Plutôt bon gré même si ce bon gré est douloureux pour elles-mêmes, par cette prise en compte du doute. D'où une certaine relativité, un certain retrait, non pas à l'égard de l'attitude militante, mais tout au moins une séparation entre le travail de militant et le travail de chercheur. Ce n'est pas vrai que lorsqu'on fait de la recherche on va trouver la confirmation de ce qu'on attend du point de vue de son utopie personnelle. Mais c'est très formateur d'être lucide.

J. L. G. : L'innovation est liée à une éthique, à une conception de l'homme et de la société, du moins en ce qui me concerne. Je considère qu'un certain nombre de situations, d'institutions, de pratiques, ne sont pas compatibles, ne sont pas cohérentes avec mes conceptions et je vais donc agir pour les changer, agir à mon propre niveau de praticien et agir à un niveau plus général de changement du système éducatif. Je cherche à être le plus efficace possible et je me suis tourné vers la recherche et la formation à la recherche. Un innovateur a besoin, encore plus qu'un autre, car il ne fait pas comme les autres, de vérifier les effets de ce qu'il tente de mettre en place, de voir s'il atteint bien les objectifs qu'il s'est fixés. Il a aussi besoin de savoir s'il existe une cohérence entre ses finalités, ses objectifs, ses pratiques... Il a donc à être un homme-chercheur. Je pense que c'est cela le praticien-chercheur. Or à partir de ce que tu dis sur le doute, il semblerait qu'à un certain moment il y aurait séparation, rupture, entre l'homme-acteur et l'homme-chercheur. Ne serait-il pas possible de placer ces deux situations en relation dialectique ?

G. L. : Je travaille avec des gens qui font des formations par la recherche, qui sont des hommes de terrain. En s'appuyant sur leur pratique, ils choisissent une réflexion sur un sujet, à partir duquel ils construisent une série d'interrogations répondant aux attitudes mentales de doute : ce n'est jamais facile, c'est douloureux, ce n'est pas toujours gratifiant. On peut se demander, pour quelqu'un qui a étudié un sujet partiel par rapport à sa pratique, en quoi a-t-il acquis une compétence plus grande dans sa pratique ?

On vit sur une illusion qui serait une espèce de relation isomorphe entre la formation et la pratique. Ce n'est pas si simple que ça. Beaucoup de personnes qui ont fait des travaux de ce type et que nous avons interrogées, nous ont dit que faire cette formation faisait qu'elles avaient changé. Ce qui a changé c'est leur regard à l'égard de ce qu'elles font, leur regard à l'égard d'elles-mêmes et peut-être plus d'enthousiasme, d'engagement, de sagesse. Tout ceci n'est pas contradictoire. Globalement elles ont acquis plus de « poids », aussi bien dans leur personne que dans leur vie professionnelle. Autrement dit, je dirais que la formation, telle qu'on l'entend, permet aux gens de se développer une armature, mais pas une armature unique, serrée, étroite. Au contraire une formation qui permet d'être plus prudent à l'égard des choses — plus prudent, est-ce que ça veut dire moins actif ? ce n'est pas ce que ça donne, ça donne plutôt le contraire.

Comparons avec l'ingénieur, une personne qui a une compétence méthodologique, théorique et scientifique et qui a une pratique, qui a développé dans son domaine une aptitude à prendre du terrain, de l'expérience, de l'empirique, comme on dirait. Prendre de l'empirique et y appliquer les cadres qui sont les leurs. Le développement, l'accroissement de la compétence technologique, au sens noble du terme, et non pas limitée à une compétence physico-chimique ou informatique, acquise par une formation par la recherche, permet à la personne de mieux maîtriser la pratique. Elle bricole moins. A mon avis, développer l'innovation c'est ne pas en rester au bricolage. On peut prendre de grands pédagogues, ce sont à mon avis de grands bricoleurs (Freinet n'y échappe pas du tout) qui pour des raisons circonstancielles ont été amenés à innover. C'étaient des personnalités fortes, riches, qui, ensuite, ont acquis les outils conceptuels, souvent pour justifier leurs innovations, peut-être que plutôt pour les mettre en doute.

J. L. G. : A travers ton expérience propre, quels enseignements tires-tu pour la formation des enseignants ?

G. L. : Il faut peut-être distinguer « recherche discursive » et « recherche pratiquée ». J'ai été instituteur. J'ai fait l'école normale et j'y ai entendu beaucoup de recherche discursive. Les collègues professeurs faisaient bien leur métier et nous proposaient des informations dans le domaine de l'éducation... le développement de l'enfant, etc. C'était de la recherche discursive... c'est-à-dire que le doute que moi j'avais à exercer par rapport à ça, c'était ou bien j'adhère ou bien je rejette. Je n'étais pas l'acteur mais le spectateur consommateur d'un discours sur la recherche, ce qui du point de vue de ma non-gratification, c'est-à-dire du doute que j'installe dans ma pratique pour essayer de comprendre ce que je fais était voisin de zéro. Ma non-gratification c'était que je trouvais ça scandaleux. Je m'étais un tout petit peu intéressé à ces problèmes, j'avais un tout petit

peu lu des auteurs en classe terminale et j'avais le sentiment que c'était un spectacle, une euphémisation de la science. Je ne suis pas du tout persuadé que ça ait beaucoup changé. A mon avis, dans la formation des enseignants aujourd'hui, il n'y a pas cette attitude qui consiste à assumer un risque intellectuel au niveau de la recherche. La recherche peut avoir une valeur importante pour un enseignant si elle l'amène à assumer ce risque, à mon avis, ça a une qualité transférentielle énorme dans la pratique professionnelle. Je suis surpris de voir combien parmi les personnes qui viennent faire une formation universitaire, on peut, à la limite, savoir celles qui sont enseignantes et celles qui ne le sont pas. Ça se caractérise par quelque chose d'assez simple en général, c'est cette espèce de peur qu'ont les collègues à mettre en doute du savoir. D'un côté ils passent leur temps à mettre en doute leur pratique d'enseignant parce que ce sont des gens qui ont peur des résultats qu'ils vont trouver, ils veulent que leurs élèves réussissent et ils ont peur de mal faire, et en même temps, par rapport au savoir, ça ressemble à une espèce de tabernacle, une espèce de saint sacrement ce savoir auquel il ne faudrait pas s'attaquer. Alors que le savoir est, à mon avis, par essence provisoire. Comme si ce n'était pas à eux, pauvres enseignants, d'avoir des doutes à l'égard de ça. Ça donne des savoirs qui sont des vérités d'école et de chapelle comme aurait dit Piaget. Moi j'appelle ça le complexe d'Athéna. On athénaise les enseignants, et qui pour eux c'est bien difficile d'être chercheurs. Et, dans le même temps, j'ai le sentiment que ce sont des personnes qui souhaitent, d'autant plus qu'elles le vivent de façon hyper-contradictoire, faire autrement.

L'indicateur que j'ai de ce que j'avance c'est que dès qu'ils sont confrontés à la recherche et qu'ils ont à écrire, ils disent « je ne suis pas capable ! » Je réponds « mais si vous êtes capables ! pourquoi vous ne seriez pas capables ? ! » « Mais non, les chercheurs c'est... » J'aime bien leur rappeler ce que disait Montaigne : « qu'on soit assis sur un trône ou par terre, on est d'abord assis sur son cul ! » Il n'y a pas de différence de condition, il n'y a pas des hommes-dieux, des hommes démiurges, qui seraient les chercheurs, et des hommes « piétaille » qui seraient ces pauvres collègues praticiens.

J. L. G. : Sur le plan de la formation des enseignants à partir de l'expérience que tu as menée, et que tu mènes, avec un certain nombre d'instituteurs, dont des instituteurs Freinet, que pourrions-nous proposer comme modalités pour que ça puisse mieux fonctionner et s'étendre à un plus grand nombre, sans que l'on fasse imposition à qui que ce soit de prendre cette direction de formation.

G.L. : Les conditions optimisant mon expérience ?

— Possibilité de regrouper les collègues par sessions d'au moins deux jours. A mon avis deux jours est la bonne dimension, sur un rythme qui fasse que les rencontres aient lieu au maximum tous les deux mois, mieux toutes les six semaines, pendant un certain nombre d'années ;
— que ça produise de la recherche. Qu'elle soit diffusée, inscrite dans le champ de la recherche.

Avec l'université de Tours, on a créé un centre à Chaingy, où il y a une excellente bibliothèque en Sciences de l'éducation à notre disposition, où il y a un équipement informatique pour traiter les données, un lieu d'hébergement qui permet la réflexion.

Mais la recherche implique aussi une attitude intellectuelle, une disponibilité : ça veut dire quoi travailler et se reposer dans ce cas ? On ne peut oublier sa recherche pendant les vacances.

Quand on fait de la recherche-action, et que cette action rencontre son vécu, on est à la fois « acteur » et « auteur » tout le temps. On ne peut pas dichotomiser les temps, sauf à bureaucratiser la recherche.

J. L. G. : Je me suis engagé dans une réflexion-action pour que les instituteurs engagés dans une action innovatrice, entreprenant une formation par la recherche, puissent bénéficier d'un statut d'instituteur-chercheur.

Ce statut ne pourrait être lié qu'à un contrat de production...

G. L. : Et un contrat à temps ! Il ne faut pas que ce soit une sinécure : ça peut être des contrats qui se renouvellent toujours si la personne est dynamique mais en aucun cas ça ne doit devenir une situation acquise : on ne fonctionnarise pas la recherche !

J. L. G. : En créant le G.A.F.R.A. (Groupe Autogéré de Formation et de Recherche-Action) à Nantes, je voulais constituer un lieu d'échange entre des chercheurs ayant déjà une expérience et des praticiens désirant se former à la recherche. Malgré les difficultés rencontrées, dont celles qui relèvent du manque de temps alloué aux uns et aux autres pour cette tentative, je pense que c'est une solution de formation continue pour notre projet.

G. L. : Il ne peut pas y avoir de recherches sans qu'il y ait hiérarchie de chercheurs. Je veux dire par là qu'il y a des gens plus ou moins avancés dans la recherche, mêmes s'ils sont tous paritaires en tant que chercheur. Si on met ensemble des gens qui n'ont pas l'expérience de la recherche, ils risquent de tourner en rond, et même s'ils arrivent à quelque chose ce sera tellement coûteux pour eux !

Un tel lieu d'échange et d'action pour les instituteurs, ça pourrait être l'école normale... si les écoles normales étaient habitées par des cher-

cheurs, malheureusement pour être professeur d'école normale, il n'a jamais été exigé de quelqu'un qu'il soit chercheur, ce qui me paraît un des plus grands scandales de notre évolution actuelle. Beaucoup d'ailleurs aimeraient avoir une formation à la recherche.

Ce pourrait être des C.D.D.P... encore faudrait-il que les gens qui y sont ne soient pas des gens en recherche ou des bureaucrates mais des chercheurs !

Je n'ai pas de formule à proposer, Moi je souhaiterais que des « coopératives de production de savoir » se développent. De production de savoir scientifique, telle que j'ai défini l'attitude scientifique. Le danger c'est que ces coopératives risquent de s'isoler si elles n'ont pas une diffusion de la recherche et non pas de ce qui s'y raconte. Une recherche, ce n'est pas forcément long, mais il y a des conditions de recueil, de traitement, d'analyse des résultats, de discussion de ces résultats, de résumé pour que les autres puissent les lire ; c'est les conditions de la recherche, pour que ça rentre dans le champ, dans le contexte de ce qui peut être pris par d'autres.

Il serait important qu'un pouvoir politique agrée des centres de recherche, des coopératives de recherche, mais il faut que les chercheurs produisent.

Georges Lerbet est professeur au département de psychologie de l'université François Rabelais à Tours. Il collabore aussi aux activités du Collège coopératif à Paris dirigé par Henri Desroche. Il a créé, à Tours, le D.U.E.P.S. (Diplôme Universitaire d'Etude de la Pratique Sociale). Plusieurs militants de l'I.C.E.M. participent à cette formation à la recherche. Il développe ses conceptions dans un ouvrage « Système-alternance et formation d'adultes » édité par Mésonnance (Centre national pédagogique, 23 route de Blois, 45610 Chaingy).

Jean Vial : Il y a peu à dire sur cette confrontation G. L./J. L. G. S'agissant de recherche-action (1) il y a évidemment un double problème. Quant aux principes la difficulté est dans le passage d'un personnage à un autre, pourtant confondus : la recherche suppose l'objectivité (2) ou, comme dit G. L., la lucidité ; l'action requiert la croyance à l'utilité de l'acte car il ne viendrait à l'idée d'aucun éducateur d'agir (de faire agir des enfants) sans la conviction que cet acte sera utile... aux enfants.

Mais c'est le drame de toute éducation (c'est l'action) par rapport à ce qui est, finalement, la pédagogie (recherche). Seule la dialectique permet d'entrevoir une solution. Encore convient-il de noter que la recherche suppose le renouvellement de l'expérience à l'identique, quelle que soit la personnalité de l'agent et du sujet alors que l'action éducative est toujours singulière (3) j'allais écrire « historique ». Parce que c'étaient eux, parce que c'était moi... Nous sommes empêtrés dans les variables loin de la formule « toutes choses par ailleurs égales »... Il faut quand même s'en sortir en s'attachant à des exemples précis, à des objectifs limités, ce qui porte à confirmer une action motivée (pour le chercheur) par une hypothèse positive. Ainsi ai-je essayé de comparer deux procédures (4) : il est efficace d'apprendre un texte par la mémorisation de la première séquence puis de la seconde (5). Il est efficace d'apprendre un texte par lectures successives de l'ensemble en supprimant tous les noms du texte, puis tous les verbes puis enfin tous les mots invariables. Précaution : choisir deux textes aussi semblables en difficultés que possible, mais aussi différents de thèmes et de vocabulaire qu'il se peut, pour éviter tout acquis de la première « expérience ». On « croit » à chacune. La comparaison (qui peut intégrer le temps d'apprentissage) sera dans le contrôle : quelle est la formule la plus tenace ? (5)

Quant aux modalités, la difficulté de la recherche-action personnelle est d'avoir le temps de réfléchir à ce que l'on vient de (faire) faire. D'où ma préférence au couple alternant de praticiens-chercheurs. Nous l'avons dit à propos de l'équipe : il faut chercher le moyen d'éviter le piège de l'analyse cartésienne qui substitue un fonctionnement analytique et successif au fonctionnement réel global et simultané. Un cumul d'analyses n'est pas une synthèse...

(1) En fait le mot *acteur (action)* est à remplacer le plus souvent, par *acteur*, G.L. le dit bien p. 5, 3^e §.

(2) J^e préfère ce mot au mot « doute », qui est déjà un jugement de valeur — et même un jugement de valeur négative. Douter d'un fait c'est déjà ne plus y croire. Examiner un fait établit mieux la balance.

(3) En quoi nous comprenons le titre d'A.S. Makarenko, « Poèmes pédagogiques » : le poète le dit bien, « Aimer ce que jamais on ne verra deux fois... »

(4) C'est le meilleur objectif possible : l'appréciation de 2 procédés avec « le même » contenu (2 contenus de difficultés « égales »).

(5) Expérience C.E.G. filles, rue Fontaine, Saint-Denis 5^e, sur 2 textes « égalisés » de La Bruyère. La 2^e formule (lacunaire) avec 25 % de temps en plus portait encore ses fruits. 5 mois après, il ne restait rien de la formule traditionnelle.