

## ROLES DE LA RECHERCHE DANS UN IUFM : PRODUCTION DE SAVOIRS, ESPACE DE FORMATION, AU SERVICE DE LA FORMATION

Anne LANGLOIS,  
*IUFM de Caen, France*

### ❖ I - LE ROLE D'UN ENSEIGNANT-CHERCHEUR DANS UN IUFM

Le rôle de la recherche ne peut se définir qu'à partir du lieu où elle s'exerce, je veux dire ici qu'il convient avant tout, pour répondre à cette question, de réfléchir sur les rôles d'en enseignant-chercheur dans un IUFM. Tout d'abord il me semble que le titre d'enseignant chercheur est peu en correspondance avec une réalité des IUFM, le titre d'Enseignant-Formateur-Chercheur serait certainement plus approprié, en effet, pour moi, les rôles d'enseignant et de formateur ne sont pas superposables, et si j'ai fait le choix, en tant qu'enseignant chercheur de rester dans un IUFM, c'est bien parce qu'il y avait cette dimension de formation en définissant la formation comme un accompagnement dans la construction d'une professionnalité singulière.

Dans une telle définition, l'enseignant chercheur dans un IUFM a alors trois rôles à tenir :

- ◆ enseigner des savoirs ;
- ◆ accompagner chacun dans son chemin de formation professionnelle, que ces professionnels soient des étudiants de première année, des stagiaires de seconde année qui sont déjà engagés dans la profession enseignante ou des formateurs (je veux parler ici des Instituteurs Maîtres Formateurs ou des Formateurs associés du second degré) ;
- ◆ et, bien entendu, contribuer, par des recherches, à la construction de nouveaux savoirs.

Mais là, je dirais que ces recherches doivent enrichir ce rôle d'enseignant-formateur aussi je défendrai ici certains postulats concernant la place de la recherche en IUFM, postulats qui pourraient s'énoncer ainsi :

- ◆ la recherche doit trouver son point de départ dans des **problématiques liées à la formation des enseignants**, et ses résultats, même modestes, doivent conduire à la construction de nouveaux savoirs qui peuvent enrichir cette problématique de formation ;
- ◆ la recherche s'inscrit dans un **travail d'équipe**, stimulé et géré par un enseignant-chercheur, qui devient alors le garant de la scientificité de cette recherche ;
- ◆ le travail de recherche est pour les membres de l'équipe un **espace de formation**. Cette formation se place à un double niveau :

- formation par la création de nouveaux savoirs, de nouveaux questionnements qui entraînent le formateur sur ses contenus d'enseignement et à les faire évoluer ;
- formation par l'appropriation des méthodologies et des outils propres à la démarche de recherche.

Ce sont maintenant ces différents points que je vais illustrer en présentant une recherche qui a été menée de 1987 à 2000 à l'IUFM de Basse Normandie.

## II - LA RECHERCHE, UN TRAVAIL D'EQUIPE, SUR UN OBJET LIE A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

### II - 1 Son objet

Cette recherche s'est inscrite dans un groupe de recherche européen qui avait pour but de définir les conditions pour une prise en charge dite de « qualité » pour les enfants en âge préélémentaire dans le but d'influer sur la formation des personnels qui intervenaient dans ces prises en charge.

Le groupe de l'IUFM de Caen, groupe qui représentait la France dans cette recherche européenne, a délimité son champ de recherche à l'école maternelle française.

### II - 2 Le groupe de recherche

Notre groupe était constitué de :

- ◆ 10 Instituteurs Maîtres Formateurs (IMF) ;
- ◆ d'un enseignant, professeur d'IUFM ;

Ces 12 personnes étaient investies dans les modules de formation qui préparent les stagiaires PE2 à leur future professionnalité d'enseignants d'école maternelle, c'est dire ici que les résultats de cette recherche devaient nous aider à ajuster ces modules de formation.

Cette recherche, par son objet et par la constitution de son groupe était donc en correspondance avec les deux premiers postulats énoncés précédemment.

### III - LA RECHERCHE, UN ESPACE DE FORMATION

Parmi ce groupe de 12 personnes investies dans cette recherche, j'étais la seule à m'être confrontée aux outils et la méthodologie de la recherche, mon rôle en tant qu'enseignant-chercheur responsable de ce groupe a alors été double, il s'agissait en effet dans le même temps :

◆ d'aider à produire des outils suffisamment fiables au niveau scientifique pour que les travaux menés, même avec humilité, puissent mériter le titre de « recherches » ;

◆ et de conduire un groupe de formateurs, qui n'avaient jamais fait de recherche, à adopter une posture de chercheurs, posture construite à partir d'une distance critique au faire et à partir de la construction, de la maîtrise et de l'analyse, d'un certain nombre d'outils.

Je me propose maintenant de présenter les principaux moments de cette recherche dans l'interaction temporelle où ils se sont déroulés pour montrer comment les différents temps de construction de la problématique de recherche ont été un espace de formation pour les membres du groupe ; aussi je présenterai chaque étape du travail sous une double forme, l'une sera consacrée au travail mené au niveau de l'objet de recherche, l'autre sera consacrée au travail d'accompagnement des sujets.

#### III - 1 Construction de l'hypothèse de recherche

##### III - 1.1 Travail au niveau de l'Objet

Comment définir ce concept de « qualité », comment en appréhender les différentes composantes ? C'était là la première question à laquelle devait répondre notre groupe. Le concept de qualité se définit actuellement dans un rapport à la fois économique et qualitatif ; la question de la recherche pouvait alors se formuler ainsi : *à égalité de contraintes et de moyens institutionnels quelles sont les conditions à mettre en place pour que l'école maternelle soit à la fois respectueuse des besoins de l'enfant et des finalités que l'on accorde à cette école ?*

A partir de ce questionnement, il nous apparût que les différentes composantes pour définir ce concept de qualité à l'école maternelle ne pouvaient s'inscrire dans une réponse unique; en effet, elles nous semblaient dépendre :

◆ d'une part, des finalités accordées à l'école maternelle par les différents partenaires du système : l'institution, les parents, les enseignants,

◆ et, d'autre part, des différents besoins des enfants en fonction de leur appartenance familiale, sociale et culturelle.

Nous avons posé l'hypothèse que les attentes seraient différentes en fonction des différents partenaires et en fonction du niveau socio-culturel d'appartenance des parents, mais que, au-delà de ces différences, il serait possible de faire ressortir un certain nombre d'attentes, qui, partagées par tous les partenaires, seraient à même de définir une école maternelle de qualité.

##### III - 1.2 Travail d'accompagnement des sujets

A ce niveau du travail, l'accompagnement de l'enseignant-chercheur s'est essentiellement fait autour de la naissance de la motivation ; en effet, les Instituteurs Maîtres Formateurs sont plus habitués à des commandes institutionnelles précises, ils sont plus à l'aise dans des projets-programmatiques que dans l'innovation ; ici, les finalités et les contours de la recherche leur apparaissaient mal définis ; alors ils étaient en attente, en attente que le responsable du projet (c'est à dire le Maître de Conférence) leur dise quoi faire, quoi chercher ; ils n'avaient pas encore compris qu'un travail de recherche était fait d'incertitude, et que c'était l'équipe entière qui devait s'engager dans ce travail de naissance d'une hypothèse. Cette « accroche » est certainement un moment méthodologique difficile, les réunions ont tendance à s'enliser, le temps semble s'étirer.. alors c'est certainement à l'enseignant-chercheur de rassurer par des propositions ; propositions qu'il aura travaillé alors seul et qui serviront de point de départ à la démarche d'équipe. Le « nous » qui représente l'équipe dans le paragraphe précédent pourrait, à ce stade du travail, s'écrire « je » sans impertinence.

#### III - 2 Construction du questionnaire

##### III - 2.1 Travail au niveau de l'Objet

Pour alimenter notre questionnement, il nous fallait construire un outil facilement utilisable sur le terrain, le questionnaire nous a semblé l'outil le mieux adapté à notre démarche :

♦ d'une part, tout enseignant de maternelle pourrait le distribuer aisément sur son terrain ;

♦ et, d'autre part, la forme condensée des questions devait en faciliter la réponse.

Par ces deux caractéristiques, le questionnaire nous semblait l'outil le mieux adapté pour recueillir rapidement un nombre suffisant de réponses pour que celles-ci deviennent porteuses de sens. Mais, ce questionnaire, il fallait le construire; il fallait en définir les différentes catégories. Aucun questionnaire n'avait été, à notre connaissance, jusqu'à présent produit, il nous fallait donc le créer ; pour ce faire nous avons procédé en différentes étapes :

**III - 2.1.1** Les 10 personnes de notre groupe de recherche ont produit, individuellement, de courts textes visant à définir, de leur place, les différentes composantes de la qualité à l'école maternelle.

**III - 2.1.2** Une analyse de contenu de ces textes nous a permis de dégager un certain nombre de thèmes autour desquels pouvait se construire ce concept de qualité. Ces thèmes pouvaient s'énoncer ainsi

- ♦ la position relationnelle
  - par rapport à l'enfant
  - par rapport aux parents
  - par rapport à l'équipe enseignante
- ♦ les contenus
  - recherche d'objectifs centrés sur la maîtrise de savoirs
    - \* qui sont tournés vers les contenus plus spécifiques à l'école maternelle
    - \* qui sont tournés vers le cours préparatoire
  - recherche d'objectifs centrés sur la maîtrise d'attitudes
    - \* maîtrise de compétences personnelles
    - \* maîtrise de compétences sociales
- ♦ les méthodes
  - l'école maternelle utilise des méthodes pédagogiques proches de celles des « jardins d'enfants »
  - l'école maternelle utilise des méthodes plus proches de celles du CP
- ♦ les conditions
  - les conditions liées à l'aménagement de l'espace
  - les conditions liées à une ouverture de l'école vers l'extérieur

**III - 2.1.3 A partir de ces différents thèmes et sous-thèmes, il a alors été possible de construire un questionnaire de 38 items qui fut présenté ainsi :**

Consignes :

1/ Parmi toutes ces propositions, retenir les cinq qui vous paraissent **prioritaires** pour définir la notion de qualité à l'école maternelle.

*Propositions retenues : n° , n° , n° , n° , n°*

2/ De même, retenir cinq propositions qui ne vous paraissent **pas** ou **peu essentielles** pour définir la notion de qualité à l'école maternelle :

*Propositions retenues : n° , n° , n° , n° , n°*

Pour vous, une école maternelle de qualité, c'est une école :

- 1 - qui informe les parents sur son fonctionnement, ses objectifs, ses attentes.
- 2 - qui s'informe sur le vécu extra-scolaire de l'enfant et le prend en compte.
- 3 - où les enseignants travaillent en équipe autour d'un projet.
- 4 - qui fait intervenir des animateurs extérieurs (artistes, sportifs, associations...)
- 5 - qui laisse les enfants libres de choisir leurs activités.
- 6 - dont l'espace est vaste et modulable.
- 7 - qui vise à rendre l'enfant autonome et responsable.
- 8 - qui cherche à développer chez l'enfant la communication, l'expression et l'esprit critique.
- 9 - qui suscite le dialogue avec les parents et établit un climat de confiance réciproque.
- 10 - qui respecte les besoins individuels de chaque enfant (objets et casiers personnels, doudous...).
- 11 - qui aide l'enfant à être moins dépendant de ses premières attaches familiales.
- 12 - qui apprend aux enfants le respect des autres, la confiance, l'échange et le partage.
- 13 - qui travaille en partenariat avec l'école élémentaire.
- 14 - qui propose aux enfants des sorties en dehors de l'école (expositions, voyages, spectacles...).
- 15 - qui présente des locaux décorés et agréables à vivre.
- 16 - qui laisse une place importante au jeu.
- 17 - qui développe chez l'enfant l'esprit d'initiative , de création , d'audace et de curiosité.
- 18 - qui incite l'enfant à s'intégrer dans un groupe.
- 19 - qui adopte une position maternante vis à vis de l'enfant (câliner, consoler, protéger...).

- 20 - qui prépare les enfants à accepter les règles scolaires de l'école élémentaire.
- 21 - qui propose des prises en charge en dehors du temps scolaire (cantine, garderie).
- 22 - qui transmet à l'enfant les règles sociales.
- 23 - qui met l'accent sur la préparation aux apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter).
- 24 - où il est important que le personnel soit mixte.
- 25 - qui enseigne.
- 26 - qui possède des locaux diversifiés dans leurs fonctions (cantine, salle de sieste, de motricité...).
- 27 - qui privilégie la structuration du langage.
- 28 - qui respecte la culture familiale d'appartenance.
- 29 - qui prépare l'enfant à vivre dans un espace scolaire organisé pour être un élève.
- 30 - qui privilégie le développement moteur.
- 31 - qui ouvre largement ses portes aux parents et les laisse prendre en charge certaines activités.
- 32 - qui éveille l'enfant aux disciplines artistiques et à la créativité.
- 33 - qui évalue les progrès de l'enfant.
- 34 - qui prépare l'enfant à s'intégrer au monde scientifique et technologique actuel.
- 35 - qui respecte les différents rythmes des enfants (réveils de siestes, rythmes des activités...).
- 36 - qui propose aux enfants des situations d'apprentissages multiples et variées.
- 37 - qui transmet les valeurs culturelles de la société.
- 38 - qui s'appuie sur les données scientifiques du développement de l'enfant.

Les items de ce questionnaire ont été construits à partir des différentes catégories que nous avons précédemment dégagées (ces catégories sont présentées en annexe de cet article, ainsi que les résultats obtenus aux différents items).

### III - 2.2 Travail au niveau des Sujets

Tout ce temps de construction de l'outil questionnaire fut, pour les IMF, un temps de formation aux outils de la recherche. J'étais la seule dans ce groupe à maîtriser à la fois la méthodologie de l'analyse de contenu et de construction de questionnaire, j'avais utilisé ces deux outils pour conduire mon travail de thèse. J'aurais pu aisément conduire ici ce travail seule et proposer un questionnaire que j'aurais élaboré seule ; telle n'était pas mon intention, je désirais que les membres de l'équipe, d'une part, s'approprient la problématique de la recherche (qui je le crois prend véritablement sens lorsqu'on s'affronte à la construction des outils) et que, d'autre part, ce travail de recherche soit une occasion pour eux de formation.

Il me fallait donc construire avec eux ces outils en les initiant, d'une part, à l'analyse de contenu et, d'autre part, à la construction d'items représentatifs des différentes catégories dégagées à partir de l'analyse de contenu. Bien sûr, il ne peut s'agir dans ce cadre que d'un travail d'initiation, initiation qui permet de rentrer dans la compréhension d'un travail de recherche et qui permet de se sentir acteur des résultats produits :

- ♦ une séance fut consacrée à **l'analyse de contenu** : 5 textes, parmi les onze produits furent donnés aux IMF pour qu'ils en dégagent des catégories en tenant compte des exigences de la méthodologie de l'analyse de contenu : les catégories dégagées devaient être pertinentes, objectives, exhaustives et exclusives. Les résultats obtenus dans les différents groupes de travail furent comparés, ces comparaisons permirent aux différents participants de travailler sur l'énoncé de leurs critères de catégorisation ; ce travail permit aussi de rendre explicite la présence de la subjectivité, qui malgré tout le travail sur la tentative d'objectivation, reste présente dans tout travail d'analyse de contenu. De mon côté, je conduisis une analyse de contenu portant sur les 11 textes produits ; cette analyse de contenu fut soumise aux membres de notre groupe de recherche et c'est à partir de cette dernière analyse que les catégories qui ont servies à la construction du questionnaire furent retenues ;

- ♦ une autre séance de travail fut donc consacrée à la **construction des items** du questionnaire. Les IMF se répartirent en équipes de travail ; après avoir choisi l'une des catégories dégagées précédemment, chaque équipe eut pour tâche de produire 5 items se rapportant à cette catégorie.

Un travail collectif permit de construire un premier questionnaire d'environ 40 items ; questionnaire que chaque membre de l'équipe se devait de faire passer, en vue de tester sa pertinence, auprès de quelques personnes. Les résultats obtenus permirent de retravailler certains items avant d'obtenir le questionnaire définitif.

On voit ici que le travail d'accompagnement de l'enseignant-chercheur est, là encore, double : par sa connaissance préalable des outils de recherche, il travaille dans la solitude pour produire et proposer des outils scientifiquement fiables, et parallèlement, il initie les partenaires de l'équipe au maniement de ces outils et fait en sorte que la production finale soit collective. Nous sommes bien là dans le double rôle de chercheur-formateur.

### III - 3 Passation du questionnaire

#### III - 3.1 Travail au niveau de l'Objet

Ce questionnaire fut soumis aux différents partenaires que nous avons dégagés dans notre travail d'énoncé de nos hypothèses :

- ◆ aux enseignants de maternelle ;
- ◆ aux parents ayant des enfants en école maternelle ;
- ◆ aux enseignants de Cours Préparatoire (CP) ;
- ◆ aux parents ayant des enfants en CP ;
- ◆ aux Institutionnels (Inspecteurs de l'Education Nationale et Conseillers pédagogiques) ;
- ◆ aux formateurs.

Le travail sur ces différentes catégories de partenaires visait à questionner notre hypothèse : « *les attentes sur la qualité à l'école maternelle sont dépendantes des finalités accordées par les différents partenaires du système école maternelle* ».

De plus, afin de questionner notre seconde hypothèse : « *les attentes sur la qualité à l'école maternelle sont dépendantes des différents besoins de l'enfant en fonction de leur appartenance familiale, sociale et culturelle* », il était dans notre intention de différencier les réponses émanant de Zones d'Education Prioritaire (ZEP) des autres réponses.

### III - 3.2 Travail au niveau des Sujets

Les différents membres de l'équipe de recherche se répartirent les catégories de partenaires à questionner en fonction de leur lieu institutionnel d'attachement professionnel et de leurs connaissances personnelles. Il fut convenu d'une date de retour des questionnaires. Le travail de l'enseignant-chercheur se limite là à un travail de coordination visant à vérifier que toutes les catégories de partenaires à questionner sont bien couvertes.

### III - 4 Traitement des réponses au questionnaire

#### III - 4.1 Travail au niveau de l'Objet

Sur les 231 réponses qui nous sont parvenues, seules 200 furent exploitables. Les réponses obtenues n'ont pas permis de différencier, avec suffisamment de représentativité, les réponses émanant de zone ZEP ; aussi nous avons renoncé à notre seconde hypothèse pour nous centrer sur notre premier questionnement qui pouvait alors se regrouper autour de différentes questions :

- ◆ que recouvre ce concept pour ceux qui côtoient l'école maternelle dans leur quotidien, enseignants et parents d'enfants de maternelle ?
- ◆ que devient ce concept lorsque les enfants plus grands abordent les savoirs fondamentaux ? quelles sont les attentes des enseignants de CP et des parents ayant des enfants en CP vis à vis de la maternelle ?
- ◆ quelle conception de la maternelle défendent les Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) et les Conseillers Pédagogiques qui leurs sont rattachés ?
- ◆ enfin, quelle est la conception des formateurs d'IUFM qui sont chargés de préparer les stagiaires enseignants à conduire une pédagogie de qualité dans les écoles maternelles ?

**Etait-il possible à partir des attentes des différents partenaires de construire une conception convergente de la notion de qualité à l'école maternelle ou cette tâche se révélerait-elle impossible ?**

Les 200 réponses traitées se sont réparties ainsi :

Enseignants de maternelle	Parents ayant des enfants en Maternelle	Enseignants de CP	Parents ayant des enfants en CP	IEN et CPAIEN	Formateurs IUFM
37	84	16	18	21	24

Après une analyse des résultats obtenus aux différents items, catégorie par catégorie, il est apparu que globalement, et contrairement à notre hypothèse, les différents partenaires étaient en accord sur les items qui définissaient une école maternelle de qualité<sup>1</sup> ; aussi, nous ne rapporterons ici que le résumé des résultats globaux obtenus.<sup>2</sup>

Il se dégage une spécificité de l'école maternelle française, défendue par tous les partenaires, qui pourrait alors s'énoncer ainsi :

- ◆ l'école maternelle française se donnerait comme **finalité première de développer des compétences transversales** : c'est tout d'abord l'accès à l'autonomie qui est recherché, mais cette recherche sur la non-dépendance et la responsabilité se double d'un travail sur les compétences

<sup>1</sup> Nous devons cependant préciser, qu'une analyse fine des résultats obtenus permet de dégager certaines particularités en fonction des catégories d'appartenance des partenaires qui ont répondu au questionnaire ; nous ne pouvons mentionner ces particularités dans le cadre de cet article.

<sup>2</sup> L'histogramme qui présente les scores obtenus aux différents items, toutes catégories confondues est présenté en annexe de cet article.

relationnelles qui marquent l'accès de l'enfant au social: le respect des autres, la confiance et le38 partage sont ici autant recherchés<sup>3</sup> ;

◆ l'école maternelle française se donne aussi pour **finalité de développer les « pré-requis » nécessaires aux apprentissages** : l'esprit d'initiative, de création, d'audace et de créativité. Il ne s'agit donc pas de rentrer dans les apprentissages scolaires proprement dits, mais bien de développer chez l'enfant des compétences qui lui permettront d'aborder, ultérieurement, les apprentissages avec désir et curiosité. Le développement du langage, compétence énoncée comme prioritaire dans les textes institutionnels qui définissent actuellement les finalités accordées à l'Ecole Maternelle, n'apparaît pas ici comme une finalité prioritaire<sup>4</sup> ;

◆ l'école maternelle se veut cependant une **école**, elle se différencie des jardins d'enfants en proposant des **situations d'apprentissages** adaptées au rythme des enfants (l'item 5 « qui laisse les enfants libres de choisir leurs activités » a été fortement rejeté).

**Mais l'école maternelle est-elle une propédeutique du CP, ou bien est-elle encore un lieu où les enfants peuvent encore vivre leur vie d'enfant à travers le jeu et les activités librement choisies ? Les différents partenaires semblent fortement partagés entre ces deux missions possibles de l'école maternelle ; les réponses fortement éclatées aux items :**

- « *qui met l'accent sur la préparation aux apprentissages fondamentaux* »
- « *qui laisse une place importante au jeu* »
- « *qui prépare les enfants à accepter les règles scolaires de l'école élémentaire* »

sont la preuve que ces questions, qui traversent l'école maternelle française depuis plusieurs décennies, ne sont pas encore résolues ;

◆ enfin, l'école maternelle française est présentée comme un lieu féminin, refermé sur lui-même, où les enseignantes gardent les prérogatives des contenus ; la place des enseignants masculins n'est pas reconnue comme importante, les animateurs extérieurs sont fortement rejetés,<sup>5</sup> les liens avec l'école élémentaire sont peu recherchés, et les parents, s'ils sont bien informés par les enseignants, ne sont cependant pas recherchés en tant que partenaires éducatifs.<sup>6</sup>

### III - 4.2 Travail au niveau des Sujets, des retombées sur la formation

Si ce temps de traitement des données recueillies a été essentiellement un temps de travail pour l'enseignant-chercheur, les différents membres de l'équipe se sont cependant familiarisés avec ce travail d'analyse et d'interprétation des données. Les Instituteurs Maîtres Formateurs ont dû ici quitter leur position de formateurs pour se confronter à des résultats qui venaient les bousculer, les surprendre dans leurs affirmations ; un certain nombre d'items, défendus par la plupart des partenaires, sont venus contrecarrer des positions qu'ils croyaient couramment partagées. A partir de ces affirmations, qu'ils ne défendaient pas, il leur a fallu repenser leurs dispositifs de formation pour mieux préparer les enseignants-stagiaires à être des acteurs capables de proposer, voire de provoquer, une évolution de l'école maternelle.

C'est ainsi qu'il leur a paru nécessaire :

- ◆ de mieux défendre la place du jeu et celle des activités librement choisies ;
- ◆ d'affirmer le rôle de l'enseignant masculin, rôle important pour affirmer celui de l'école maternelle en tant qu'espace transitionnel ;
- ◆ de travailler sur l'ouverture vers l'extérieur, en renforçant, notamment, les liens avec l'école élémentaire ;

<sup>3</sup> Il est étonnant de remarquer ici que si les différents partenaires demandent bien à l'école, par ce double énoncé (travail de non-dépendance et accès au social) d'être un espace transitionnel, ils ne ressentent cependant pas le besoin de mettre en place les conditions psychologiques facilitatrices pour que ce travail transitionnel puisse s'accomplir dans les meilleures conditions (l'analyse de réponses fait en effet apparaître qu'ils se sont prononcés majoritairement comme n'accordant que peu d'importance à la mixité de l'encadrement, de même qu'ils jugent que ce n'est pas dans les missions de l'école maternelle de protéger et de câliner le petit enfant).

<sup>4</sup> En octobre 1999, Mme Ségolène Royal, Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, rappelait dans un BO hors série intitulé « Les langages priorité de l'école maternelle », que cette maîtrise des langages, et notamment le langage oral, était une « condition de l'acquisition de toutes les compétences, transversales et disciplinaires, prévues au fil du Cycle 1 ».

<sup>5</sup> Il semble bien que les différents partenaires de l'école maternelle soient ici en désaccord avec les propositions de réforme de l'école énoncées par Mr. C. Allègre, Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, qui, à travers sa « Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle », en date du 28/08/1998, désire ouvrir largement les portes de l'école aux intervenants extérieurs.

<sup>6</sup> Thérèse Boisdon, Présidente de l'AGIEM, confirme (dans son allocution d'ouverture du Congrès national de 1997) cette place accordée aux parents : « C'est un acte important que fait la famille quand elle décide de confier son enfant à l'école maternelle. Il est nécessaire d'accompagner cette démarche et d'expliquer à la famille les lieux, comment nous travaillons, le projet d'école, etc... Mais il ne faut pas banaliser l'entrée des parents dans l'école. Rencontrer les parents, expliquer ce qui se passe dans l'école, donner des informations sur le comportement de l'enfant à sa famille fait partie de nos obligations professionnelles mais mélanger les rôles et les lieux n'est pas souhaitable ».

## ❖ CONCLUSION

En conclusion, nous dirons que ce travail de recherche sur « la qualité à l'école maternelle » illustre donc parfaitement ce que peut être la recherche innovation dans un Institut de Formation des Maîtres :

- ♦ l'objet de la recherche fait partie des préoccupations de formation ;
- ♦ le temps de la recherche est un espace de formation pour l'équipe ;
- ♦ les nouveaux savoirs produits peuvent alimenter la formation.

Je dirai alors qu'un nouveau rôle se dessine alors pour les enseignants-chercheurs dans les IUFM ; ils apparaissent ici comme des « chefs de chœurs » chargés d'impulser des recherches d'équipe, d'interroger les « allant de soi » de formation tout en gardant leur rôle de formateur en initiant les différents membres de l'équipe aux méthodologies et outils propres à la démarche de recherche ; il leur appartient enfin, en tant que chercheur, d'être le garant des démarches suivies, d'approfondir les différentes recherches et de les rendre publiques.<sup>8</sup>

Ce rôle multiple demande que l'enseignant-chercheur qui a choisi d'occuper un poste en IUFM inscrive sa démarche de chercheur dans une double dimension faite à la fois de curiosité par rapport à des objets de savoirs et de dynamique relationnelle.

### ANNEXES

Classement des différents items par catégorie, réponses obtenues auprès des différentes classes de participants et histogramme correspondant.

(ont répondu : 37 enseignants de Maternelle, 84 parents d'enfants de Maternelle, 16 enseignants de CP, 18 parents d'élèves de CP, 21 institutionnels et 24 formateurs soit au total 200 réponses).

---

<sup>7</sup> A la suite de ce travail, les IMF se sont donnés pour tâche de construire des documents vidéo, outils de formation ; l'un d'entre eux a été consacré aux situations d'apprentissage du langage oral.

<sup>8</sup> La présentation des résultats approfondis de cette recherche sur « La qualité à l'école maternelle » a donné lieu à un article, en cours de publication à cette date, dans la revue Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. CERSE, Université de Caen.

Item	POSITION RELATIONNELLE												CONTENUS												METHODES								CONDITIONS				
	par rapport à l'enfant				par rapport aux parents				par rapport à l'équipe				Objectifs de savoirs						Objectifs d'attitudes						EM = jardin d'enfants				EM = propédeutique du CP				Espace		Ouvertures à l'extérieur		
	2	10	19	28	1	9	31	3	13	24	27	30	32	23	25	34	7	8	11	12	17	18	20	22	37	5	16	35	33	29	36	38	6	15	26	4	14

**Enseignants de Maternelle**

Oui	4	1		1	4	10		14	5		1		2	8	2	1	24	15		16	20	1	2	4	2		7	13		1	24	2	2	2	2				
Non	3	2	14	3	1	1	18	1	3	24	1	2		7	4	3			3			1	8	1	5	7	5		3	5		2	7		5	10	10	20	

**Parents de Maternelle**

Oui	5	5	5	2	12	13		14	3		5	1	10	28	8		37	33	3	50	37	17	13	8			13	18	7	4	28	1	3	6	8	4	6	4
Non	12	5	27	13	1		35	3	9	46		3	2	6	10	39	2	1	19		1	1	10	4	22	29	9		4	13	2	24	8	6	2	16	5	11

**Enseignants de CP**

Oui					2	2	2	6		6	3	3	4	1		8	7	1	5	7	2	2	3			1		2	5	4	1	1				1	1
Non	3	2	7	3		1	9		1	9			1	1	2	4						1		1	5		1	2			4	1		5	6	5	

**Parents de CP**

Oui		4			7	3		5	4		1		2	8			7	7		9	9	2	2	1	1			2	3		5	1	1	1		1	4
Non	2	2	6	6		1	6	1	1	13				2	2	5		1	6				1	1	1	5	4		1		1	3	3		1	2	4

**Institutionnels**

Oui	1			1	3	7		8	3		8	4	1	4	2	1	11	5		6	9	2		2	2		3	4		1	12	3					
Non	2		10				8			5		1		3	7	1	1		2				6	2	2	12	1		4			1			15	10	1

**Formateurs**

Oui		1	1	1	1	6		3	1	1	8	2	1	1		1	11	10	1	11	14	4	1	3	2	1	7	8		1	11	3	1	1	1		
Non	2		15		1	1	4			8	2	1		7	9	4	1		5			1	5	3	1	5		1	9		2	5	1	1	16	3	5

**TOTAUX**

Item	2	10	19	28	1	9	31	3	13	24	27	30	32	23	25	34	7	8	11	12	17	18	20	22	37	5	16	35	33	29	36	38	6	15	26	4	14	21
Oui	10	11	6	5	27	41	2	46	22	1	29	10	19	53	13	3	98	77	5	97	96	28	20	21	7	1	31	45	10	9	85	14	8	11	11	5	11	5
Non	24	11	79	25	4	4	80	5	14	102	3	7	3	26	34	56	4	2	35		1	3	31	11	32	63	19		8	34	2	29	26	11	8	63	36	46

