

N° 41

1997

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

Conseillers à la rédaction

Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Paris II - **Alain Coulon**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII - **Françoise Cros**, professeur en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, directeur de l'IUFM de Caen - **Jean Hassenforder**, professeur émérite à l'INRP et à l'Université de Paris V - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS-Lyon - **Georges Vigarello**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.

Rédaction

Rédacteur en chef : **Christiane Étévé**
Secrétaire de rédaction : **Marie-Françoise Caplot**
Équipe de rédaction : **Marlène Ba, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Jacques Cottard, Nancy Frosio, Nelly Rome, Edith Sebbah**

Édition & Fabrication

Informatique : **Christine Piquemal-Baluard, Thu Dung N'Guyen**
Maquette : **Jacques Sachs (couverture), Philippe Champy (intérieur)**
Mise en page : **Instaprint - 37130 La Riche**

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique *Ouvrages et rapports* est extraite de la banque de données **EMILE 1** (INRP - CDR).

Rédaction : Centre de Documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 46 34 90 51

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 46 34 90 81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

De la politique à l'éducation au politique

par Alain MOUGNIOTTE..... 7

Chemin de praticien

Le chemin du questionnement pédagogique

par Geneviève GLUNK..... 19

Repère bibliographique

Un nouveau regard sur l'action éducative :

l'analyse des pratiques professionnelles

par Madeleine MAILLEBOUIS et Maria-Drosile VASCONCELLOS 35

Communication documentaire

Éducation et littérature féminines en France

aux XIXe et XXe siècles

par Jacqueline FONTAINE..... 69

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 87

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 115

Adresses d'éditeurs..... 161

Summaries 163



1

ÉTUDES

DE LA POLITIQUE À L'ÉDUCATION AU POLITIQUE

Alain Mouniotte

Analyser son itinéraire de recherche, c'est, pour un chercheur, adopter une posture paradoxale. La recherche implique, en effet, une attitude d'objectivité, même si les thèmes sur lesquels elle porte ne sont pas dissociables de la personnalité de celui qui la conduit. Elle exige de se décentrer et, quoi qu'il en soit, porte sur un objet extérieur à son auteur.

Ici, au contraire, l'on est invité à se constituer soi-même en objet de l'investigation dont, simultanément, on demeure l'auteur. En outre, quelque effort qu'il soutienne, nul n'est susceptible de discerner les facteurs fondamentaux qui l'ont conduit à pratiquer la recherche. L'on ne peut que s'installer dans le registre des représentations conscientes, qui ne sauraient exclure le risque d'erreur, d'interprétation complaisante ou de construction artificiellement rationnelle d'une démarche dans laquelle on sait bien que l'affectif et l'inconscient ont une grande part. Néanmoins, j'essaierai, en fonction de l'invitation qui m'est adressée, de présenter ce qui constitue, à mes yeux, les raisons et étapes de mon itinéraire.

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 41, 1997

De l'observation de la politique à la pédagogie

On pourrait penser que c'est mon activité d'instituteur, poursuivie pendant dix ans en Saône-et-Loire, qui m'aurait convaincu d'approfondir le sens et de tenter d'améliorer l'efficacité de ma pratique. Or, sans que ce motif m'ait été complètement étranger, il ne rend pas compte de ma trajectoire. D'une manière qui peut-être surprendra, le point de départ de celle-ci ne se situe pas d'abord dans le registre éducationnel, dans une interrogation d'ordre immédiatement pédagogique. Il est ailleurs : dans l'observation des événements politiques de notre temps et le désir de comprendre les raisons des soubresauts qui agitent les États. Globalement, en effet, l'on constate aujourd'hui à la fois une aspiration à la démocratie et une difficulté considérable pour l'établir, la stabiliser, voire la sauvegarder. Tout se passe comme si, en divers pays, ce type de régime était face à un dilemme : ou bien, pour respecter les votes d'une population éventuellement abusée par la propagande, il s'expose ou consent à être menacé, voire détruit ; ou bien, pour se sauvegarder, il est tenté d'écarter ses ennemis en recourant à la violence mais, par là, il pourrait en venir à se renier lui-même. Des événements contemporains illustrent cette alternative. Face à elle, comment garantir l'avènement démocratique et la sauvegarde démocratique de la démocratie, c'est-à-dire comment assurer sa cohérence interne et sa durabilité ?

À tort ou à raison, plusieurs doctrines soutiennent que la seule manière d'y parvenir est de recourir à l'éducation. C'est elle, et elle seule, qui en serait le moyen, voire la garantie. Mais cet espoir est-il fondé ? Et en quoi consisterait cette éducation ? Est-elle nécessaire ? Suffisante ? À quelles conditions ? Telle est la question fondatrice que je me suis posée et c'est elle qui m'a amené à m'intéresser à la pédagogie. De ce fait, sans que je l'aie immédiatement discerné, mes travaux successifs ont, quoique par des entrées variées, trait à ce même thème : comment l'éducation a-t-elle tenté, tente-t-elle et pourrait-elle tenter de favoriser la formation d'un citoyen démocrate ? À quels obstacles conjoncturels ou essentiels s'est-elle heurtée, se heurte-t-elle et se heurtera-t-elle, de facto ou nécessairement ? Telle est, me semble-t-il, ma problématique, à la fois constante et dominante.

C'est elle, de toute évidence, qui a suscité le choix du sujet de ma thèse de doctorat ou, du moins, en a fourni l'hypothèse (1). Observant que, dans les textes, dans les manuels et dans les esprits, les notions de morale et d'instruction civique sont souvent liées, voire confondues, je me suis attaché à tenter d'isoler la seconde, pour découvrir la manière dont elle s'était identifiée et autonomisée : comment a-t-elle émergé dans les programmes de l'École primaire française ? L'analyse proprement historique des circonstances dans lesquelles elle y fut inscrite et du conflit très vif auquel sa constitution en discipline a donné lieu entre 1880 et 1882 m'a amené à constater que l'alternative ci-dessus indiquée fut non seulement au cœur du débat mais le cœur du débat. Elle ne fut pas énoncée en ces termes mais ce sont très exactement eux que l'on retrouve dans les controverses de l'époque : exposer les valeurs de la République au rejet, ou les imposer au détriment du respect de la liberté.

Invité par le Professeur Jean VIAL, à la suite de ma soutenance, à préparer avec lui un ouvrage plus synthétique (2), j'ai été alors conduit à étudier ce qui s'était passé avant l'avènement de la Troisième République, spécialement à partir de 1789 : trouve-t-on déjà les données et les termes du même dilemme ? L'analyse des documents d'époque m'a montré que oui car, avec plus ou moins de netteté et de discrétion, ils ne cessent d'osciller entre le souhait de distribuer seulement une information et le désir d'exercer une pression.

La préparation du même ouvrage m'a également convaincu d'étudier ce qui s'est passé après la Première Guerre mondiale et jusqu'à nos jours. Or, force est de constater qu'on trouve toujours la même problématique : d'une part, l'instruction civique n'a pas entraîné les effets que ses instaurateurs en attendaient ; d'où des épisodes de découragement : on perdit confiance en elle ; elle s'essouffla ; on renonça même peu à peu à l'enseigner. Cela signifie que l'on cessa de "faire violence" pour imposer des convictions. D'autre part et en revanche, après des crises graves, certains entendent réinstaurer une formation qui suscite en profondeur l'adhésion des consciences à des valeurs fondamentales. Ainsi, la guerre difficilement gagnée de 1939-1945 ranime le désir de réactiver la démarche de la Troisième République. Le plan Langevin-Wallon, rédigé à Alger à la fin de la guerre, déclare la nécessité d'un enseignement intrépide de l'esprit civique. Mais cela soulève l'inquiétude de ceux qui craignent une pression politique.

Ainsi se confirme la permanente difficulté de l'implantation de cette discipline voulue par J. Ferry. Elle tient à la fois à l'absence d'un consensus profond et dynamique sur les valeurs, à la critique, voire à la récusation, dont les institutions de l'État sont l'objet dans de larges secteurs de l'opinion, enfin au doute relatif à la capacité d'un enseignement d'induire une conduite. Inégalement violente selon les époques et les contextes politiques, c'est la même opposition qui se poursuit et la même diversité d'appréciation sur la portée de l'éducation. Au total, l'instruction civique a échoué à éduquer démocratiquement à la démocratie. Elle n'a pas surmonté le handicap qui la marquait dès le départ en raison des deux conceptions irréductibles dont elle signifie et manifeste l'affrontement. Entre la banalité et la froideur d'une information indifférente et l'excès d'une volonté de convaincre qui n'accepte guère les objections, la voie n'a pas été trouvée. Ou bien l'information respecte les libertés mais ne parvient pas à susciter l'adhésion, ou bien, pour la provoquer, elle court le risque de se transformer en conditionnement.

Pour une éducation au politique

C'est pourquoi j'ai souhaité entreprendre une recherche destinée à identifier et à définir des concepts neufs, relatifs au pluralisme, et à expliciter les conséquences de l'adoption de ce principe sur l'organisation des institutions politiques comme sur le système éducatif. En effet, si l'on veut former un citoyen démocrate, ne faut-il pas l'initier précisément à la compréhension du politique ? C'est cette question qui m'a amené, en continuité avec le précédent, à un troisième ouvrage : **Pour une éducation au politique. Provocation ou sagesse ?** (3). Je me suis demandé si, en 1990, il était devenu possible de passer d'une *instruction civique* à une *éducation au politique* ? Au projet qui prévalait naguère peut-on désormais substituer un autre, plus vaste, qui serait la formation au jugement personnel sur les problèmes politiques ? Peut-on, ce faisant, éviter le risque condamnable d'endoctrinement et poursuivre une finalité légitime, qui serait de cultiver, chez les futurs citoyens, le sens et le goût du politique, dans le respect absolu de la liberté des consciences ? Plus encore, un tel projet, à l'opposé du climat polémique des années 1882, est-il capable de s'élaborer dans la paix, en étant non pas imposé à la faveur d'une majorité parlementaire nécessairement éphémère mais accepté, voire voulu, par tous ?

Il viserait à appliquer les capacités que procure l'éducation à l'objet particulier que représente le politique. Il s'efforcerait d'informer celui-ci, de développer le désir d'en comprendre et d'en discuter les problèmes, de fournir les techniques d'expression et d'argumentation indispensables pour prendre part au débat. Il aiderait à voir à long terme, à saisir que l'intérêt bien compris ne se réduit pas au plaisir immédiat, à faire percevoir l'idée de bien commun et d'intérêt général. De ce fait, il comporterait de réfléchir sur les façons de les assurer, sur la diversité des solutions, sur les avantages et les lacunes de chacune. Son objectif ne serait pas de préconiser un choix ; il serait d'aider à choisir.

Délibérément, je n'ai pas parlé "d'éducation politique", car cela impliquerait la mise au service d'une politique partisane, ce qui ne peut se concevoir dans l'École publique d'un État démocratique, et non plus "d'éducation à la politique", car cela suggérerait l'idée d'un entraînement à la pratique correspondante. La notion *d'éducation au politique* m'a semblé plus appropriée : elle n'est pas simplement différente de "l'éducation politique" ; elle en est le contraire, car cette dernière suppose qu'ait déjà été effectué le choix du système auquel elle s'efforce de suggérer l'adhésion, alors que l'éducation au politique se situe en amont de toute adhésion et entend radicaliser l'interrogation : non pour freiner ou empêcher les convictions ou rendre sceptique à leur égard mais, au contraire, pour les enraciner et les approfondir, dans la mesure où elle les fait précéder et procéder d'un questionnement plus fondamental. Destinée à prévenir l'endoctrinement, elle se distingue, plus encore, de la formation politique, laquelle vise la préparation de militants qui, inscrits à une organisation ou à un parti, en reçoivent connaissances et méthodes d'action, en vue de travailler à la poursuite d'objectifs déjà fixés ; elle suppose donc que ceux à qui elle est dispensée soient préalablement d'accord avec les finalités recherchées.

Compte tenu à la fois des circonstances historiques de leur apparition, instruction ou éducation civiques se sont soigneusement gardées de toute entreprise d'éducation au politique. Traitant des institutions ou cherchant à susciter l'amour de la République, elles n'avaient pas pour objet d'introduire à l'étude des problèmes proprement politiques. Peut-être est-ce aussi pour cela qu'elles se sont affadiées au point de paraître aujourd'hui désuètes, conformistes ou moralisantes. L'Éducation au politique viserait au contraire à analyser, sans les

craindre, les problèmes politiques ; elle représenterait donc une étape ultérieure, une visée ambitieuse de l'École, qu'il était impossible de préconiser il y a cent ans mais sur l'opportunité de laquelle il devient peut-être, aujourd'hui, concevable de s'interroger. J'ai donc parié qu'on peut la penser d'une manière qui, grâce à son lien avec l'actualité, la situerait à égale distance, d'une part, d'une information susceptible de laisser indifférent et, d'autre part, d'une entreprise d'inculcation partisane. Tout le livre est destiné à étudier les conditions d'une telle possibilité.

Cependant, pour rester fidèle à son objectif spécifique, cette éducation doit se défendre de préconiser l'adhésion à un régime particulier. Elle est la discussion du fait politique, en tant que tel. Elle est donc une étape indispensable. Mais ne doit-elle pas être prolongée et accompagnée par une préparation plus directe à la démocratie, au terme du choix de celle-ci comme régime préférentiel ? À mes yeux, en effet, cette préférence, n'est pas arbitraire, mais peut se justifier par une réflexion sur la nature même du politique : c'est le caractère aléatoire de celui-ci qui justifie le régime démocratique. Dès lors, ne faut-il pas une éducation spécifique et, dans ce cas, en quoi devrait-elle consister ? Tel est l'objet de mon quatrième livre (4), dans lequel je me suis efforcé, après quelques remarques d'ordre théorique, de fournir une série d'exemples qui, empruntés aux principaux problèmes de la démocratie, montrent comment leur solution et la promotion concrète des valeurs correspondantes passent, sans nécessairement s'y réduire, par une véritable éducation intellectuelle, là encore à égale distance d'un simple exposé des faits, qui laisserait indifférent, et d'une approche affective ou oratoire, qui s'apparenterait à un conditionnement.

Le pluralisme politique et pédagogique de J. Maritain

C'est dans la même perspective que se situe mon premier travail sur les idées pédagogiques de Jacques Maritain (5). La rencontre de cet auteur a été, pour moi, décisive et c'est pourquoi j'ai voulu en approfondir l'étude ; connu pour son rôle dans l'avènement du néothomisme, pour sa pensée proprement politique et pour son activité pendant la guerre et les années qui l'ont suivie, il l'est trop peu pour

ses idées pédagogiques et, surtout, pour le lien, à la fois simple et précis, qu'il établit entre démocratie et éducation, de sorte qu'il n'est intégré ni à l'histoire de la pédagogie ni aux bibliographies correspondantes. Or, l'ayant lu à l'occasion de mes recherches antérieures sur **l'instruction civique en France** et sur **l'éducation au politique**, j'ai d'emblée été assez frappé par la pertinence et l'actualité de ses idées pédagogiques pour désirer les approfondir en émettant l'hypothèse que leur prise en considération serait de nature à contribuer à la réduction de la crise actuelle de l'École. Et mon attirance pour sa pensée aussi bien que le constat de l'intérêt croissant qu'elle suscite aujourd'hui m'ont, depuis, décidé à lui consacrer un ouvrage (6).

Maritain analyse fermement le problème très difficile qui se pose aux sociétés modernes : d'une part, les citoyens sont divisés ; ils ne partagent pas les mêmes convictions philosophiques et religieuses ; et l'État ne doit pas, sauf à être tyrannique, imposer quelque credo que ce soit ; son rôle est seulement d'assurer à chacun la liberté de son credo. D'autre part, la vie du groupe suppose l'adhésion à quelques valeurs communes. Comment surmonter ce paradoxe ? À cela, il répond par la notion de "pluralisme", dont l'usage ne va cesser de s'amplifier dans ses textes, à propos du politique comme du pédagogique (7) ; pour cela, il propose une "charte démocratique" dont, à de nombreuses reprises, il dit le caractère "essentiellement pratique" (8) : ses stipulations sont "au point de convergence des vues théoriques particulières aux écoles de pensée diverses, voire opposées, qui sont incorporées à l'histoire des nations modernes. Nul assentiment commun ne peut être requis par la société en ce qui concerne les justifications théoriques, les conceptions du monde et de la vie, les credo philosophiques ou religieux qui fondent ou prétendent fonder les principes pratiques de la charte démocratique" (9). En outre, c'est là qu'intervient l'éducation scolaire, qui doit aider "à l'établissement d'une conviction commune" (10). Encore lui faut-il se garder de déborder ce rôle, ce qui serait le cas si elle cherchait à faire prévaloir un credo, et se contenter de centrer son enseignement sur ces aspects pratiques. Si, pour cela, il est pertinent, voire indispensable, de recourir à l'éducation, et non à une imposition policière, c'est parce que celle-ci n'entraînerait que la soumission ; celle-là, au contraire, vise à faire comprendre l'argumentation qui justifie la charte.

À la lecture de ces pages, j'ai été frappé par leur actualité : celle des problèmes qu'elle pose ; celle des solutions retenues : qu'il s'agisse de

l'intégration des sciences humaines ou des courants et auteurs "modernes" en pédagogie, de sa représentation très positive des enfants, de sa foi dans l'éducabilité, de la manière dont il pressent l'essor de l'éducation permanente, de son attachement à l'éducation physique et manuelle, de la façon dont il perçoit, indépendamment même de la catéchèse proprement dite, l'utilité d'une culture religieuse et d'une information sur les religions, de sa conception très souple de l'éducation libérale, de sa double vision de la charte démocratique et du pluralisme, J. Maritain énonce les interrogations les plus contemporaines et esquisse les réponses dont on a actuellement besoin.

Au total, il est malaisé d'éduquer démocratiquement à la démocratie : ou bien on y forme autoritairement, mais on contredit alors l'inspiration initiale, et l'on s'abandonne à l'endoctrinement. Ou bien, pour prévenir cette déviation, on se contente d'informer du fonctionnement des institutions. On respecte alors l'intention démocratique, mais on en instruit plus qu'on y éduque et l'on s'expose au danger de ne pas y faire adhérer, voire d'en provoquer la ruine. Dans les deux cas, l'éducation est omise ou manquée. L'une et l'autre solutions soulèvent des difficultés inverses, mais également graves. Comment dépasser l'alternative entre l'excès et le défaut ? De même un problème de fond se pose-t-il dès lors que l'État se veut éducateur. D'une part, il est normal qu'il garantisse la possibilité d'une culture pour tous et en offre les possibilités ; de plus, il est légitime qu'il se préoccupe d'assurer un minimum de cohésion sociale, donc promeuve certaines valeurs. Mais, d'autre part, ne risque-t-il pas, ce faisant, de céder à une dérive, qui consiste à organiser et à gérer une entreprise d'inculcation idéologique ? Ne risque-t-il pas de menacer la liberté ? En d'autres termes, peut-il, à la fois, assurer la diffusion du minimum de convictions communes requises pour la coexistence nationale et respecter les diversités des familles spirituelles et des communautés philosophiques, religieuses ou culturelles ? Selon les cas, les régimes, les courants dominants, les pays et les époques, c'est l'une ou l'autre de ces tendances également insatisfaisantes qui prévaut, sans qu'on parvienne à échapper au dilemme dans lequel elles semblent enfermées.

Cette oscillation est-elle vraiment inéluctable ? Est-elle conjoncturelle, ou structurelle ? Liée à des situations politiques particulières, ou à la nature des choses ? Faut-il considérer comme définitivement impossible de mener à bien et même de concevoir une éducation

démocratique à la démocratie, c'est-à-dire appropriée aux fins qu'elle se propose ? C'est la question que je me suis posée dans un livre tout récent (11) en analysant de manière approfondie les notions d'éducation à la démocratie, pour mettre en évidence le rôle, réel mais restreint, indispensable mais partiel, de l'École : sa fonction, c'est de dynamiser et de déployer une véritable didactique des valeurs, que je me suis attaché à justifier et dont je suggère quelques modalités. Mais j'insiste aussi, dans ces pages, sur l'erreur que l'on commettrait en attribuant à l'École seule la responsabilité plénière de la formation à la démocratie : celle-ci ne sera stabilisée, acceptée et voulue par l'ensemble des citoyens que si elle met scrupuleusement en œuvre les valeurs dont elle se réclame. Ainsi est situé à sa juste place le rôle de l'institution scolaire.

Une autre série de travaux se présente, du moins au premier regard, de manière assez différente ; ils portent sur ma propre activité professionnelle, d'abord à l'École primaire. Jeune instituteur, je n'ai d'emblée ni soupçonné, ni discerné de lien entre le registre précédent et ma pratique scolaire. Cependant, sans vouloir effectuer des rapprochements abusifs ou des apparentements contraints, je me suis aperçu a posteriori que ce qui m'avait amené à réorganiser mon enseignement en tentant d'inventer de nouvelles pratiques était proche de ce qui avait provoqué les travaux précédents. Si j'ai mis à l'essai les méthodes que j'ai proposé d'appeler "P.P.E." et décrites dans le livre correspondant (12), c'est que j'ai d'abord confusément, puis peu à peu plus clairement, compris que, pour former un adulte démocrate, on ne pouvait ni se contenter de lui fournir une instruction civique aseptisée ni chercher à lui inculquer des convictions, c'est-à-dire, dans l'un et l'autre cas, introduire ponctuellement, dans la pratique scolaire, quelques données d'ordre socio-politique. La préparation du citoyen actif exige le renouveau global de l'école et la mise en place d'une véritable "pédagogie de la réussite".

Certes, il serait inexact, et même naïf, de lier réussite scolaire et réussite de la vie. La première n'entraîne pas nécessairement la seconde, comme le montre le cas de certains bons élèves obsessionnels, qui oublient de vivre, ou des personnes chez qui le haut niveau de culture cache mal misère affective, indigence relationnelle et, en définitive, adultité manquée, voire détresse. En revanche, il est des hommes qui, sans bagage académique, ont réussi leur vie mieux que

les précédents. Cependant, il est globalement vrai que l'échec scolaire hypothèque l'avenir et que la réussite scolaire offre un atout.

Le problème que je me posais était donc de savoir comment favoriser dans ma classe la réussite ainsi entendue. C'est pourquoi j'ai confronté les doctrines classiques, c'est-à-dire, selon l'expression de L. Not, les pédagogies en première, deuxième et troisième personnes (13), pour en apprécier, par rapport à cet objectif, les capacités respectives. Or la pédagogie traditionnelle impose à tort à la fois les contenus à assimiler et la manière de les assimiler. Quant aux pratiques issues de l'Éducation Nouvelle, elles entendent bien respecter l'élève, honorer ses intérêts, ne pas lui imposer ses tâches. Mais, voulant à bon droit le libérer, le responsabiliser, l'appeler, du moins en principe, à gérer ses demandes d'apprentissage, lui abandonnant, du moins, là aussi, en principe, la décision d'arrêter lui-même ses thèmes de travail, elles compromettent son accès à la connaissance. Avec des nuances, cette attitude est commune à tous les auteurs qui se réclament de ce courant, et c'est le même critère qui conduit à les y placer. Mais c'est leur commune faiblesse. Elles mettent en péril, et parfois en question, le rôle spécifique de l'École dans le registre verbo-conceptuel. Et ce rôle n'est ni arbitraire ni suranné, car la connaissance a une valeur incontournable et intrinsèque. Si elles demeurent cohérentes avec elles-mêmes, elles risquent, dans le cas où l'enfant ne manifesterait pas d'intérêts intellectuels, de le laisser dans un état de sous-instruction. Il serait alors, lui aussi, un citoyen inefficace. Peut-être, par la pratique de la coopérative ou toute autre, aura-t-il reçu une éducation démocratique et acquis une expérience du fonctionnement démocratique. Mais, faute des compétences indispensables, il n'aura pas, pour autant, été éduqué à la démocratie.

Mutatis mutandis, cette opposition recoupe et reproduit exactement celle qui sépare les deux conceptions, également insuffisantes, de l'instruction civique, auxquelles doivent échapper éducation au politique et éducation à la démocratie. La pédagogie traditionnelle, elle aussi, impose la culture mais en violentant la liberté. L'Éducation Nouvelle respecte la liberté mais ne garantit pas la culture ; voulant assurer un libre accès à la connaissance, elle en compromet l'assimilation et peut abandonner le sujet à l'ignorance ; elle est donc analogue à l'instruction civique qui, se refusant à toute pression, n'exclut pas la destruction des institutions qu'elle présente. On trouve là un étonnant parallélisme.

Face à cela, mon objectif était d'inventer une manière de concilier l'instruction, indispensable à l'exercice de la citoyenneté, et l'autonomie, indispensable au désir de l'exercer. Et telle m'a paru être la capacité de ce que, faute de mieux, j'ai appelé "P.P.E.", ou "Pratique Personnelle de l'Enfant" : après avoir indiqué aux élèves les tâches à accomplir (pendant la journée, ou pendant plusieurs des jours de la semaine), elle remet à chacun le soin d'arrêter l'ordre dans lequel il les effectue et la liberté de les conduire à son rythme. Sa spécificité est donc de tendre à faire assimiler par l'écolier, moyennant une démarche qu'il choisit, des contenus qu'il ne choisit pas et de prétendre que cela est possible.

Cette conception n'est en rien celle d'un juste milieu, qui entendrait se situer à égale distance de l'enseignement traditionnel et des méthodes nouvelles ; c'est une vision autre, qui se place en dehors d'elles. Son principe de base, c'est que, pour sortir de l'impasse à laquelle celui-là et celles-ci condamnent également, on doit séparer complètement des modalités de fixation des contenus et celles de l'exécution du travail : imposer sans complexe ni faux-fuyant les premiers, libérer sans crainte ni remords les seconds. Il me semble fondé, pour des raisons à la fois psychologiques, culturelles et sociales, de décider des contenus mais, pour des raisons d'ordre psychologique, de ne pas nécessairement vouloir faire de même pour la méthode. J'ai donc estimé légitime et opportun de laisser à l'enfant la liberté, d'une part, de l'ordre dans lequel il apprend les notions et, d'autre part, de la manière de procéder.

Ainsi, en réfléchissant à mes divers travaux j'ai, je l'espère sans sollicitation abusive, découvert entre eux une unité que je ne soupçonnais pas aussi clairement. Bien entendu, toute rétrospection n'est pas simplement la photographie neutre ou la reconstitution objective de ce sur quoi elle porte. En observant l'objet, elle le modifie. Elle ne se contente pas de le restituer, elle le reconstruit, voire le construit. Mais elle lui donne une cohérence qui, pour n'avoir été ni voulue, ni d'emblée consciente, n'en est pas moins discernable.

Alain MOUGNIOTTE

*Maître de conférences en Sciences de l'éducation
Lyon II*

Notes bibliographiques

- (1) Le texte abrégé en a paru sous le titre : *Les débuts de l'instruction civique en France*, Lyon : PUL, 1991, 235 p.
- (2) VIAL, J. et MOUGNIOTTE, A. *D'hier à demain, l'éducation civique et sociale*. Toulouse : Erès, 1992, 158 p.
Cf. aussi *Cahiers Binet-Simon*, n° 630/631, 1-2, 1992.
- (3) MOUGNIOTTE, A. *Pour une éducation au politique : provocation ou sagesse ?* Toulouse : EUS, 1992, 161 p.
- (4) MOUGNIOTTE, A. *Éduquer à la démocratie*. Paris : Cerf, 1994, 174 p.
- (5) MOUGNIOTTE, A. *Les idées de Jacques Maritain sur l'Éducation*, Dossier du CLERSE, Janvier 1993, 55 p.
- (6) MOUGNIOTTE, A. *Maritain et l'éducation*. Paris : Éditions Don Bosco, 1997, 160 p.
- (7) MARITAIN, J. *Le rôle du principe pluraliste en démocratie*, Œuvres Complètes, vol. IX. Fribourg : Éditions St-Paul, p. 419-428.
Cf. aussi *Humanisme intégral*. Paris : Aubier, 1947, notamment, p. 168 et sq.
- (8) MARITAIN, J. *Pour une philosophie de l'Éducation*. Paris : Fayard, 1969, p. 140.
- (9) Id. p. 139.
- (10) Id. p. 140.
- (11) MOUGNIOTTE, A. *L'École de la République*. Lyon : PUL, 1996, 143 p.
- (12) MOUGNIOTTE, A. *La pratique personnelle de l'enfant*. Lyon : PUL, 1993, 182 p. (IUFM).
- (13) NOT, L. *L'enseignement répondant*. Paris : PUF, 1969, 198 p.

LE CHEMIN DU QUESTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE

Geneviève Glunk

Entrée à l'École Normale d'Institutrices, première promotion recrutée après le Bac avec deux ans de formation professionnelle, c'est avec ces nouveautés que j'ai intégré l'Éducation nationale. Essentiellement formée pour l'école élémentaire, j'ai été nommée en école maternelle.

À l'époque, j'avais une importante activité sportive, entraîneur et arbitre international de gymnastique (1). Les demandes d'autorisation fréquentes et les compétences reconnues, m'ont permis d'occuper un poste de CPC (conseillère pédagogique de circonscription, c'est-à-dire en activités physiques), après seulement cinq ans d'enseignement comme institutrice.

Devenue conseillère pédagogique pour les activités physiques en maternelle, j'ai distribué un questionnaire à mes anciennes collègues leur demandant si elles faisaient faire régulièrement des activités motrices, pourquoi, ce qui leur faisait défaut, en quoi elles souhaitaient une aide ?

Au bout de trois ans d'exercice, j'ai dû rejoindre un secteur élémentaire. À cette époque, il n'était pas possible d'être CPC en maternelle. J'ai été nommée à Saint-Denis.

J'ai essayé de décider ceux qui ne faisaient pas pratiquer de sport aux élèves, à le faire. Ma préoccupation essentielle n'était pas d'organiser des tournois, comme le faisait la plupart de mes collègues. Je considérais que ceux qui faisaient du sport avec leurs élèves, ceux-là

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 41, 1997

pouvaient prendre contact entre eux, je m'intéressais surtout à ceux qui n'étaient pas persuadés du bien-fondé de ces pratiques.

Je "militais" pour que les enfants aient un minimum d'activités physiques ; et pour cela, je prenais le temps de parler avec les enseignants, de les connaître, de découvrir ce qui les intéressait. J'ai donc, assez vite, accepté des tâches de généraliste, de conseiller pédagogique généraliste telle que le fait de participer à l'encadrement des normaliens, aider dans d'autres domaines que le sport, la lecture ou les mathématiques.

J'ai rencontré des enseignants "fragiles", des gens qui allaient mal. Une fois, une jeune institutrice s'est effondrée en larmes dans le bureau de l'Inspecteur qui, très embêté, m'avait demandé de bien vouloir m'occuper de cette jeune femme, de l'aider (à entendre de la consoler). Sans tarder, il m'a été signalé que j'étais là, aussi pour "du pédagogique" et non pas du social. La première fois que cela m'a été dit, je n'ai pas bien compris. Ce fait m'a marquée et j'y pense encore.

J'ai ainsi travaillé pendant presque dix ans, jusqu'au jour où une possibilité de stage informatique s'est présentée, j'ai postulé pour cette formation. Tout s'est bien passé, j'étais avec des enseignants du second degré, contente de comprendre et de suivre. À la sortie de ce stage, au moment de l'opération Informatique Pour Tous (IPT), Monsieur l'Inspecteur d'Académie m'a confié une mission de développement de l'informatique dans le premier degré.

C'est à ce moment-là peut-être que des choses ont fait sens pour moi. Les enseignants qui pratiquaient les activités physiques étaient les mêmes que ceux qui étaient partants pour l'informatique. J'ai donc fait un classement des enseignants en deux catégories : ceux qui osent et les "timides", les réservés. Les premiers n'avaient besoin de personne, il suffisait de leur donner les moyens, de les aider de façon matérielle. Mais les autres, comment les décider ? difficile, impossible.

Au changement d'Inspecteur d'Académie, j'ai été priée de reprendre un poste de conseiller pédagogique. C'était l'époque de la mise en place des ZEP (zones d'éducation prioritaires) et des conventions DSQ (développement social des quartiers), j'ai été réaffectée à Saint-Denis.

Les temps n'étaient pas les temps actuels, tout était à faire. Souhaitant avoir un complément de formation, je me suis tournée vers la MAFPEN. J'ai ainsi suivi des groupes d'analyse des pratiques avec des enseignants du second degré.

Je n'ai travaillé que trois ans sur ce secteur ne supportant pas qu'il y ait des crédits de la CDC (2) pour de l'équipement, achat d'un photocopieur, alors que des enfants venaient à l'école le ventre vide. Avec les crédits de fonctionnement, on pouvait acheter des livres, mais pas de lunettes pour lire !

J'ai demandé à quitter le secteur ZEP pour regagner un secteur "banal".

Ma vision du métier

Je suis passée d'une position d'enseignante avec des élèves, avec une classe, à un travail avec les enseignants. Il y a une autre dimension, une sorte d'emboîtement, j'interviens auprès des enseignants qui ont en charge les élèves. C'est ce qu'on appelle "formateur de formateur", à ceci près que j'aide plus que je ne forme, au sens institutionnel et premier du terme.

Je suis à la porte d'une classe, dans le couloir. J'y suis parce que l'inspecteur ou le directeur peu importe, ce que je sais c'est que quelqu'un d'autre a formulé la demande, et pas l'intéressé. Avant de frapper, animée par ce "désir d'aider", je me demande qui est derrière la porte, que va me demander cette personne. Est-ce que je vais savoir répondre) et à quoi je vais devoir répondre ?

Je frappe. On me dit : "Entrez". Je me trouve face à une dame à qui je dis : "Je suis là pour vous proposer de l'aide, on va prendre un moment pour voir en quoi je peux vous être utile, si je peux."

La dame me dit : "Je crains que vous ne puissiez rien pour moi. Mon mari vient de me quitter. J'ai peur qu'il ne vienne chercher les enfants. Je travaille mais je ne suis pas tranquille. Voilà mon problème, il n'est pas pédagogique, vous ne pouvez rien."

Voilà la première fois, ce que j'ai reçu "en face".

De ce moment-là, je me suis mise en quête de moyens pour accompagner, pour être témoin utile, pour pouvoir entendre dans un premier temps "sans faire de bêtises, sans dire de bêtises qui puissent aggraver". Je me suis tournée vers la MGEN. J'ai rencontré quelqu'un qui a accepté de m'entendre et de m'accompagner, exactement ce que je cherchais. C'était en 1990. Et le travail se poursuit.

La conseillère pédagogique que je suis, s'est trouvée à plusieurs reprises avec des situations qui n'entraient pas tout à fait dans le cadre

des fonctions définies par l'institution : j'ai été chargée du suivi "pédagogique" d'une enseignante en prolongation de scolarité. Il appartenait donc à l'intéressée de faire ses preuves, en responsabilité de classe pendant un an, avec l'aide et les conseils de trois formateurs : un professeur d'UFGM, un maître formateur, un conseiller pédagogique.

Je vais donc à plusieurs reprises voir cette enseignante. Je me trouve dans une situation qui me met en difficulté, face à quelqu'un avec qui je ne suis pas sûre de savoir faire, de pouvoir faire.

Sur les conseils du médecin-superviseur de la MGEN, je demande à cette jeune enseignante ce qu'elle pense de la situation, comment elle vit ce qui se passe. Je fonctionne comme cela avec elle pendant trois séances, en rapportant au médecin ce qu'elle me dit.

En décembre, au lieu de tenir l'entretien (3) dans la classe, elle me propose de prendre un café dans la salle des maîtres. C'est elle, qui le fait, elle m'offre le café en échange de mouchoirs en papier car elle était très enrhumée. Tout en s'affairant, elle me dit : "Avec vous, c'est pas comme avec les autres formateurs. Vos collègues me parlent, me donnent des conseils, me disent comment il faut faire, mais moi je ne peux pas, je n'y arrive pas. Vous, vous me demandez de vous dire comment ça se passe et je parle, ça m'apprend plus." Je l'entends me dire : "Avec vous c'est différent, c'est moi qui parle et cela m'aide à comprendre. Mais, c'est cathartique (?) !" Et moi, bien sûr, je reste médusée. Qu'est-elle en train de me dire ?

C'est en travaillant les propos qu'elle me tenait, que j'ai accédé à une formation à Sainte-Anne.

À peu près à la même époque, une institutrice toute débutante téléphone au secrétariat de l'inspection. Elle avoue ne pas être sortie de chez elle depuis quinze jours. Elle n'était donc pas allée travailler. On n'en savait rien, la directrice avait "couvert", avait gardé le silence. L'enseignante me dit ne pas pouvoir accepter d'avoir la responsabilité d'élèves, parce que n'arrivant déjà pas à s'assumer elle-même.

Quel conseil donner dans ces cas-là ? Il m'appartenait de trouver les réponses. Il a bien fallu faire face à partir du moment où j'avais décidé de sortir des sentiers battus. Le "comment on fait pour ne pas se faire mal en gymnastique" était certainement une expérience inscrite en moi.

La relation d'aide constituait et constitue une partie essentielle de l'orientation particulière et permanente de mon exercice professionnel, avec le souci bienveillant de sécuriser.

Retour au pédagogique

Deux décisions ministérielles m'ont permis un recentrage sur le "pédagogique".

La réflexion sur la formation des enseignants, avec la transformation des Écoles Normales en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, et le recrutement à un niveau Bac + 2, puis Bac + 3 ont servi pour moi de prétexte. J'ai senti qu'il y avait quelque chose à faire. Je n'avais que le Bac. Je me suis posé des questions : qui sont les Bac + 2 ou 3 ? Que savent-ils que je ne sais pas ? Avec toujours cette préoccupation professionnelle : comment vais-je pouvoir les conseiller, les aider ?

Certains de mes collègues, conseillers pédagogiques, démunis, honteux de n'avoir que le Bac, vivaient mal la situation. Moi, j'avais trouvé une réponse. Prise de curiosité et de questions, je suis allée voir de près, à la faculté. Je me suis inscrite en licence (puis le reste a suivi).

La Loi d'orientation du 10 Juillet 1989 en apportant comme fait nouveau de "placer l'enfant au centre du système des apprentissages" m'a conduite, en tant que formatrice, à modifier mes pratiques.

À l'image de ce qui est demandé aux enseignants vis-à-vis des élèves, je me suis donné comme axe prioritaire de fonctionner au plus près de "l'apprenant" (pour moi au plus près de l'apprenant enseignant, de l'enseignant apprenant ?). Je me suis donc fixé de mettre en situation ce qui est proposé, de transposer, de déplacer cette idée forte "placer l'enseignant au centre de la/sa formation".

J'ai donc travaillé les questions relatives à ces changements, sous l'angle d'une évolution des pratiques. Dans ce contexte, j'ai saisi l'occasion de revisiter mes pratiques, d'interroger ce qu'il en était de la "reproduction", au sens de Bourdieu. J'ai senti le besoin et l'envie de faire autrement, à partir d'une analyse de situation de type systémique.

Quelle formation-terrain (entendre accompagnement) pour quels enseignants ? Pour quel enseignement et comment ?

Pour trouver des réponses, le premier temps a été celui de l'écoute, ce qui est loin d'être donné, avec la nécessité : laisser parler l'autre, celui qui ne sait pas, qui est supposé ne pas savoir. Entendre et comprendre ne sont pas donnés d'avance, laisser place à ce qui est dit, sans a priori, sans idées préconçues, sans réponses toutes faites à four-

nir, attendre et reconnaître l'expression d'une demande permet que se mette en œuvre une démarche de recherche, de construction, d'appropriation de savoir(s). C'est en venir à des échanges, à un dialogue. Le "conseil pédagogique" n'est plus donné d'emblée et vient progressivement en réponse, inscrit dans une véritable relation d'aide (4). Cet état d'esprit s'exprime par une attitude particulière qui est l'aide à la relation si précieuse en pédagogie différenciée ! La réponse donnée au bon moment laisse toute sa place à la pédagogie, à la didactique, à l'aide individualisée, au travail en réseau, ainsi utilisés au plus juste du contexte.

L'entrée dans le métier et la notion d'accueil, qui ont été exposées par S. Baillauquès et E. Breuse (5), sont des idées que j'ai mises en pratique. Reconnaître l'enseignant comme une personne adulte, oser penser qu'on peut être bien dans sa peau (d'enseignant), qu'on a un corps autre que le corps professionnel, qu'on ressent des émotions, le plaisir d'enseigner, des joies, de la peur face à des agressions (verbales, physiques, d'élèves, de parents), des déceptions et des satisfactions par rapport aux attentes, qu'il faut accepter la réalité, ses limites, les limites de son action... L'ouvrage de M.-C. Baietto (6) m'a beaucoup apporté, de même que celui de R. Kaës (7).

Entre l'enseignant et l'élève, et les élèves, ce qui est en jeu, l'enjeu, c'est le savoir, le savoir comme médiateur. De quel objet s'agit-il alors ?

Savoir(s) "sur" ou "en", appris ou transmis, savoir savant, savoir mathématique, et là, c'est S. Baruk (8) qui m'a permis un repositionnement avec prise en compte des échecs. Dans le domaine de la maîtrise, pratique de la langue, c'est D. Pennac (9) qui m'a ouvert des horizons.

Du côté des savoir-faire, compétences, outils de l'extérieur de l'école, transposables, je suis allée chercher en "pédagogie générale" des auteurs comme M. Develay, D. Hameline, G. Jean, P. Meirieu, M. Postic... Il me manquait alors des connaissances en psychologie et j'ai (re)lu Piaget, Wallon, Bruner, Vygotsky, Gibello, ainsi que des ouvrages plus abordables comme ceux d' H. Trocmé-Fabre (10) sur les façons d'apprendre, A. de La Garanderie avec la gestion mentale, les "Ateliers de Raisonnement Logique", le PEI de Feuerstein m'ont accompagnée dans cet enrichissement professionnel, toujours inachevé.

Évolution des pratiques

En 1990-1991, j'ai déposé un projet pour aider les enseignants à mieux travailler en secteur ZEP. En même temps et sur le même lieu travaillait l'équipe de B. Charlot (11), le groupe E.S.COL (12) s'intéressait au rapport au savoir, au parcours scolaire et à l'inscription sociale, à l'importance du milieu d'origine.

Ce n'était pas aussi difficile que maintenant, le projet a été refusé parce que n'étant pas d'ordre pédagogique. J'avais pensé mettre en place des groupes de parole, avec l'appui du médecin du Rectorat et de la MGEN. On m'a rappelé que je devais faire "du pédagogique", et m'en tenir là. "Si les enseignants ont besoin de thérapie, cela relève d'une démarche personnelle", m'a-t-on précisé.

La première initiative, je l'ai réalisée en 1991-1992 avec un groupe d'une douzaine d'enseignants débutants sans formation, c'est-à-dire des suppléants.

Il est normal d'organiser des séances de formation, sorte de cours traitant à chaque fois d'une discipline avec le volet didactique et le volet pédagogique. Je constatais donc, qu'au rythme même d'une séance par mois, l'année ne suffirait pas pour aborder tout ce qui est à enseigner dans le premier degré. Et, il m'apparaissait criant que le grand absent était les enfants alors qu'ils sont une petite trentaine par classe, avec des effets de groupe, au stade du miroir, à l'âge de la résolution de l'Œdipe...

J'avais beaucoup lu C. Rogers (13), M. Balint (14), T. Gordon (15), et j'avais très peur, peur de ce qui pouvait se passer, c'est-à-dire peur de ce que j'imaginai, et peur parce que ce que je faisais n'était pas conforme aux pratiques habituelles.

J'ai malgré tout pris la décision, avec les enseignants débutants de fonctionner en "groupe de type Balint", toute seule puisque je n'avais pas obtenu le financement du projet. J'ai pris des risques, j'ai eu très peur, peur qu'un enseignant "pique une crise", qu'il y ait des comportements inattendus, violents, ingérables pour moi, par exemple : que quelqu'un décompense, de me laisser embarquer dans le délire de l'autre, faute de ne pas le reconnaître et de manquer de savoir-faire, de formation... Il n'en a rien été. Aidée en différé par le médecin psychiatre de la MGEN, j'ai "osé" et j'ai fait. J'ai appris beaucoup de choses, entre autres l'effet "conteneur" du groupe. J'y ai vu se révéler

des aspects de la personnalité qu'on ne voit jamais dans le professionnel, ou qui ne sont pas pris en compte. J'ai appris "à lire" des attitudes et à entendre ce qui était dit. Un seul point noir au tableau, il ne fallait pas en faire état. Je pouvais le faire à condition de ne pas le dire, par exemple : un jeune homme vu dans le groupe un peu "pas comme les autres", à qui il était impossible de confier une classe a fait des remplacements. Ce n'est que deux ou trois ans plus tard qu'il a été emprisonné pour avoir agressé ou violé une fillette, ailleurs. Quand je m'aventurais à des remarques d'ordre non strictement pédagogique, j'entendais sans tarder, "ce n'est pas ce qu'on vous demande".

J'ai été très surprise quand des débutants et stagiaires IUFM m'ont révélé l'aspect "tiers médiateur" de ma fonction. L'expérience rapportée par les intéressés montre qu'il y a des cas où le remplacement est très difficile, mal vécu. Il est arrivé que tout le monde souffre : élèves, maître de la classe (en tant que cause auteur de l'événement) et le stagiaire vivant son "incapacité" comme incapacité à être enseignant et pas seulement dans cette classe. Là, le conseiller pédagogique devient ce qu'il y a de fixe, de référent qui rassure, qui permet de relativiser, de calmer, de déculpabiliser. Ils m'ont ressentie comme la seule personne faisant le lien et pouvant assurer la continuité, le passage de pouvoir dans les classes de débutants où des stagiaires venaient faire leur stage de quatre semaines en responsabilité.

L'esprit de ce fonctionnement est fort apprécié par les débutants a posteriori. C'est après coup que les enseignants me disent "j'ai compris trop tard, en fin d'année, ce que vous avez dit tout au long de l'année ! je sais maintenant où vous vouliez en venir." Ils parlaient là, de travail en équipe, de pédagogie différenciée, de l'entraide, tutorat, parrainage, etc.

Un jour, une enseignante sans formation, en première année d'exercice est amenée à faire classe devant un jury de CAFIPEMF (16). Le jury n'a pas voulu croire que l'enseignante débutait. Quand ils lui ont posé la question : "Comment en êtes-vous arrivée à une telle pratique ?", elle a répondu, "je ne sais pas, ce n'est pas moi, c'est la conseillère pédagogique."

Quand on m'a raconté et posé la question : "Comment fais-tu pour obtenir un tel niveau de pratique ?" Ma première réponse a été : "Je n'y suis pour rien, cela vient d'elle et pas de moi."

Là, il a fallu que je réfléchisse sur ma pratique, parce que les autres débutants me disaient "si, c'est vous, c'est de vous que cela vient. Vous êtes très exigeante, il faut travailler beaucoup."

Mon étonnement a été grand. Avec l'aide de mon entourage et les lieux que j'avais pour réfléchir, j'ai dû admettre que je les reconnaissais adultes, que je leur demandais de bien faire ce qu'ils faisaient, de savoir pourquoi ils le faisaient, que la plus mauvaise leçon était celle qui n'était pas faite, qu'il fallait qu'ils s'appuient sur ce qu'ils aimaient faire, sur ce qu'ils savaient faire, et d'autres recommandations de ce genre. Je considérais cela, comme relevant du bon sens. Ce qui m'étonne, c'est qu'on puisse faire autrement.

En plus des visites dans les classes et d'un entretien personnel après chaque visite, j'organise des regroupements. Pendant ces séances collectives, on débat de ce qui les concerne tous. Je fonctionne en groupe de paroles, en donnant quelquefois des références théoriques (17). J'entends par là, qu'il m'arrive d'indiquer les courants pédagogiques qui existent, de citer des auteurs, de donner des noms aussi bien que des définitions ou d'exposer le point de vue de chercheurs, de fournir des titres d'ouvrages se rapportant à la question, de façon aussi large que possible. J'essaie de faire partager ce que je sais, en réponse à leurs questions.

De l'illicite au licite

Deux ans de suite, la même scène s'est reproduite à propos d'un stage intitulé : "Les deux-quatre ans".

Tous les formateurs se partagent les heures de cours, qui en math, qui en technologie, qui en activités physiques, qui en travaux manuels... qui pour traiter de la maîtrise de la langue. Personne n'évoque l'enfant. Je le fais remarquer. En fait, ce qui m'étonne le plus, c'est que cela passe inaperçu, que personne ne s'en étonne. À croire que l'enfant est un "intrus", un objet dérangerant, "résistant" selon les termes de P. Meirieu, toujours présent. Mais, pour moi, c'est à lui qu'on enseigne. Il est bien connu que pour enseigner l'anglais à John il faut connaître l'anglais, mais savoir aussi qui est John !

Je propose donc de prendre en charge cet apport sur l'enfant de deux à quatre ans et son développement. Un professeur d'IUFM interroge l'inspecteur responsable du stage "tu laisses faire ?" Le même professeur me demande si je suis compétente. "Devant cette lacune grave pour moi, je prends position. Je sais un peu, je préparerai. Ce que je veux surtout, c'est que l'enfant soit présent et abordé dans ce

genre de stage. Il serait très grave de ne considérer que les disciplines, la didactique et de négliger l'apprenant et l'apprentissage, le comment il apprend."

Cela s'est répété, l'année suivante. Et je ne me suis pas tue. J'ai osé insister. C'est comme si j'étais "empêcheur de former en rond". Je l'ai vu ainsi : une relation d'hostilité, difficile, avec ce professeur d'IUFM.

J'ai eu beaucoup de mal à mettre en place un stage de formation continue avec de telles idées : un stage où les enseignants seraient pris pour des adultes, où les intervenants ne seraient pas les formateurs de formation initiale, où la formation ne serait pas une redite, une répétition de ce qu'ils ont entendu. Je suis "*contre l'arbitraire de cette inculcation d'une partie de la culture dite "légitime" imposée à tous indifféremment, sans souci des aspirations (...) ni des effets réels positifs ou négatifs sur l'apprenant scolaire*" (18).

C'est avec des personnes rencontrées à l'université, enseignants du premier degré qui se sont inscrits et qui ont invité des collègues que le premier stage a pu avoir lieu. J'ai fait intervenir des universitaires, sans les payer, bien sûr, parce qu'il n'y a pas de crédits pour d'autres formateurs que ceux de l'institution.

Et puis, peu à peu, ce stage continue à vivre, il y a même quelques heures pour des intervenants. Est-ce le fait de tenir, d'être soutenue y compris par les chercheurs "bénévoles" qui a fait avancer les choses ?

Dans la ligne de ce stage inspiré par "l'autoformation" (19), j'ai mis en place, dans le cadre des animations-réunions pédagogiques, un groupe "de régulation des pratiques", proche des groupes d'analyse des pratiques comme les appellent ceux (20) qui en animent.

Cela fonctionne maintenant depuis cinq ans, n'y viennent que ceux qui le veulent, les autres, curieux ou réticents, s'interrogent et interrogent sur ce qui se dit et s'y passe.

Inarticulé : indicible ou non dialectisable ?

C'est à partir d'anecdotes telles que celles qui précèdent qu'est venue cette formulation. Mais qu'abrite ce titre auquel je tiens ? J'ai du mal à identifier ce qu'il contient et c'est en ce sens qu'il convient.

Comment (l'-m') expliquer ?

Dans une classe, en présence de la directrice, une institutrice titulaire à qui je proposais mon aide, répond négativement. Ce n'est que

des mois plus tard, après de nombreux petits arrêts de travail pour maladie et l'intervention de la secrétaire de l'inspection qui lui parle de l'aide que je peux lui apporter qu'elle sollicite une entrevue. Lors du premier entretien, elle me dit d'emblée : "Quand vous êtes venue dans la classe, je vous avais trouvée sympathique, mais je n'ai pas pu m'empêcher de me méfier, et de penser, il ne faut pas se fier à l'apparence, il doit y avoir un piège, son sourire cache quelque chose ! C'est la secrétaire qui m'a persuadée que je pouvais avoir confiance en vous. J'aurais dû vous appeler avant, j'ai été bête."

Ce professeur d'école avait besoin d'aide, voulait bien être aidée, et elle a dit "non", elle a quand même fini par dire "oui", cela a pris pratiquement l'année scolaire.

Il y a pour le moins, un décalage, une rupture. Quelque chose fait qu'il y a dérapage. On arrive parfois à dire le contraire (dire non au lieu de oui) de ce que l'on pense. Incompréhensible.

C'est comme si tout était faux, peut-être pas vraiment, mais disons, artificiel, il n'y a pas de place ou si peu pour la sincérité, pour l'authenticité.

Ce qui semble manquer, à mes yeux, c'est du respect, respect de soi et de(s) autre(s). C'est aussi un peu plus de confiance. Seul pèse le poids de la faute, la honte de ne pas savoir ou de n'avoir pas réussi, le doute qui va jusqu'à la culpabilité.

Avec cette formule de D. Sibony : "Pourquoi l'école ne peut-elle laisser à désirer ?" libre à chacun de penser et d'imaginer... ce qu'il y entend.

Dernièrement, ce sont les professeurs d'école du groupe de travail qui m'ont expliqué ce que je fais : "Tu donnes une habitude de travail, une autre mentalité. Cela ne convient pas à ceux qui veulent des recettes pour les appliquer. Tu nous aides à trouver nos réponses. On sait maintenant que ce n'est pas grave de se tromper, ce qui arrive huit fois sur dix, le plus important c'est de comprendre pourquoi, sans accuser l'élève."

Je ne propose rien d'autre qu'une réflexion en cours d'action selon le courant nord-américain de D. Schön (21).

Actuellement, en cette période de violence, des enseignants hésitent et finissent par venir me raconter, repartent en disant "Mme Untel m'avait bien dit que je pouvais venir en parler, mais je ne la croyais pas, je ne pouvais pas le croire et pourtant..." Quand je dis "mainte-

nant vous pouvez faire savoir", elle me répond "mais les gens ne me croiront pas !..."

... donner les moyens

J'ai commencé à aller à la fac pour savoir ce que sont censés savoir les Bac+2 et Bac+3.

J'ai rencontré des gens, étudiants et professeurs avec qui échanger. J'ai découvert "la recherche", je m'y suis initiée.

Là, j'ai trouvé un lieu, un espace pour penser, pour parler ma pratique professionnelle, réfléchir, apprendre, comprendre, en toute liberté. Il y a des dimensions du métier qui sont régulièrement tuées ou à peine abordées. J'ai découvert quelque chose d'important, pour moi : pouvoir dire sans se cacher, sans être en faute ou suspectée. J'ai pu dire ce que j'avais à dire, ce qui me préoccupait et me pesait.

Ainsi en maîtrise, j'ai pu traiter au moment de la première "opération nationale d'évaluation CE2-6ème (22)" de l'inévaluable, par exemple : ces enfants qui ne produisent pas mais qui savent des choses.

Je me sentais à ce moment-là très isolée. La majorité de mes collègues appartiennent au courant des didacticiens, quelques-uns s'intéressent à la pédagogie, mais la pédagogie différenciée leur paraît encore difficile à pratiquer. Quant à la relation d'aide, c'est totalement inconnu.

J'ai pu mener un travail de DEA sur "Enseigner et/ou apprendre un apprentissage". Je pensais que c'était l'articulation qui faisait difficulté. Je n'avais pas encore lu les travaux de M. Altet (23).

Grâce à ces travaux de recherche, j'ai pu, avec ce statut "autre" oser, sous couvert d'un travail universitaire. Peut-être est-il question tout simplement d'autorisation au sens de "s'autoriser", chère à J. Ardoino ? La "caution universitaire" est de fait inexistante, elle opère symboliquement.

Je souligne néanmoins, deux points : j'ai pu le faire parce qu'il s'agissait d'un travail universitaire, sous la responsabilité de Guy BERGER, directeur de recherche et les conseils de P. MEIRIEU. Il faut être "légitimé" pour pouvoir faire, avoir le droit de faire. Sinon, on doit rester, sans le dire.

C'est bien reconnaître la place et la valeur du silence, lui faire la part belle.

C'est comme si l'école, le premier degré fonctionnait comme une boîte noire. *"Mais l'effort de "parler vrai" restera sans effet si l'institution ne joue pas le jeu (...) on ne peut rien comprendre aux paradoxes du travail pédagogique sans faire part des contradictions (...) Cette attitude enferme l'école, et avec elle les enseignants (24)."* Il y a quelque temps encore, il n'y avait rien d'étonnant au fait d'aller au tribunal. Les enfants disaient : "l'instituteur fait ceci." On les faisait taire en disant "ce n'est pas vrai, ce n'est pas possible." Aux parents qui venaient "rapporter", on répondait : "vous croyez ce que dit votre enfant, mais ce n'est pas possible, ce n'est pas vrai, il est petit, il ne sait pas, il n'a pas compris." On rassurait, mais on ne s'informait pas toujours. Avec l'habitude d'étouffer, de calmer, on n'en parlait pas ou plus. On protégeait, on défendait le collègue (qu'il boive ou qu'il dorme...).

Quand l'inspecteur y allait, ou le conseiller pédagogique, ils ne voyaient rien. D'abord parce qu'ils avaient prévenu de leur visite. Ensuite parce que, bien sûr, pas fou, il/elle n'allait pas le faire (par) devant. Donc il ne se passait rien.

Et c'était la stupéfaction quand on découvrait. Tard, très tard, trop tard, ce qui se passait.

Pourquoi tant de silence, qu'est-ce qu'il y a de secret, qu'est-ce qui ne doit pas se dire ? Et si c'était un "symptôme", la difficulté étant articulée, collée, "encryptée" pour reprendre l'expression de M. Torok et N. Abraham (25) dans ce silence ?

Ne peut donner les moyens (à entendre au sens de montrer le chemin) que celui qui s'est/sait donné(r) les moyens. Voilà pour moi l'énoncé d'une réflexion professionnelle qui met en perspective théorie et pratique, l'autre et moi, l'individuel et le collectif, avec des va-et-vient permanents.

Être quelqu'un qui sait donner les moyens de sa pratique à l'autre, c'est être quelqu'un qui s'est donné les moyens de trouver ses propres moyens.

Dans ma thèse (26) sur les difficultés à enseigner dans le premier degré, j'ai voulu comprendre ce que je faisais en partant de la réalité des pratiques enseignantes. Comme l'a écrit P. Perrenoud, "C'est d'abord l'affaire des professionnels eux-mêmes (27)." C'est un travail d'analyse et de réflexion sur "comment cela a-t-il pu se faire ?"

Geneviève GLUNK

Docteur en Sciences de l'Éducation
Conseillère Pédagogique Adjointe à l'IEN
Chargée de cours en IUFM