

DE RUPTURES EN RUPTURES, LA QUÊTE DÉSESPÉRÉE D'UN SENS OU DE L'ACTION ?

Christiane Morin

**Les adaptations obligées d'une institutrice,
au gré des circonstances**

Mes premières années d'enseignement m'ont très vite révélé mon état d'impuissance professionnelle et c'est auprès du mouvement Freinet, qui mettait en place de véritables pratiques de compagnonnage, que je serai peu à peu initiée à la pédagogie.

Lorsque ce métier m'est apparu non plus subi, mais agi, il a pris, pour moi, une autre dimension. C'est, cependant, à une rencontre qui devait bouleverser ma vie d'institutrice que je dois d'avoir été définitivement conquise par ce métier. Alors qu'une formation spécialisée me préparait à m'occuper d'élèves malvoyants, les hasards de l'administration m'ont confié des élèves sourds profonds. Dès le premier jour, à mon insu, je me trouvais engagée dans un étrange dialogue avec une petite fille sourde et muette. J'en appelais désespérément à toutes mes forces mentales, intellectuelles, gestuelles, corporelles, etc., sans véri-

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 43, 1998

table succès, je l'avoue. Le temps était en suspens. Il était urgent d'agir. Pas de connaissances antérieures, pas d'expériences utiles, rien n'était vraiment disponible. Au-delà de l'enseignant, c'est l'individu qui était interpellé et, pour la première fois, j'ai eu conscience d'exister dans ce métier.

Dans les établissements spécialisés, la coexistence de professionnels différents, bien que souvent conflictuelle, est toujours riche, et constitue à ce titre un élément formateur exceptionnel. La parole des psychologues est prégnante. J'ai alors entrepris des études de sociologie. La sociologie de l'éducation et la sociologie des organisations me permettront de construire des nouveaux repères socio-institutionnels qui contribueront à l'édification du sens et de la compréhension du fonctionnement des politiques éducatives. L'économie des échanges symboliques, en particulier des échanges langagiers, telle que la définit P. Bourdieu (1982), m'apportera un éclairage salutaire en ce qui concerne l'intégration des élèves sourds à l'école élémentaire. Je dois à ces années d'études, entre autres, d'avoir découvert l'ethnologie qui, pour moi, présentait un intérêt méthodologique tout particulier en ce qui concerne l'approche particularisée des groupes d'élèves avec, dans ce contexte singulier, une attention plus soutenue à l'expression, notamment posturale et corporelle des élèves.

La mise en œuvre de méthodologies scientifiques a alors sérieusement mis à mal les présupposés, les prénotions, toutes marques d'ethnocentrisme qui ne sont jamais autant présentes que lorsqu'on croit les avoir éloignées...

Sept ans plus tard, je dus, sur injonction administrative toujours, rejoindre les classes d'élèves malvoyants : nouveau départ, nouvelle rupture. Les repères acquis, construits, ne sont plus fonctionnels ; le champ des connaissances expérientielles se fracture. Se pose alors, très vite, le problème du rapport à l'objet et de la construction des représentations cognitives chez des enfants dont la vision est gravement déficitaire et à qui on refuse l'éducation du toucher. Mon travail me conduit d'emblée à maximiser le cadre matériel, en termes d'ergonomie, et le dispositif des situations d'apprentissage devient une préoccupation essentielle. Les obstacles sont tels que mes interrogations se tournent désormais vers les processus cognitifs et la nécessité de se référer à un cadre conceptuel. Je m'oriente, alors, vers le champ des Sciences de l'Éducation.

La question que je me pose est de rendre fonctionnels des éléments conceptuels et ceci dans ma propre pratique.

Le savoir-faire, construit en action, empirique, informel mais opératoire exige, à un moment ou à un autre, le détour théorique si l'on veut poursuivre le chemin. L'articulation théorie-pratique s'essaie alors de manière chaotique, rythmée par de fréquents retours en arrière, de nombreuses rechutes jusqu'à ce que les mécanismes d'érosion aient suffisamment joué pour assurer les adaptations qui s'imposent.

J'ai compris plus tard qu'il était indispensable, au moins provisoirement, de distinguer approche fondamentaliste et approche praxéologique.

La convergence entre un intérêt intellectuel et la nécessité incontournable de franchir des obstacles m'a alors conduite à entreprendre la réalisation d'une thèse.

Il s'agissait de comprendre l'articulation Enseignement-Apprentissage telle qu'elle émerge en situation, dans le cadre plus ou moins ritualisé de pratiques quotidiennes fortement finalisées, banalisées par leur fréquence, différenciées par leur objet, surdéterminées par l'ensemble des facteurs constitutifs des situations d'éducation et de ce fait éminemment singulières.

En quoi et comment, l'enseignant est-il médiateur du savoir ? De quelle "clarté cognitive" et de quelle capacité à "s'adapter au fonctionnement cognitif de l'élève" les enseignants, en situation, font-ils preuve ?

Ces interrogations ne pouvaient que s'inscrire dans le champ de la pédagogie, là où se rencontrent et fusionnent la dynamique communicationnelle et, plus précisément conversationnelle, d'acteurs singuliers, la dynamique cognitive de l'activité, la dynamique sociale, normative et prescriptive, dans un espace et dans un temps séparés, particularisés (M. Altet, 1991, 1994).

C'est à travers une analyse fonctionnelle des actes des différents acteurs que nous avons tenté de saisir la dynamique complexe des instantanés pédagogiques. Les opérations cognitives, la nature des décalages repérés et les modalités des ajustements opérés par l'enseignant ont particulièrement retenu notre attention.

La constitution pragmatique d'un cadre théorique

Ce type d'analyse descriptive, explicative et compréhensive des phénomènes visibles implique le recours à une multiréférentialité théorique d'une part, et, d'autre part, le recours à des outils, descripteurs des pratiques, pluridirectionnels.

Le paradigme des "processus interactifs contextualisés" de M. Altet (1991, 1994) nous semblait susceptible d'articuler et de rendre compte "des processus interactifs opératoires, des processus médiateurs sous-jacents et des processus situationnels" (M. Altet, 1994, p. 41) qui interviennent dans toute situation d'Enseignement-Apprentissage.

La rupture est, de ce fait, à la fois pragmatique et épistémologique

Ce parcours professionnel aux réorientations successives, où il s'agit d'opérer de véritables conversions cognitives, où la gestion de l'incertitude devient à la fois le cadre et le moteur de l'action, engendre peu à peu le goût de l'aventure intellectuelle.

À chaque fois, il a fallu "s'en sortir", coûte que coûte, le plus souvent seule. Il fallait gagner au moins sur soi-même. Au cours de ces luttes successives pour la survie professionnelle, chacun est à la recherche de sa propre réponse, de sa propre solution. Il s'agit d'une nécessité et non pas d'un choix dont le dynamisme s'alimente à la présence des élèves.

L'une des premières ruptures qui s'impose alors est celle qu'engendre l'illusion de la proximité et de la familiarité et, face à notre objet, nous avons essayé de nous glisser dans la posture de l'explorateur et du détective (M. Postic cité par M. Altet, 1994).

Une rupture épistémologique s'impose d'autant plus au praticien, lorsque objet de la pratique et objet de recherche tendent à se confondre. Le praticien met en œuvre dans l'action toute une série de "dispositions acquises" (P. Bourdieu, 1994) qui ne sont pas nécessairement conscientes, alors que la recherche est interprétative et réflexive. Le métier d'enseignant se dissocie difficilement, quelles que soient les modalités d'exécution de l'acte éducatif, de la prescription et de l'in-

jonction. Le chercheur est en quête de description et d'explication. Il s'agit alors de s'inscrire dans une dialogique soumise à de multiples ruptures quotidiennes.

Il s'agit de faire cohabiter l'exercice de deux métiers divergents : l'activité de l'un se nourrit de la réflexivité de l'autre, la volonté de transformation se heurte ou s'abreuve au dévoilement des mécanismes et structures sous-jacents à l'action, à l'activité... La cohabitation est souvent et, pour le moins, conflictuelle.

La construction de la rupture, pour le néophyte, nécessite des détours comme, par exemple, le choix d'un terrain moins familier (ex : observation de classes banales) ou des observations empiriques de situations duelles dites "de soutien" et puis un jour ou l'autre, on se décide enfin pour l'autoscopie, choix imposé par les circonstances puisque ce sont, dans ce cadre, les données les plus immédiatement disponibles. Ce travail a rapidement montré l'importance des distorsions observées entre ce qui était prévu et ce qui est réalisé. Il a permis une prise de conscience "des représentations convenues, des systèmes admis que constitue son acquis culturel antérieur" (B. Ollivier, 1994).

L'autoscopie nous est apparue comme un frein possible à une théorisation abusive d'une part, et, d'autre part, susceptible de dévoiler des indices du "retour de l'enseignant" que l'on est quand on observe une séquence de classe et que le chercheur se trouve capté par un réseau de significations reconstituées à son insu.

Cet exercice a nécessité une double rupture : l'une pour pratiquer des analyses, l'autre pour réintroduire l'intention et instaurer ainsi une procédure dialectique qui, à très court terme, s'est révélée inductrice de modifications fonctionnelles et conceptuelles. Le processus de formation personnelle se poursuivant inexorablement, la vision s'est progressivement décentrée, mais la perception de la mutation de l'intention à l'acte a été un moment très douloureux.

Une nature injonctive aux prises avec le compréhensif : une émancipation qui n'en finit pas

Forte de cette construction appliquée de la distance et convaincue qu'une approche fondamentaliste éloignerait le danger de la prescription, quelle ne fut pas notre surprise, lorsque, passés les épreuves de

soutenance et le temps du repentir, nous nous sommes livrées à une relecture impromptue de ces travaux. L'analyse qualitative des séquences pédagogiques ne trahissait-elle pas encore cette propension à pointer les manques, à se complaire dans la révélation de ce qui n'est pas, implicitement ou explicitement, et finalement à recourir d'une manière ou d'une autre au langage de l'exemplarité ?

Le regard "professionnellement prescriptif" devenait désormais constitutif de la problématique du chercheur entre déni et intégration.

La pluralité des regards

Des pratiques éducatives complexes, "enchevêtrées plus encore que stratifiées" supposent "une pluralité des regards et de perspectives, voire autant de langages distincts, pour pouvoir en rendre compte" (J. Ardoino et G. Berger, 1994).

Le métissage, les croisements de champs et de concepts, le recours à des langages et des méthodes d'approche pluriels comportent une part de risque et de bricolage. Cette articulation des sources, quelquefois aléatoire et illégitime, nous paraît plus propice à rendre compte de la complexité des situations pédagogiques.

Toute recherche est nécessairement réductrice. S'il est difficile de distinguer cognition et intersubjectivité, nous nous sommes arrêtées sur les processus cognitifs en situation, empruntant, pour cela, pour partie à la psychologie cognitive (représentations, traitement de l'information, conflit et conflit socio-cognitif, analyse de la tâche) et pour partie à la socio-analyse (interaction, face à face, approches interprétatives telles que situation, négociation, improvisation réglée, routine).

Le retour de l'errance

Au métissage conceptuel correspond la pluralité pragmatique des regards qui permet l'articulation de logiques d'action convergentes que devrait fédérer la problématique de la pertinence.

En ce qui nous concerne, il semble a posteriori que cette question de la pertinence, sans cesse interrogée, du point de vue du chercheur et/ou du point de vue du praticien, se constitue et s'absorbe dans une spirale de constructions - destructions, retours en arrière, situations anomiques, etc.

Recherche et pratique s'engendrent et se dynamisent mutuellement. Chacune atténuant le profit narcissique de l'autre, les questions, de ce fait, deviennent pléthoriques. De plus, cette cohabitation génère les choix professionnels alternatifs. Apparaît alors la tentation de la formation, par provocation, défi de se confronter à une nouvelle impuissance ou par poussée de suffisance messianique ? En tout cas, aussi, par goût de l'aventure et du renouvellement.

La quête de solutions, si elle n'est pas toujours opératoire, est, en revanche, pourvoyeuse de connaissances et de savoir. À ce titre, elle incite aussi à la mise à l'épreuve de ce savoir et c'est auprès des enseignants de SEGPA – lieu de regroupement d'élèves en "grande difficulté", véritables "outsiders" (H. Becker, 1985) scolaires – que mes pas, à la faveur d'une opportunité, se sont portés.

Repérés précocement à l'intérieur du système scolaire, étiquetés de manière informelle d'abord, formelle ensuite, par un processus de labellisation légitime, ces élèves sont catégorisés. Or, "catégoriser un élève, c'est (aussi) lui refuser l'accès à un autre état que celui dans lequel on l'enferme" (M. Postic, 1977). Et ce processus agit en modifiant les attentes des enseignants en fonction de problèmes réels ou supposés.

Le balisage (M. Postic, 1991) outrancier des processus cognitifs qui précède souvent l'abandon cognitif, l'infantilisation, le conditionnement et une étrange restriction de l'horizon culturel sont quelques éléments qui contribuent à l'effet de marginalisation et qui, de ce fait, représentent des points de focalisation des formations.

Dans cet univers, les problématiques de la modernité (A. Touraine, 1992) et de l'exclusion (S. Paugam, 1996) s'imposent avec acuité. La rationalité instrumentale pédagogique doit s'articuler à la logique du sujet et de l'acteur.

"L'acteur n'est pas celui qui agit conformément à la place qu'il occupe dans l'organisation sociale, mais celui qui modifie l'environnement matériel et surtout social dans lequel il est placé en transformant la division du travail, les modes de décision, les rapports de domination ou les organisations culturelles." (A. Touraine, 1992, p. 268). Et cette puissance d'action est à l'œuvre, en effet, chez ces élèves, avec une visibilité qui gagnerait à être interrogée en regard de l'intégration de la modernité par l'environnement "École". Se pose alors la question de l'acteur dans l'institution. Qu'en est-il, en effet, lorsque l'École dénie à ses propres agents d'être eux-mêmes des acteurs ?

Le métier de formateur est encore en quête d'identité, empruntant alternativement les voies de l'enseignement ou celles de l'apprentissage. Une troisième voie, peu explorée encore du point de vue de l'analyse, est celle de l'accompagnement qui suppose de se confronter à l'articulation théorie-pratique au cœur même de la pratique, par la construction singulière et contextuelle, c'est-à-dire par le passage au geste, au-delà des mots. Il s'agit là de l'incorporation et de la manipulation de théories constituées, de schémas expérientiels, dans un cadre d'action dont les contours sont imprégnés de subjectivité... Le formateur doit alors se dessaisir de l'habitus d'injonctions et de prescriptions pour intégrer une dialogique explicative et compréhensive d'une part et d'autre part opérer une mise en mouvement dans laquelle l'instrumentation cognitive de l'enseignant en situation fonctionne comme un régulateur dans la construction de la pertinence. La logique s'inscrit dans une préoccupation qui relève de l'ergonomie cognitive (P. Falzon, 1989).

À la croisée des chemins, enfin le choix ?

La réflexion a posteriori sur le déroulement partiel d'une vie professionnelle amène à la formulation de nombreuses questions, notamment celle du moment où la malléabilité de l'agent a fait place à la flexibilité de l'acteur. En d'autres termes, qu'en est-il du choix ? Y a-t-il seulement eu choix ?

À la croisée des chemins, le choix ne s'est opéré que par quelques renoncements. Si choix il y a eu, il s'est alimenté à l'émotion et à l'idéalisation. Et, aujourd'hui, le vagabondage se poursuit avec l'envie immodérée de se pencher sur l'articulation du socio-politique, de l'anthropologie et de la pédagogie. Où ? Comment ? À quelle place ? C'est l'avenir qui le dira...

Christiane MORIN

Chercheur post-doctorant

Centre de Recherches en Éducation

Université de Nantes

Conseillère pédagogique AIS-Nantes

Bibliographie

- ALTET, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*. Recherche pour l'habilitation, dactylographié, Université de Nantes.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ARDOINO, J. et BERGER, G. (1994). Les sciences de l'éducation : analyseurs paradoxaux des autres sciences ? In *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*. Paris : PUF, p. 29-51.
- BECKER, H. (1985). *Outsiders*. Paris : Métailié.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.
- FALZON, P. (1989). *L'ergonomie cognitive*. Grenoble : PUG.
- OLLIVIER, B. (1994). La posture du chercheur, In *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Paris : PUF, p. 89-99.
- PAUGAM, S. (1996). (dir.) *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- POSTIC, M. (1977). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- POSTIC, M. (1991). De l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves en classe à la transformation des pratiques éducatives. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 5, p. 93-106.
- TOURAINE, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.

