

SAVOIRS & PRATIQUES : QUELQUES ALLERS & RETOURS

Georgette Pastiaux-Thiriat

EN GUISE d'introduction à ce récit rétrospectif que j'entreprends - non sans crainte ni timidité, car je vois les difficultés et les écueils de la démarche - je ferai deux remarques.

La première est d'ordre sémantique et concerne la rubrique sous laquelle ce texte doit paraître : "Chemins de praticiens" en contrepoint des "Itinéraires de recherche". Je me garderai de revenir sur le couple *les praticiens/la recherche* et d'évoquer d'inutiles polémiques ; mais je relève - on me pardonnera ces habitudes "littéraires" - la distinction itinéraire/chemin dont je savoure les connotations. Un itinéraire est pensé à l'avance, balisé, organisé. Il a un point de départ et un point d'arrivée, il évoque une heureuse harmonie de l'espace et du temps. Le chemin est plus hasardeux : il va comme il peut, parfois sans savoir clairement où ; il peut être tortueux et long - le chemin des écoliers ? - malaisé, avec des croisées problématiques et des impasses. Il peut aussi réserver de divines surprises (on ne saurait parler d'itinéraire de Damas...). On voit bien que le terme, dans sa modestie et sa richesse d'emplois convient au praticien confronté dans son action à l'immédiat, à l'imprévu, au discontinu et aussi au touffu, au divers. Quant au praticien-chercheur, si l'on admet que l'espèce existe, quel pont jette-t-il entre ces activités ? Considère-t-il la recherche comme une traverse

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

pour se désengager de la pratique ou y trouve-t-il des poteaux indicateurs placés sur son chemin ? C'est une question à laquelle j'essaierai de répondre pour mon compte.

L'autre remarque traduit une perplexité de méthode puisqu'il s'agit de rationaliser une expérience sans perdre contact avec le vécu. Parler de l'intégration des savoirs dans le quotidien d'une pratique, des voies par lesquelles ces savoirs ont pu la transformer, ne peut se faire sans évoquer des rencontres, des sympathies, des amitiés. La liste est longue des personnes auxquelles je suis redevable et à chaque étape de mon trajet intellectuel il y a des noms et des événements de ma vie personnelle. S'attarder à leur recensement serait se tromper de genre ; le passer sous silence serait travestir la vérité. Je prends le parti de l'allusion et de la note en fin d'article même si relations ou circonstances furent déterminantes.

Des circonstances et un projet...

J'aborde la 30ème année de ma carrière et il est bien évident que l'exercice de mon métier aujourd'hui est bien différent de ce qu'il fut dans mes débuts. Beaucoup de choses ont changé, sur lesquelles je n'ai pas de prise et qui expliquent mon propre changement : comme tout le monde j'ai dû m'adapter à des situations nouvelles. Mais les rapports que j'ai entretenus et que j'entretiens encore avec les savoirs en éducation et avec la recherche entrent pour une part que j'estime importante dans l'évolution de mes pratiques d'enseignement.

La formation de Lettres classiques que j'ai reçue préparait encore moins qu'aujourd'hui à la situation pédagogique. Mais j'ai eu la chance d'accomplir une partie de mon stage pratique après le CAPES au lycée de Sèvres et de voir à l'oeuvre l'esprit d'innovation allié à la réflexion, dans une construction toujours à renouveler des situations d'apprentissage. Autre départ important (et qui, lui, ne relève pas du hasard), je fus en 1967 parmi les premiers adhérents de l'Association française des enseignants de français (alors AFPF). Je lui suis restée fidèle et dois beaucoup à la lecture de la revue *Le Français aujourd'hui*. J'ai adhéré dès le début au militantisme de l'association qui remettait en question contenus et méthodes contre les pesanteurs de la tradition.

Les bouleversements étaient dans l'air mais réflexion, lectures et intérêt pour l'innovation n'avaient pas jusqu'alors touché de façon notable ma façon d'enseigner. Survint l'ébranlement de 68 : d'une part, on ne pouvait plus "faire comme avant", d'autre part, l'éducation devenait l'épicentre des préoccupations et remises en question, tandis

que surgissait le problème de la nécessaire démocratisation et de l'échec scolaire. De cette période date une formation autodidacte par la lecture dans des champs différents : sociologie, psychologie et psychanalyse, nouvelle critique en littérature, des rudiments de linguistique et bien sûr des ouvrages de pédagogie. Le tout sans méthode ni projet défini...(1)

L'époque favorisait la communication : des équipes se formaient et élaboraient des projets, comptes rendus d'expériences et de travaux s'échangeaient d'établissement à établissement. La lecture de l'un de ces comptes rendus (2), un changement de résidence, la constitution d'une équipe pédagogique dont je fis partie dans mon nouvel établissement furent à l'origine de mes débuts dans l'innovation, en l'occurrence le "travail indépendant". Les débuts furent maladroits et tâtonnants : il manquait à l'entreprise des fondements théoriques - les fondements idéologiques semblaient alors suffisants - des prudences de méthode, des évaluations rigoureuses. Notre équipe en était fort consciente, aussi avons-nous accepté d'emblée la proposition qui nous fut faite de participer à une recherche INRP, le Ministère ayant chargé l'Institut de l'évaluation de ces pratiques nouvelles (3).

Une formation par la recherche.

Cette entrée à l'INRP a été pour moi le début d'une formation par la recherche qui se poursuit encore. Je souligne au passage le rôle capital de l'INRP qui, en associant des enseignants aux recherches de terrain est indirectement un puissant organe de formation des maîtres.

Le "travail indépendant" (devenu par la suite "travail autonome") se propose de faire acquérir aux élèves une plus grande autonomie dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire. Pour cela, il instaure de nouveaux types de relation au savoir, des élèves entre eux, des élèves et des maîtres et entraîne une nouvelle façon de considérer organisation et contenus. La recherche qui fut menée de 1972 à 1978 sur quelques classes de lycées, fut une recherche évolutive dont les hypothèses se sont modifiées au fur et à mesure que l'expérimentation s'étendait. Elle commença par une description et une typologie des attitudes et comportements des élèves et des professeurs. Puis elle analysa les résistances au travail indépendant. Cette analyse ayant montré que l'une des difficultés majeures était la disparité, mal vécue par les élèves, des méthodes pédagogiques dans les différentes disciplines, une troisième étape consista à élaborer des hypothèses de recherche et des programmes d'action destinés à faciliter l'intégration du travail indépen-

dant à l'ensemble du travail de la classe. Enfin en 77-78 une dernière question fut posée : lorsqu'on intègre ce type de travail aux pratiques pédagogiques, à qui profite cette variété ? Le travail autonome joue-t-il ou non un rôle de pédagogie de soutien pour les élèves en difficultés ?

Bien entendu, dans la mesure où mes classes étaient terrain d'expérimentation, mes pratiques en furent profondément modifiées. Et le fait de soumettre ces pratiques à des hypothèses de recherche en cercant des objectifs d'action explicités et évalués corrigea ce que mes débuts dans le travail autonome avait eu d'improvisé. L'intuition était bonne, elle gagnait désormais en efficacité.

Le mouvement était lancé : d'autres recherches suivirent. D'autres innovations aussi : team-teaching, décloisonnement, travail par objectifs. Ces innovations touchaient à la recherche dans la mesure où elles étaient structurées par des protocoles de description et d'évaluation (4).

Ce souci d'évaluation se retrouve dans une autre recherche menée entre 1976 et 1978 dans le cadre du CRDP et avec l'aide de l'Université d'Orléans : "Changement de pédagogie et changement d'attitudes des élèves". Il s'agissait de savoir si les attitudes produites par telle ou telle pratique pédagogique correspondaient aux intentions de ceux qui les employaient (5).

Peu de temps après, la recherche INRP touchant à sa fin, j'entreprenais une thèse de 3ème cycle en Sciences de l'éducation (6). Je désirais poursuivre l'analyse de l'intégration des objectifs du travail autonome au sein d'une didactique du français, plus précisément celle du texte littéraire dans le second cycle. La pratique du travail autonome était-elle en cohérence avec les finalités assignées à l'étude du texte littéraire par les Instructions et programmes officiels ? Entraînait-elle des changements de contenus et de méthodes ? Modifiait-elle les attitudes de lecture des élèves, leurs compétences critiques et leur perception de la "littérarité" ? C'était d'une certaine façon tenter d'évaluer une action dont on était partie prenante, mais je désirais aussi élargir et assurer des savoirs acquis de façon partielle et désordonnée, à l'occasion d'un travail personnel. Ce travail, solitaire cette fois, et mené tout en assurant mon service, fut rude, mais j'appris beaucoup : mon sujet se trouvait au croisement de plusieurs disciplines (sciences de l'éducation, psychologie de l'apprentissage, théories de la littérature) (7), savoirs peut-être peu utilisables dans les classes directement, mais détour précieux pour une réflexion didactique.

Aujourd'hui, je suis revenue à l'INRP et au travail en équipes, et je suis engagée dans une recherche d'un type nouveau pour moi et qui

pourrait paraître encore plus éloignée des préoccupations pratiques que les précédentes : il s'agit d'une recherche documentaire menée en collaboration avec l'Université de Montréal, qui a permis de créer une banque de données informatisée des recherches en didactique du français langue maternelle dans les pays francophones depuis 1970, et se poursuivra par une revue de questions (8).

Il est difficile de mesurer précisément le retentissement respectif de ces différentes recherches sur mes pratiques. Mais tout ce qu'on peut attendre d'une démarche de recherche : culture élargie, rigueur méthodologique, passage des fatalités aux problèmes et des solutions toutes faites aux questionnements, ne peut qu'aider à la nécessaire évolution des pratiques. Et pourtant, les conseils de faire entrer la formation à et/ou par la recherche pédagogique ou didactique dans la formation initiale des enseignants sont restés lettre morte. Et la formation continue ne semble pas y croire beaucoup...

Axes et principes d'une formation continuée.

Parallèlement à mes activités de recherche, depuis 15 ans, les stages font partie de ma formation et j'y participe soit comme stagiaire, soit comme responsable et animatrice. C'est là le lieu de couplages utiles sur plusieurs plans : couplage des savoirs théoriques et de l'action pédagogique, de la consommation et de la diffusion, de l'enseignement et de la formation.

Chronologiquement, le premier domaine abordé fut celui de la psychosociologie et des théories de la communication sociale. Un système de démultiplication des stages faisait des stagiaires des formateurs pour d'autres groupes d'enseignants, d'étudiants ou de personnels d'entreprises privées. L'expérience fut très enrichissante : lectures (9) et acquisition d'une gamme étendue de pratiques de groupes entraînaient à une attention plus fine aux problèmes relationnels. J'ai fait là ma première expérience de formation d'adultes dans et hors éducation nationale.

Un autre axe important de l'évolution de mes pratiques fut l'entrée par les objectifs pédagogiques et son corollaire l'évaluation. J'y vois une technologie éducative propre à rationaliser et faciliter les apprentissages mais aussi une philosophie qui donne du sens à l'acte pédagogique et oblige les pratiques à ne pas perdre de vue leurs finalités. Faire de l'évaluation (et de l'auto-évaluation qui en est le but) le point d'appui du processus enseigner/apprendre est en cohérence avec les objectifs d'autonomie à quoi tend, en principe, toute entreprise éduca-

tive. Bref, tirer toutes les conséquences du "Apprends-moi à faire tout seul" de M. Montessori est un programme exigeant et qui convoque des savoirs dans des domaines multiples. C'est en tout cas mon expérience.

Je citerai pour terminer un troisième axe par lequel ma formation se poursuit en assurant celle des autres : les stages de formation à une démarche de recherche. C'est une de mes tâches depuis quelques années, soit que je m'adresse à des équipes d'enseignants qui se lancent dans des innovations ou désirent entreprendre une recherche sur le terrain, soit que j'aie initié à la démarche de recherche des adultes venant d'horizons différents et préparant un mémoire en vue d'obtenir un diplôme universitaire de formateurs.

Au terme provisoire...

J'ai fait du chemin -sinon mon chemin- et la recherche en a été le dé-tour capital. A y bien réfléchir, ce va et vient entre les savoirs et les pratiques a été et reste pour moi la démarche majeure et la question de fond. Car il est lui-même problématique dans ses implications épistémologiques, dans ses objectifs, dans les modalités institutionnelles de sa mise en oeuvre. Beaucoup de pistes restent encore à explorer...

Georgette Pastiaux-Thiriart

Lycée Jean Zay, Orléans ; INRP ; MAFPEN d'Orléans-Tours.

Notes

(1) En me fiant à ma mémoire, je cite en vrac : Illitch, Mendel, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, G. Vincent, Piaget, Neill, Vasquez et Oury, Snyders... Sur le texte littéraire : Barthes, Poulet, Richard, Goldman... Deux publications furent pour moi très importantes : celle des Actes du colloque d'Amiens et celle du rapport dit "des Sages" (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré), comme le sera un peu plus tard le rapport de la commission Emmanuel. C'est le moment enfin où je commence à lire de façon suivie des revues, par exemple la *Revue française de Pédagogie*.

(2) C'était celui des travaux de Mmes Leclercq et Desbonnet, professeurs au lycée de Montgeron, qui participèrent à une recherche INRP portant sur les contenus en français et les relations dans la classe dans le second cycle.

(3) Cette recherche avait pour responsable Nelly Leselbaum (unité de recherche "Pédagogie générale 2nd cycle") et réunissait des équipes de professeurs de 2nd et 1^{ère} de plusieurs lycées de Paris et de province.

(4) "Une expérience dans le second cycle. Travail indépendant. Enseignement individualisé. Déroulement d'une année scolaire". CRDP Orléans, 1975.

(5) L'idée de cette recherche était née au cours d'un stage dirigé par A. de Peretti. Elle fut menée à bien grâce à l'aide active de P. Ricaud-Dussarget, alors directeur du CRDP d'Orléans, et d'A. Prost directeur du Centre de Formation Continue de l'Université. Ada Abraham avec qui A. de Peretti nous avait mis en contact nous initia à la technique du Q-sort. Un compte rendu de cette recherche a paru dans la *Revue française de Pédagogie*, n° 58, 1982, pp 36-53.

(6) "Pratique du travail autonome et rapport au texte littéraire dans le second cycle du second degré". Université Paris V René Descartes. 1981. sous la direction de Louis Legrand.

(7) Pour préciser les directions de la recherche et sans entrer dans le détail bibliographique, ces lectures allaient des pédagogues du début du siècle (Dewey, Ferrières, Decroly, Cousinet, Freinet) aux Sciences de l'Éducation contemporaines : Snyders, Hameline, Ferry, J. Filloux, Legrand, Isambert-Jamati. Pour la littérature, essentiellement les formalistes russes, Barthes, Riffaterre.

(8) Responsables de la recherche : L. Sprenger-Charolles (INRP, DP1 - Centre documentation-recherche) et G. Gagné (PPMF, Université de Montréal). Publication en cours.

(9) Mucchielli, Rogers, de Peretti, Anzieu et Kaes furent la base de cette formation.