

# LE QUESTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE, UN CHEMIN QUI N'EN FINIT PAS

GENEVIÈVE GLUNK

Cet itinéraire a déjà fait l'objet d'un article dans le n° 41 (1997) de la revue. Nous avons trouvé qu'il avait sa place dans ce numéro sur l'enseignement primaire et l'auteur en a profité pour nous faire part de son évolution.

*La Rédaction*

*Normalienne de formation, je suis devenue conseillère pédagogique adjointe à l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) avec différentes spécialités, activités physiques en maternelle puis en élémentaire, en passant par l'informatique, j'ai ensuite occupé un poste de coordonnatrice de ZEP<sup>1</sup>. Au moment de la mise en place des IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) et du recrutement des étudiants à BAC + 2 puis 3, je suis retournée à l'université où j'ai suivi un cursus complet en sciences de l'éducation,<sup>2</sup> puis un DESS.*

**L**e travail de recherche, la formation complémentaire reçue à l'université m'ont conduite à interroger et à modifier mes pratiques professionnelles. J'ai mis en place des groupes de parole, de régulation et d'analyse de situations professionnelles. Depuis 1996, l'AUTO-école de

Saint-Denis<sup>1</sup> m'a demandé d'assurer "l'accompagnement" de l'équipe pédagogique. Grâce à ce suivi de terrain et avec un vif intérêt pour la recherche, j'ai réalisé une contribution au fonctionnement des classes relais<sup>4</sup> dans le sens de la formation et l'accompagnement des équipes.

1 De 1989 à 1992.

2 Titre de la thèse : *De la difficulté d'enseigner à la difficulté d'être enseignant*. Sciences de l'éducation, Paris VIII, 1996.

3 Dispositif expérimental créé en 1992, pour accueillir des jeunes en rupture scolaire.

4 Mémoire de DESS : *Cadre pédagogique de Formation d'Adultes*. Paris X-Nanterre-CNAM, 1999.

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.

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 "pédagogiques" définies par l'institution, au travers de suivi d'enseignants en prolongation de scolarité ou dans des moments particulièrement dramatiques de décès (d'élèves, de collègues enseignants, d'accident...), puis récemment de plainte, mise en accusation.

Je me suis trouvée dans des situations qui mettent en difficulté, face à des personnes avec qui il convient d'avoir une attitude adéquate, situation dans laquelle nul ne se sent assuré de savoir bien faire, d'être en mesure de pouvoir dire les mots qui conviennent. Non seulement les notions de polyvalence, de compétences transversales sont devenues réalité liée au processus d'acquisition et de développement, mais 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.

La suite de décisions ministérielles m'a permis un recentrage sur le "pédagogique".

La transformation des Écoles Normales en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, le recrutement à un niveau BAC + 2, puis BAC +3, la réflexion sur la formation des enseignants, 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 conseillers pédagogiques, démunis, honteux de n'avoir que le BAC, vivaient mal la situation. Moi, j'avais trouvé *ma* réponse : 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. A 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 et d'analyse de pratiques professionnelles<sup>5</sup>, dans le sens d'une réflexion sur l'action et d'un développement de compétences. Quelle formation-terrain (entendre accompagner-

5 BLANCHARD-LAVILLE, C. et FABLET, D. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 1996 ; *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 1998.

ment) 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 fournir, 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<sup>6</sup>. 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, de prise de fonction exposées par S. Baillauguès et E. Breuse<sup>7</sup>, 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. Baïetto<sup>8</sup> m'a beaucoup apporté, de même que celui de R. Kaës<sup>9</sup>.

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<sup>10</sup> qui m'a permis un repositionnement avec prise en compte des échecs. Dans le domaine de la maîtrise, pratique de la langue, D. Pennac<sup>11</sup>, la production d'écrit, ateliers d'écriture, m'ont ouvert des horizons. Du côté des savoir-faire, compétences, outils de l'extérieur de l'école, transposables, je suis allée chercher en "pédagogie générale"<sup>12</sup>. Il me manquait alors des connaissances en psychologie et j'ai lu<sup>13</sup> avant de compléter avec la formation d'adultes<sup>14</sup>, professionnalisation des enseignants<sup>15</sup>.

## ÉVOLUTION DES PRATIQUES

En 1990-1991, j'ai déposé un projet "mieux travailler en secteur ZEP" pour aider les enseignants. 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 un groupe de parole. On m'a rappelé que je devais faire "du péda-

6 Travaux et ouvrages d'A. MOYNE et A. de PERETTI.

7 BAILLAUQUÈS, S. et BREUSE, E. *La première classe*. Paris : ESF, 1993.

8 BAÏETTO, M.C. *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF, 1985.

9 KAËS, R. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod, 1975.

10 BARUK, S. *Échec et maths*. (1977) ; *Fabrice ou l'école des mathématiques*. (1977) ; *L'âge du capitaine*. (1985) et *C'est à dire en mathématiques ou ailleurs*. (1993), tous au Seuil, Paris.

11 PENNAC, D. *Comme un roman*. Paris : Gallimard, 1992.

12 J.P. ASTOLFI, M. DEVELAY, D. HAMELINE, P. MEIRIEU, M. POSTIC ...

13 PIAGET, WALLON, BRUNER, VYGOTSKY, GIBELLO...

14 J.M. BARBIER, P. CASPAR, M. FABRE, G. MALGLAIVE...

15 M. ALTET, M. CIFALI, J. MOLL, P. PERRENOUD...

gogique”, 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 le groupe d’une douzaine d’enseignants débutants sans formation<sup>16</sup>. J’avais beaucoup lu C. Rogers<sup>17</sup>, M. Balint<sup>18</sup>, T. Gordon,<sup>19</sup> 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, dans le professionnel, des aspects de la personnalité qui ne sont pas pris en compte, qu’il est normal de passer sous silence. 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, en réseau, de pédagogie différenciée, de l’entraide, de tutorat, etc.

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

16 Suppléants.

17 ROGERS, C. *Les groupes de rencontre*. Paris : Dunod, 1973. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1968.

18 BALINT, M. *Le défaut fondamental*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1991. MISSENERD, A. *L’expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Dunod, 1982.

19 Dr GORDON, T. *Enseignants efficaces : une nouvelle approche de l’éducation, enseigner et être soi-même*. Montréal : Le jour éditeur, 1981.

regroupements. Pendant ces séances collectives, on débat de ce qui les concerne tous. Je fonctionne en groupe de parole, en donnant quelquefois des références théoriques<sup>20</sup>. 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.

Ce sont les professeurs d'école d'un 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." Réflexion en cours d'action selon D. Schön<sup>21</sup>.

## **LE CHEMIN DE LA RECHERCHE ... POUR TROUVER DES RÉPONSES**

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 - 6e"<sup>22</sup> 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 reste un concept, 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. Ce qui m'a conduit à lire les travaux de M. Altet<sup>23</sup>.

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 de doctorat 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. Il n'y a pas de poste d'enseignant-chercheur dans le premier degré, c'est pourtant ce qui faciliterait la conduite et la diffusion entre les deux secteurs, les échanges.

## **UN AUTRE REGARD ... POUR DONNER LES MOYENS**

J'ai engagé et mené un travail en formation continue<sup>24</sup> et en formation initiale de professeurs d'école.

Mais, c'est au travers de l'accompagnement de l'équipe enseignante de l'AUTO-École de Saint-

20 Indiquées à la fin de la place du pédagogique et au cours du texte.

21 SCHÖN, D.A. *Le praticien réflexif*. Québec : Les Éditions Logiques, 1994. *Le tournant réflexif*. Québec : Les Éditions Logiques, 1996.

22 1989-1990.

23 ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF, 1994. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, 1997.

24 GLUNK, G. Réduire l'écart entre le dire et le faire. *Cahiers pédagogiques*, n° 370, 1999, p. 50-51.

Denis, des questions d'échec (scolaire) massif, de ces "jeunes en difficulté mettant en difficulté le lien scolaire et l'école"<sup>25</sup>, au moment où sortaient les textes sur la délinquance des mineurs<sup>26</sup>, la lutte contre l'exclusion<sup>27</sup>, que j'ai eu envie d'interroger ce "phénomène" (urbain ? Social ?), d'essayer d'en comprendre les mécanismes. Qu'est-ce qui produit ces "décrocheurs"<sup>28</sup> ? Je connaissais les travaux du centre A. Savary<sup>29</sup>. Certains points retenaient mon attention : à côté d'une pure problématique de recherche sur le rapport à la norme, c'est davantage ce qui est mis en place comme activités liant scolarisation et socialisation et comment, pour peut-être, en tirer leçon, pour prévenir, éviter d'avoir à re-scolariser et à re-socialiser à l'adolescence. Et, cette fois, je l'ai fait dans le cadre toujours universitaire (DESS), côté formation. J'ai étudié quatre sites, sur trois départements et trois académies. J'ai rencontré les adultes intervenants et les jeunes. Ma plus grande surprise a été avec les jeunes. J'avoue que j'avais très peur de me trouver au milieu de ces "sauvageons" comme ils avaient été nommés. Je savais qu'un petit nombre (6-8) était suffisant pour constituer un groupe, avec cet effet de bande.

Quelle n'a pas été ma surprise, après leur avoir dit ce que je venais faire, pourquoi je les rencontrais, de me trouver face à des personnes tout à fait prêtes à collaborer, à parler, à dire, à raconter ce qu'il en était pour eux, de leur histoire (de vie), de leur parcours scolaire, de leur situation. Blessure d'enfance, blessure d'école. Je ne leur ai rien promis, j'avais bien dit que je cherchais à comprendre comment nous en sommes arrivés là, qu'est-ce qui a fait qu'ils sont dans ces classes relais, visant à repérer ce qui pouvait être commun comme item, indice d'alerte, signal : attention, quelque chose fonctionne mal, dérape ! Le tout dans une perspective de réflexion sur un complément de formation des personnels. Je ne sais pas si face à ce nouveau public, à ces nouveaux dispositifs<sup>30</sup>, la question se pose en terme de re-définition<sup>31</sup> de poste ou de fonction. Ne s'agirait-il pas plutôt de modifier les pratiques de l'école ... pour faire mieux, le plus tôt possible ?

Geneviève GLUNK

*Docteur en Sciences de l'Éducation  
Conseillère pédagogique adjointe à l'IEN  
Formateur associé à l'IUFM*

25 DERVAUX, S., MARJOUF, B., ROBERT, C. Recherche dirigée par J. PAIN, Paris X-Nanterre, 1996.

26 Décisions du Conseil de sécurité intérieure du 8 juin 1998, cir. du 06-11-98.

27 Loi d'orientation du 29 juillet 1998, programme de prévention et de lutte contre les exclusions. Loi Aubry.

28 BLOCH, M.C. et GERDE, B. *Les lycéens décrocheurs*. Lyon : Chronique Sociale, 1998.

29 MARTIN, E. Gérer l'exclusion : entre droit commun et spécificité. *Ville École Intégration (des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école)*, n° 115, décembre 1998, p. 161-180.

30 Classes relais en collège et Programme NouvelleS Chances.

31 Le double objectif des classes relais étant re-scolarisation, re-socialisation.