

LA FORMATION PAR LA RECHERCHE, VECTEUR DE PROFESSIONNALITÉ

THIERRY PIOT

Le présent exercice qui consiste en une reconstruction inverse de mon parcours d'enseignant du premier degré et en une tentative d'analyse destinée autant à éclairer le chemin déjà parcouru qu'à poser des jalons pour l'avenir est en lui-même révélateur de la professionnalité enseignante qui se met en place actuellement : il s'agit pour moi, comme pour tout enseignant de terrain, d'articuler ses pratiques pédagogiques à un effort d'analyse théorique pour (re)construire des pratiques adaptées et pertinentes (Altet, 1994).

INTRODUCTION : LE CONTEXTE GÉNÉRAL

Si l'environnement de l'école se transforme (média, technologie, consommation, société) et si les élèves d'aujourd'hui ne sont pas ceux d'hier (télévision, cellule familiale, centres d'intérêt, rapport à la loi, aux savoirs), l'école elle-même, donc *a fortiori* chaque enseignant, ont une tâche qui comprend des aspects multiples, reliés entre eux : il s'agit d'offrir des repères stables et être une référence démocratique où chaque élève devrait être amené à maîtriser les codes symboliques (parler, compter,

lire, écrire) ; il s'agit également que chaque élève construise des compétences de manière organisée et progressive en utilisant ces langages pour découvrir le monde à différentes échelles, se découvrir et acquérir son autonomie individuelle et sociale. Dans ce contexte d'évolutions rapides, l'enseignant de l'école primaire doit acquérir dès sa formation initiale, mais aussi au cours de sa carrière, *des compétences pour s'adapter à la variabilité des situations d'enseignement-apprentissage dont il est lui-même partie prenante*. Pour gérer une tension formatrice féconde (Astolfi, 1994), il doit mener deux analyses distinctes et consubstantielles,

c'est-à-dire qu'il lui faut analyser ses pratiques ET s'analyser dans ses pratiques.

Il s'agit pour moi ici de témoigner en quoi *l'analyse de mon itinéraire d'enseignant est un outil au service de cette auto-analyse*, qui vise à rechercher une plus grande lucidité dans mes pratiques professionnelles, où *la relation pédagogique, finalisée par les apprentissages, tient lieu de fil conducteur*. Dans une première partie, je présenterai mon itinéraire personnel et chercherai à repérer les segments d'itinéraire qui se succèdent et les lignes de force qui le sous-tendent.

Dans une seconde partie, je tenterai de montrer en quoi la recherche en éducation a été le vecteur de formation principal qui m'a permis de m'adapter aux différentes situations professionnelles, c'est-à-dire de développer une attitude *praxi-critique*, elle-même productrice de professionnalité enseignante.

UN CHEMIN PROFESSIONNEL, ENTRE CONTINUITÉ ET RUPTURES

A posteriori, il m'est possible d'identifier ce qui caractérise *la cohérence et la continuité* de mon parcours professionnel.

En 1980, j'ai obtenu un D.U.T. d'agronomie sans avoir le goût d'exercer dans cette branche. L'été précédent, un ami m'a invité à encadrer comme animateur un centre de vacances, organisé par les EEDF¹ qui accueillait des adultes handicapés mentaux. A vingt ans, j'éprouvais une appréhension devant cette expérience auprès de personnes différentes et dans le milieu du scoutisme qui m'était étranger. J'ai découvert, en dépassant les non-dits, que vivre, plus encore que dire, les différences était une source de richesse et j'ai ressenti, sans alors l'explicitier, que *la relation à autrui était potentiellement et réciproquement constructrice*. Cette

expérience, certes limitée dans le temps, fut suffisamment décisive pour *orienter mon projet professionnel vers le champ éducatif*. A l'époque, des soignants d'instituts spécialisés avec lesquels j'étais en contact me témoignaient combien un séjour de vacances sans prétention thérapeutique avait eu des répercussions positives sur le comportement d'adultes qui vivaient le reste de l'année en milieu spécialisé. Une recherche menée par un pédopsychiatre (Jousselin, 1989) à laquelle *j'ai participé m'a permis de formaliser ce que je ne pouvais expliciter alors, par manque d'outils d'analyse appropriés*. Plus précisément, il s'est agi d'une formation expérientielle *via* une recherche. Les concepts, thématiques au sein de l'équipe de recherche et articulés à mon expérience de terrain m'ont aidé à dépasser le stade intuitif dans mes relations éducatives pour prendre, dans un premier temps, la forme d'une mise en mots : cette phase d'explicitation est une étape indispensable dans la prise de conscience par un individu de l'action où il se trouve engagé. Elle permet une mise à distance qui apporte des éléments de clarification dans un ensemble qui peut être perçu tantôt de manière globale, voire confuse, tantôt de manière fractionnée et incomplète, ensemble au sein duquel prennent place les éléments suivants : soi-même, autrui, la relation, la finalité et les supports concrets de l'action... Ce travail cognitif, qui n'est pas pure instrumentation de l'action – le sujet reste présent, avec sa subjectivité – est une tentative de théorisation de l'action pratique qui n'est pas aisée mais dont l'intérêt est double : premièrement, il aide à mieux comprendre l'action pratique à travers soi et, dans un mouvement dialogique, permet à soi-même de mieux se connaître à travers l'action pratique mise à distance ; deuxièmement, ce travail de théorisation, c'est-à-dire de construction rationnelle et cohérente d'un objet à travers un langage symbolique est en retour mis au contact de la pra-

1 Éclaireuses et Éclaireurs de France, association loi 1901 et association d'Éducation populaire de scoutisme laïque, membre de la jeunesse au plein air, où ont eu lieu les premiers séjours de vacances s'adressant à des personnes handicapées mentales, sous l'impulsion, entre autres, de Marcel Humbert.

tique qui l'éprouve. La formation expérientielle, *via* ma participation à cette recherche, a été pour moi une occasion active de prise de conscience des ressorts de l'action éducative : par exemple, "l'espace potentiel", concept emprunté à Winnicott (1969), m'a aidé à l'époque à analyser la relation d'animation, ses réalités multiples, ses effets, en tant qu'elle se développe à travers des échanges, des rencontres possibles, des désirs, articulés à un tissu social dont la trame est l'histoire individuelle de chacun des acteurs.

Je suis entré en 1980 à l'École Normale d'Instituteurs, trouvant une formation émietée à l'extrême (Zay, 1991) et plutôt cloisonnée, incluant une présence symbolique de l'université, et je suis devenu instituteur en 1983, après une formation initiale vécue sans enthousiasme. Durant cette période, j'ai continué à m'occuper de centres de vacances spécialisés, puis, de 1984 à 1988, j'ai effectué mon service national civil dans l'association EEDF où je suis resté comme instituteur détaché. Mes missions, notamment relatives à la formation d'animateurs et de responsables de centres de vacances réclamaient des compétences que je ne possédais pas et je me suis inscrit, dès 1984, en licence de Sciences de l'éducation. J'ai trouvé là l'occasion de rencontrer des étudiants, tous professionnels intéressés par la relation éducative, thérapeutique ou pédagogique, et des enseignants qui m'ont aidé "à penser la relation", les uns par l'explicitation de leur expérience, les autres par la présentation d'outils d'analyse et de théorisation. Il s'est agi pour moi d'engager un travail cognitif (Malglaive, 1990) dans un domaine que je vivais principalement sur un versant affectif. L'intérêt de ce travail a été non pas de réifier le concept de relation mais de le mettre à distance, de chercher à repérer, sans l'éviter ou être aveuglé par lui, la subjectivité qui lui est attachée pour la reconnaître, l'interroger, *y compris dans les angoisses qu'elle comprend et qui s'y cachent* (Devereux, 1980). De 1986 à 1988, instituteur en Institut Médico-Éducatif, j'ai poursuivi ce travail d'élucidation et de thématisation de la relation à l'autre dans le champ professionnel, travail parfois éprouvant, fait

d'opacités, qui articule les sphères affective et cognitive, les sphères professionnelle et personnelle, en tant qu'elles sont tissées par des liens complexes (Morin, 1990) qui peuvent cependant être rendus visibles et parfois lisibles, au moins pour partie.

En 1990, j'ai choisi d'enseigner dans une école de Zone d'Éducation Prioritaire. La Z.E.P. ; comme entité territoriale où l'État a décidé de renforcer sélectivement son action ("donner plus à ceux qui ont moins") rompt avec l'égalitarisme républicain. J'étais intéressé par la Z.E.P. non pas d'abord parce qu'elle concentre des difficultés multiples, d'ordre économique, culturel, social (Simon et Moisan, 1998), mais parce qu'elle constituait un laboratoire pédagogique *in vivo*, au-delà des vicissitudes de l'intérêt politique qu'elles ont suscité (Bouveau et Rochex, 1997). L'urgence et la complexité des situations humaines et pédagogiques qui singularisaient cet espace professionnel nouveau ont été l'occasion de progresser dans la construction de mon projet professionnel, bâti autour de la relation pédagogique - *l'ajout de cet adjectif est déterminant dans mon cheminement professionnel - c'est-à-dire une relation humaine, médiée par les savoirs à enseigner et finalisée par les apprentissages. Entre théories et bricolages* (Perrenoud, 1994) j'ai cherché à conjuguer l'analyse de mon implication dans la relation pédagogique et l'analyse qui concerne les variables externes à l'enseignant dans la situation d'enseignement-apprentissage.

LA FORMATION PAR LA RECHERCHE, VECTEUR DE PROFESSIONNALITÉ

Le travail particulier, en tant que projet d'action (Barbier, 1991) qui m'a rendu *co-auteur et co-producteur de ma propre professionnalité enseignante*, trouve sa source dans la formation PAR la recherche (Perrenoud, 1991) que ma vie universitaire m'a fait découvrir et m'a fait placer comme *moteur de mon projet professionnel*. L'apport de

cette formation pour ma pratique professionnelle est plurivalent : il permet principalement d'avoir un *recul théorisant* des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles je suis engagé et a eu pour effet de m'aider à *faire vivre la différenciation pédagogique dans ma classe* ; d'autre part, il m'a permis d'apporter une contribution à *l'équipe pédagogique* à laquelle j'appartiens, laquelle constitue à mes yeux, dans sa diversité, une source d'efficacité très mal valorisée : *la mise en synergie des potentiels singuliers des personnes à travers des formes d'organisation et de collaboration plus souples au bénéfice des élèves, dans leurs rythmes et possibilités d'apprentissage est un chantier qui reste à explorer, au-delà d'expériences ponctuelles.*

Enseigner en milieu difficile me paraît usant, tant physiquement que nerveusement : la reconnaissance sociale, voire professionnelle parfois faible en regard de l'énergie investie peut aboutir, comme j'en ai été témoin à plusieurs reprises, à trouver, exclusivement en dehors de l'école, les sources des difficultés réelles qui paraissent alors endémiques et poussent les plus volontaires à baisser les bras. Un autre risque, qui m'a plus atteint personnellement dans les moments de doute et de fatigue, existe lorsque les *habitus professionnels* (Perrenoud, 1993), noyaux structurants indispensables pour stabiliser les pratiques professionnelles, se transforment *en routines*, dans lesquelles *l'enseignant ne se laisse plus interroger par des événements simples du quotidien de la classe* : un élève demande une aide mais on n'analyse pas finement sa demande pour lui apporter un soutien suffisamment pertinent pour qu'il dépasse une difficulté. *La formation PAR la recherche* m'a permis de rester éveillé intellectuellement et sur le plan de la qualité de la relation pédagogique : *la lecture régulière d'articles dans le champ des sciences de l'éducation, la participation à des dispositifs de recherche* qui supposent rigueur méthodologique et échanges de points de vue, le travail d'écriture qui oblige à un effort d'explicitation et de formalisation *sont les supports de ma formation et de ma vie intellectuelle : ce sont pour moi les appuis nécessaires pour construire un recul théorisant.* Ce dernier m'est indispensable pour lire mes pratiques, analyser

mon "geste pédagogique" dans sa complexité et sa singularité : j'entends par là qu'il est mien et qu'il est inscrit dans un contexte à décoder dans sa dynamique. Concrètement, ce recul théorisant se traduit par "*une attitude praxique-critique*" : je cherche à *prendre conscience*, fût-ce incomplètement, à la fois des constantes génériques et du caractère unique de la relation pédagogique où je suis engagé afin *d'adapter mes choix pédagogiques et didactiques à la situation concrète* : un choix pertinent se traduit par des enfants actifs sur le plan cognitif, c'est-à-dire que je vois exister une tension formatrice féconde. Ainsi, *la formation PAR la recherche est pour moi un levier* pour prendre en compte le paradoxe principal de l'enseignant aujourd'hui et qui constitue un défi majeur : *s'adresser à la fois à l'ensemble hétérogène qu'est la classe et à chaque élève, afin qu'il construise pour lui son propre chemin d'apprendre* (Meirieu, 1993) : *en un mot, il s'agit de faire vivre la différenciation pédagogique.* Un travail de recherche sur le langage oral narratif, pour prendre un exemple précis, m'a permis de mieux ancrer dans mes pratiques de classe la remédiation cognitive personnalisée. Sans doute le détour par la recherche dans le champ professionnel où l'on exerce est-il consommateur de beaucoup de temps et d'énergie, mais le travail qu'il m'a obligé à réaliser (mise à distance d'un objet "trop proche" par la problématisation et le travail méthodologique inhérents à la recherche) a abouti à des transformations de pratiques qui sont réelles et durables parce que fondées : les représentations sur un objet précis -ici une modalité d'aide à apporter à un élève en difficulté- sont modifiées dans leur noyau, par un travail de conscientisation plus actif, me semble-t-il, que celui qu'induit un stage de formation ou une lecture sur la question : ces entrées, plus externes, "glissent" souvent sur le formé et ne concernent que la périphérie de ses représentations ; les changements sur les pratiques m'apparaissent moins durables et plus fragiles. C'est indiscutablement pour moi un effet induit par la recherche en éducation que de pouvoir dépasser les discours prescriptifs ou incantatoires sur la différenciation pédagogique pour tenter "d'être en question",

donc de rechercher une mise en acte cohérente et recevable de cette différenciation qu'il me reste à mieux connaître : il s'agit là, à mes yeux, d'un vrai chantier pédagogique, où la posture d'enseignant de terrain et la posture de chercheur peuvent s'articuler : celle-ci apporte la possibilité de se décentrer du souci de l'action immédiate, d'être compréhensive, de susciter un travail intellectuel sur l'action, celle-là, plus soucieuse d'efficacité mesurable et d'action pragmatique permet de valider et d'interroger en retour les outils théoriques d'analyse. La formation PAR la recherche m'aide à dépasser une vision pointilliste et cloisonnée de mon vécu professionnel ; elle me permet, non seulement de mieux repérer "des objets pédagogiques ou didactiques" en les référant à des articles (l'échec scolaire, la discipline, le langage narratif...), mais surtout de relier ces objets au service de l'action : transformer la dynamique difficile d'une classe en étant capable d'observer, de comprendre et de décider quels paramètres de la situation d'enseignement-apprentissage doivent être modifiés. Ma participation à une équipe de recherche a également pour effet secondaire mais non négligeable d'aider l'équipe pédagogique à laquelle j'appartiens (directeur, collègues, aides-éducateurs) à mieux identifier les difficultés collectives grâce à des outils d'analyse directement issus de ces recherches. Ainsi l'équipe est en situation de dépasser le constat de terrain pour l'intégrer dans une lecture plus générale : la sociologie en éducation, qui a apporté des éclairages récents et opératoires sur l'école en milieu difficile, a nourri des réponses collégiales, porteuses de cohérence éducative et professionnelle dont tous les partenaires sont bénéficiaires : enfants, enseignants, parents et administration. L'équipe à laquelle j'ai eu le plaisir d'appartenir pendant plusieurs années a réussi, à partir de cette cohérence, à mutualiser des compétences : travailler ensemble sur une progression, un outil, un temps d'enseignement. Le résultat de ce témoignage est de me conforter dans l'idée que la recherche en éducation, au-delà de ses résultats propres, est un formidable outil de formation qui peut contribuer, à côté d'autres

voies, à professionnaliser le métier d'enseignant : moins que jamais, ce dernier ne peut se borner à être un métier d'exécutant. Enseigner à l'école primaire aujourd'hui c'est, pour l'enseignant, construire des relations d'enseignement-apprentissage dans un espace de liberté et de responsabilités individuelles et collectives, via des compétences où l'analyse et l'auto-analyse en situation ont un rôle central.

Thierry PIOT

Docteur en sciences de l'éducation,
correspondant de la mission École du XXI^e siècle

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI, J.-P. *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, 1994.
- ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 1994. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- BARBIER, J.-M. *Élaboration de projets d'action et de formation*. Paris : PUF, 1991.
- BOUVEAU, P. et ROCHEX, J.-Y. *Les Z.E.P. entre école et société*. Paris : Hachette, 1997.
- CHARLIER, E. et DONNAY, J. *Comprendre les situations de formation : formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck, 1991.
- DEVEREUX, G. *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion, 1980.
- FERRY, G. *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod, 1983.
- JOUSSELIN, J.-J. *Séjours-vacances et handicap mental : l'espace potentiel*. Paris : I.N.J., 1989.
- MALGLAIVE, G. *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 1990.
- MEIRIEU, P. *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : E.S.F., 1993.
- MOISAN, C. et SIMON, J. *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : IGEN ; IGAEN, 1997.
- MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, 1990.
- PERRENOUD, P. Le rôle d'une intuition à la recherche dans la formation de base des enseignants, in *La place de la recherche dans la formation des enseignants*. Paris : INRP, 1991, p. 91-121.
- PERRENOUD, P. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994.
- WINNICOTT, D.-W. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1969.
- ZAY, D. *La formation des instituteurs*. Paris : Éditions Universitaires, 1988.

