

L'EXPERTISE ENSEIGNANTE ENTRE SAVOIRS PRATIQUES ET SAVOIRS THÉORIQUES

ANNE-MARIE CHARTIER*

Résumé

Aujourd'hui, deux modèles se trouvent en concurrence pour penser la formation professionnelle des enseignants. Pour le premier, une bonne diffusion des savoirs de référence est nécessaire pour orienter les choix didactiques et pédagogiques (contenus académiques mais aussi autres disciplines scientifiques comme la psychologie des apprentissages, la sociologie de l'école, etc.). Pour le second, c'est dans l'action et par l'action que s'effectuent les progrès, qui peuvent être améliorés par une élucidation réflexive après coup. Nous avons cherché la pertinence de ces deux modèles en analysant la pratique professionnelle d'une institutrice sur sa pédagogie de l'écriture en Grande Section : ses choix stratégiques (progression annuelle, répartition des ateliers), ses tactiques d'interaction avec les enfants et ses sources d'informations (formation initiale et continue, lectures personnelles, échanges professionnels, etc.). Dans ce cas précis, on voit qu'une action pédagogique cohérente peut s'alimenter à des sources théoriques hétérogènes, dont le praticien n'a pas forcément gardé mémoire alors même qu'il en a tiré un profit pour son action. En revanche, les activités sont choisies, testées, perpétuées ou abandonnées en fonction de critères pratiques, et leur élucidation après coup ne produit pas nécessairement leur remise en cause ou leur amélioration.

67

Abstract

Currently, two models are in competition as regards the professional training of teachers. According to the former a good transmission of the reference knowledge is necessary to influence the didactic and pedagogical choices (academic contents and also other scientific subjects such as psychology of learning, school sociology, etc.).

* - Anne-Marie Chartier, Service d'Histoire de l'Éducation, INRP/CNRS.

According to the latter, it is in action and through action that improvements are made and can still be bettered through reflexive thinking afterwards. We have studied the relevance of these two models by analysing the professional practice of a primary school teacher in her teaching of five-year-olds how to write: her strategic choices (progress all along the schoolyear, distribution of workshops), her tactics of interaction with the children and her sources of information (pre-service and inservice training, personal readings, professional exchange, etc.). In this particular case, it can be said that a consistent pedagogical action can rely on diverse theoretical sources, which the practitioner does not necessarily remember even if he or she has drawn a profit from them in his or her action. On the other hand, the activities are chosen, tested, carried on or given up according to practical criteria and their elucidation afterwards does not necessarily induce a teacher to question or improve them.

Cet article s'intéresse aux relations entre théorie et pratique dans la vie professionnelle des enseignants. Après avoir présenté deux modèles antagonistes de ces relations, je présenterai l'étude de cas à partir de laquelle j'ai essayé de trancher entre ces deux modèles : pendant un an, je suis allée voir comment une institutrice conduisait sa pédagogie de l'écriture avec des enfants de 5 à 6 ans. En dernière partie, je reviendrai sur les modèles de départ pour faire un certain nombre de remarques à partir de mes constats et tracer quelques perspectives concernant la recherche et la formation.

68

INTRODUCTION

Deux modèles de la relation théorie-pratique

Les savoirs forgés par les chercheurs – quelle que soit leur discipline – comblent rarement les attentes des praticiens, comme l'ont vérifié de nombreuses enquêtes. Lorsque des enseignants se documentent, ils privilégient les informations directement utilisables, le « comment faire » plutôt que le « pourquoi », les protocoles d'action plutôt que les exposés explicatifs ou les modèles. Leur travail pédagogique se nourrit souvent d'échange de « recettes », collectées au gré des rencontres et des hasards. Celles qui ont été validées par des collègues avec qui on peut discuter aisément et qui sont assez flexibles pour autoriser des variantes personnelles sont adoptées plus facilement que celles qui sont exposées dans les publications des didacticiens. Les enseignants qui parlent de leur métier situent leur action sur le terrain de la morale (altruiste ou idéaliste) et du témoignage personnel, plutôt que par rapport à l'évaluation objective de leur efficacité ou à des savoirs considérés comme théoriques.

On pourrait illustrer la pertinence de ce modèle général déjà ancien (1) en analysant le comportement des maîtres de l'école primaire dans le domaine qui, à en croire les publications, est en train de devenir la question centrale des futurs débats dans l'école, l'enseignement de l'écriture. Dans les années 1970-1980, c'est la lecture qui a été le lieu de tous les débats, débats entre discours théoriques ou à visées théoriques, débats entre discours innovants, discours savants et discours militants, débats entre pratiques et discours. L'écriture occupera-t-elle demain cette position ? On peut le croire en voyant monter les publications sur la production d'écrit, sur les problèmes liées à la planification, la gestion du texte et à sa révision, mais aussi sur les problèmes posés par les codes graphiques ou orthographiques. Or les instituteurs ignorent généralement les informations validées scientifiquement, élaborées par des chercheurs loin des terrains, publiées selon les règles en usage dans les revues spécialisées, mais inutilisables directement dans la classe. Parmi les innovations didactiques, ils cherchent d'abord celles qui auraient pour vertu d'enthousiasmer les enfants et de lutter contre l'échec scolaire. C'est ce que M. Huberman désigne comme un « habillage d'idéologie altruiste ». Des protocoles de recherches dont on espère des miracles se transforment ainsi en exercices scolaires et les théories deviennent des drapeaux pour légitimer des pratiques où les chercheurs ne se reconnaissent nullement.

D'autres chercheurs proposent de séparer clairement le monde des savoirs théoriques et celui des savoirs d'action (2). Pour aborder la question des savoirs professionnels, il faudrait rompre avec le modèle rigoureux mais non pertinent de la recherche appliquée. En interrogeant les praticiens experts sur les théories auxquelles ils se réfèrent, on ne parviendrait qu'à leur faire produire des discours qui sont autant d'artefacts ou, ce qui est pire, à les rendre muets. Dès lors, pour atteindre ce que Donald Schön appelle les « savoirs en action » (*knowings in action*), « il faut qu'on ait accès, sous une forme ou une autre, aux données directes ou immédiates tirées de l'observation de l'action. » (3) Les recherches issues réellement de « la pensée et l'action des praticiens. » (4) permettraient ainsi de comprendre comment on apprend et pratique un métier (grâce à la réussite, l'échec, le transfert, l'interaction entre novice et expert) et comment on en améliore l'efficacité. Si les pratiques ne savent pas utiliser les théories forgées en dehors d'elles, elles pourraient en revanche

1 - Michael Huberman, « Répertoire, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information », *Éducation et recherche*, vol 5, n° 2, 1983, pp. 157-177.

2 - Jean-Marie Barbier (sous la dir. de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1995.

3 - Donald Schön, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, coll. Formation des maîtres, 1994 et « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Jean-Marie Barbier, *op. cit.* pp. 202-222.

4 - Jean-Marie Barbier, *id.*, p. 221.

produire leur propre théorisation. Ainsi, quand les chercheurs conduisent un travail réflexif sur les « savoirs en actes », ils peuvent donner aux praticiens la maîtrise explicite de ce que ceux-ci savaient faire de façon seulement implicite. Les récits de pratique, les analyses en situation de recherche-action, le visionnement d'enregistrements en vidéo seraient donc à la fois d'excellents moyens pour améliorer l'expertise des professionnels de l'école et former ceux qui se destinent à ce métier.

Ce second modèle emprunte beaucoup de ses concepts au monde du travail, à la formation des adultes en entreprise. Il donne légitimité au point de vue des acteurs de terrain, concepteurs, inventeurs, et pas seulement exécutants. En inversant le schéma le plus fréquent de la collaboration entre chercheurs et praticiens, il apporte une caution aux processus de recherche-action. Pour ce qui concerne notre exemple, l'enseignement de l'écriture dans l'école primaire contemporaine, un tel cadre théorique permettrait d'interpréter les innovations sur la production d'écrits inventées hier ou aujourd'hui par des mouvements pédagogiques militants : ainsi, les inventions de Freinet, apprenant à écrire à ses élèves avec l'imprimerie, le journal de classe et la correspondance scolaire ; ou encore les dispositifs plus récents comme les ateliers d'écriture, l'utilisation des écrits sociaux, les projets de publication (roman collectif, livres de poésies, textes documentaires) (5). Ces innovations se sont diffusées grâce aux contacts entre collègues bien plus que par injonction institutionnelle.

En schématisant les points de vue, on peut donc opposer deux modèles pour aborder les relations entre les pratiques enseignantes et les discours savants qui pourraient leur servir de référence. Le premier pose qu'une bonne diffusion de tous les savoirs est nécessaire pour orienter les choix didactiques et les pratiques pédagogiques, mais il a jusqu'à ce jour régulièrement constaté ses limites, sinon son échec. Dans le second modèle, la formation des enseignants se fait par « voir faire et ouïr dire » et on ne peut compter, pour l'améliorer, sur des savoirs théoriques rigoureux, certes, mais non pertinents pour le travail dans la classe. Comment penser la formation des enseignants entre ces deux modèles ? La question est urgente car la recherche pédagogique, longtemps portée par des militants de terrain, se coule de plus en plus dans des formes universitaires. En même temps que les recherches sont devenues « scientifiques », les chercheurs se sont éloignés des praticiens ; dans le même temps, pour des domaines comme la lecture et l'écriture, la masse des savoirs accessibles s'est accrue démesurément en devenant internationale. Comment trier pour diffuser ? Et comment savoir si les données constituées à partir d'un système scolaire demeurent valables dans un autre pays ?

Les années qui viennent vont peut-être nous fournir de quoi trancher entre les deux modèles. En effet, si les obstacles à la réception des savoirs proviennent du trop faible niveau des enseignants, les choses peuvent de changer très vite. En France, les

5 - Groupe de recherche d'Ecoven, Dir. Josette Jolibert, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1994.

enseignants du primaire sont maintenant recrutés après trois ans d'université. Ils sont beaucoup mieux préparés à acquérir des savoirs théoriques, mais personne ne peut encore dire que, pour cette raison, ils seront de meilleurs enseignants. En revanche, les théoriciens des savoirs d'action ne croient pas qu'une meilleure qualification académique produira une amélioration des pratiques : ils savent que l'acquisition de savoir-faire professionnels pose des problèmes aux ingénieurs ou aux médecins comme aux employés et aux techniciens. Pour eux, l'efficacité d'une formation tiendrait non aux savoirs qu'on y diffuse mais à la place qu'y tient la réflexion sur les pratiques.

J'ai voulu tester la validité concrète de ces modèles, en travaillant à partir d'une étude de cas. M'appuyant sur le modèle des « savoirs d'action », j'ai cherché à savoir comment une institutrice pouvait « théoriser réflexivement » sa pratique professionnelle concernant l'apprentissage de l'écriture dans la dernière année d'école maternelle. Chemin faisant, j'ai essayé de voir comment elle avait constitué ses références et réactualisait son information. J'ai choisi d'observer sélectivement son travail sur l'écriture pour des raisons de conjoncture et de méthode. En effet, alors que la question de l'écriture occupe de plus en plus de didacticiens, les activités traditionnellement proposées aux enfants de grande section, entre 5 à 6 ans, ne font plus l'unanimité aujourd'hui, sans qu'une autre tradition se soit encore imposée. De plus, enquêter sur l'écriture offre une sécurité de méthode. Les productions d'écrits constituent aisément des corpus de traces, sur lesquels on peut revenir après coup pour demander explications et commentaires, observer des évolutions individuelles ou faire des comparaisons entre enfants, sans recourir au magnétophone, magnétoscope ou autre matériel lourd.

THÉORISER UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Avant cette expérience, je n'étais jamais entrée dans la classe de Florence Janssens et j'ignorais totalement qu'elle était sa pédagogie de l'écriture. Je ne l'avais donc pas choisie pour illustrer une démarche particulière. Elle enseigne depuis une quinzaine d'années, est maître formateur, a une bonne réputation auprès des étudiants et travaille dans une zone d'éducation prioritaire avec des élèves de milieu très défavorisé, qui n'ont pas été familiarisés avec l'écrit dans leur famille. Elle a vu dans ma proposition un bon moyen pour présenter ensuite son action aux étudiants en stage dans sa classe. Elle savait qu'elle allait avoir à la rentrée un groupe d'enfants extrêmement difficiles et elle n'avait donc pas du tout l'intention de se lancer dans des innovations. Les pratiques que j'ai observées étaient donc ses pratiques habituelles.

Le travail s'est déroulé tout au long de l'année 1995-1996. Ma présentation va synthétiser brièvement les informations recueillies au cours des observations et des discussions au fil de l'année et au cours du travail commun accompli en juin-juillet pour

rédiger un document final (6). De fait, Florence n'a eu aucun mal à m'exposer les dispositifs stables et ritualisés qu'elle a mis en place pour initier les enfants à l'écriture. Elle a été prolixe sur les ateliers d'apprentissage guidés qui relèvent d'une progression construite, un peu moins sur les activités libres ou occasionnelles. Elle a eu, par contre, plus de mal à me faire comprendre comment elle intervient auprès des enfants pendant les activités. Je décrirai donc successivement les ateliers d'apprentissages, les ateliers de production libre, ses interactions avec les enfants au cours du travail, avant d'en venir à ses cadres de référence.

Les ateliers d'apprentissage

Deux ateliers d'un quart d'heure ont lieu chaque jour, pour lesquels elle m'annonce dès le début de l'année une progression qui sera effectivement suivie. Dans l'atelier de graphisme, les activités proposées exercent classiquement la coordination oculo-manuelle, l'aisance du geste et la stabilité des tracés, dans des graphismes de décoration ou des exercices de reproduction de formes. Dans l'atelier d'écriture dirigée, qui a lieu au même moment de la matinée, elle fait écrire un petit groupe de niveau homogène sous son guidage permanent. Ce deuxième atelier a débuté en janvier, lorsque le reste de la classe, occupé par les exercices graphiques, était capable de travailler sans elle. Dans l'atelier d'écriture, il s'agit de reproduire des mots ou une phrase en rapport avec la vie de la classe qu'elle écrit au tableau devant les enfants (jamais de lettres ni de syllabes). L'écriture est scripte, les exigences impérieuses mais très progressives (repérer le point de départ du tracé, suivre une trajectoire, respecter l'ordre des lettres, contrôler leur forme et leur taille, et pour ceux qui arrivent jusqu'à l'écriture cursive, leur enchaînement). À la fin des ateliers, les enfants sont réunis et chacun présente son travail devant le groupe. Florence rappelle ou fait rappeler la consigne et demande à chacun de dire « comment il a fait ». Elle procède de même l'après-midi, à la fin de l'atelier de peinture et de dessin. Elle essaie de faire en sorte que chaque enfant prenne la parole au moins une fois dans la journée.

6 - Cette recherche a fait l'objet de deux communications, l'une de Florence Janssens, l'autre d'Anne-Marie Chartier, au Symposium « Au-delà de la méthode clinique : considérations théoriques et pratiques à propos des interactions élèves-maîtres », organisé par Laurence Rieben et Marcel Crahay, dans le cadre de la conférence internationale *The Growing Mind. Centennial of Jean Piaget's Birth*, Genève, 14-16 septembre 1996.

Les ateliers de productions libres

À côté de ces ateliers très guidés, il existe d'autres activités où les enfants peuvent utiliser librement des outils (ordinateur) ou des matériaux d'écriture (lettres imprimées sur des étiquettes ou des jetons). En effet, elle a supprimé les « coins-jeux » habituels (cuisine, poupées, garage) pour les remplacer par des coins « lecture-écriture » (bibliothèque, imprimerie, lotos, puzzles, etc.). Les enfants peuvent taper à la machine, se servir de lettres de plastique, décalquer leurs prénoms, recopier des textes affichés dans la classe et, plus tard dans l'année, refaire de leur propre initiative une phrase travaillée dans l'atelier d'écriture. Ainsi, certains enfants ont écrit « Bonne Fête Maman » plus de dix fois, au moment de la fête des mères. La maîtresse veille au bon déroulement des activités, regarde les productions que lui présentent les enfants et les commente avec eux.

L'an dernier, elle a mis en place de façon occasionnelle un atelier d'écriture libre manuscrite, où les enfants cherchaient à écrire « aussi bien qu'ils pouvaient » des textes de leur invention. Toute production achevée devait être « lue » à l'adulte, qui écrivait alors le texte énoncé au dessous de la production de l'enfant. Ce temps de dictée est l'occasion d'interactions intéressantes, mais exige un adulte très disponible ; j'ai souvent joué ce rôle lors de mes séjours dans la classe. Cet atelier a révélé la grande hétérogénéité du groupe : certains enfants traitent déjà l'écriture comme un transcodage de l'oral, cherchent à organiser des correspondances entre ce qui est dit et écrit, quand d'autres en sont encore à tracer des suites de signes évocateurs, à partir desquels ils réinventent un texte différent à chaque relecture.

Lorsqu'elle liste les activités d'écriture, Florence ne retient que celles où les enfants se servent d'un instrument scripteur. De ce fait, elle laisse de côté la production de texte collective qui se trouve insérée dans les activités de langage et de lecture. Préparés par un travail oral, les textes élaborés sont dictés à la maîtresse qui écrit sous les yeux des enfants. Cette activité donne lieu à un travail de reformulation important et à de nombreux exercices (repérages de mots, remarques sur la ponctuation, les correspondances graphèmes-phonèmes, etc.).

73

Les interactions en cours d'activité ou après coup

Pendant les ateliers ou quand elle regarde les productions terminées, l'institutrice ne cesse de parler avec chaque enfant. De son point de vue, c'est le point le plus important pour la conduite de l'apprentissage. Que dit-elle, que demande-t-elle ? Elle me répond : « Ça dépend ». Ça dépend de quoi ? J'ai dû revenir sur cette question à plusieurs reprises pour lui faire expliciter les indices qui régulent ses manières de faire. Je comprends enfin ses règles d'action quand elle me commente, exerce par exercice et dans l'ordre chronologique, le corpus des productions de quelques enfants sélectionnés pour une observation plus serrée et pour lesquels j'avais la trace

de propos échangés sur le vif. Mais sa difficulté d'explicitation vient-elle d'elle ou de moi ? Aurait-elle été comprise plus vite d'un collègue ? Pourtant, une fois dites, les choses paraissent très claires.

Comment fait-elle ? En début d'année, elle utilise les ateliers du matin pour installer de bonnes habitudes scolaires. Il faut écouter la consigne, se concentrer sur l'activité, l'exécuter jusqu'au bout, s'appliquer, juger si l'on a su faire ou pas, etc. Les activités de graphisme et d'écriture servent donc à « apprendre à faire attention ». Les discussions avec les enfants portent sur les aspects les plus matériels (Est-ce que tu es bien installé ? Comment as-tu mis ta feuille, pris ton crayon ? Est-ce que tu te rappelles ce que tu dois faire ?). Dès qu'un enfant s'investit spontanément dans la tâche (et ce moment est très variable selon les enfants), la discussion porte sur la qualité du geste et de la trace (Est-ce que tu crois que tu as fini ou pas encore ? Est-ce que tu as bien réussi ? Montre-moi encore une fois comment tu fais ?). Ses jugements, encouragements et exigences sont donc régulés en fonction du progrès qu'elle constate (ou non) entre ce qu'un enfant a fait hier et ce dont il se montre capable aujourd'hui. Comme elle a une excellente mémoire de chacun, elle n'a presque jamais besoin de consulter les productions précédentes pour faire ces comparaisons.

Mais cette stratégie est couplée à une autre qui porte sur la verbalisation systématique du protocole d'exécution. Au début de la progression (octobre pour l'atelier de graphisme, janvier pour l'atelier d'écriture), c'est elle qui nomme les formes ou les lettres, puis décrit à voix haute le geste à exécuter au fur et à mesure de son exécution. Plus tard, elle incite les enfants à décrire eux-mêmes leur geste, à mi-voix puis mentalement. Dans les bilans d'activités, en fin d'atelier, chaque enfant doit présenter son travail devant le groupe en redisant ce qu'il a fait et comment, avec l'aide de l'enseignant (Pour faire le triangle, par où est-ce que tu as commencé ? montre nous ; pour écrire « maman », comment est-ce que tu as fait ?). D'après elle, ces verbalisations aident très efficacement les enfants à rester concentrés et à mémoriser leur geste, à condition que le rituel soit installé de façon très persévérante. Elle a remarqué que dans l'atelier d'écriture, c'est seulement quand les enfants ne sont plus totalement absorbés par l'activité d'exécution et commencent à avoir une écriture plus aisée, qu'ils font des remarques sur le code (« Pour gâteau, il faut/o/») ou sur le message (« Moi aussi, ma maman a fait un gâteau »).

Ces deux types d'intervention sont conduits simultanément, ce qui rend leur décryptage particulièrement malaisé pour un observateur extérieur. Comme chaque enfant progresse à son rythme, le guidage de Florence varie en passant de l'un à l'autre. L'observateur retire donc le sentiment qu'elle réagit au coup par coup, sans aucune règle, ou en fonction de considérations relationnelles ou affectives (qui existent aussi).

Verbaliser les cadres de référence de l'action

Florence est consciente que ces différentes activités se réfèrent à une grande variété de modèles. Elle me présente les ateliers du matin en soulignant leur caractère « traditionnel » : acquisition d'habiletés motrices fines, imitation de modèles, usage de l'écriture scripte (alors que les textes officiels prônent la cursive). Elle argumente sa position, se sachant à contre-courant et redoutant peut-être le jugement du formateur que je suis, d'autant qu'elle ne pratique pas l'écriture cursive, prônée par les textes officiels, parce qu'elle la juge prématurée pour des élèves comme les siens. Elle justifie l'importance de cette progression grapho-motrice en évoquant les maîtres de cours préparatoire. Ceux-ci, dit-elle, se plaignent des mauvais automatismes (tourner les O à l'envers, tracer les lettres de bas en haut) qui sont acquis définitivement quand on laisse les enfants écrire librement en maternelle, sans veiller assez à leurs premiers gestes. Elle pense qu'une écriture malaisée fatigue et devient dans les grandes classes un véritable handicap à la scolarisation.

En revanche, la pratique de la dictée à l'adulte, reprise des travaux de Laurence Lentin, l'atelier d'écriture libre repris des protocoles de recherche d'Emilia Ferreiro, se réfèrent à d'autres modèles théoriques, traitant l'écrit dans sa dimension de savoir langagier et de code symbolique. Enfin, les activités ludiques donnent des indices de l'intérêt ou du désintérêt des enfants, de leurs progrès ou de leur résistance devant l'écriture, que celle-ci soit traitée comme code symbolique, outil fonctionnel ou matériau ludique pour l'imaginaire. Elle assume l'éclectisme de ces modèles, d'autant plus aisément qu'à chaque atelier correspond une dimension particulière de l'écrit, travaillée sans interférences avec les autres. Ils n'apparaissent donc pas comme contradictoires (on ne défait pas ici ce qu'on a construit ailleurs, on fait autre chose). Les ateliers apparaissent comme des dispositifs en coexistence pacifique, bien que relevant de strates de la recherche constituées à des moments différents de l'histoire récente.

75

Toute la question est de savoir si s'opère, dans la tête des enfants, l'intégration progressive des différentes caractéristiques de l'écriture, abordées de façon disjointe. L'enseignante essaie de produire ces mises en relation dans les moments d'échanges individuels, par ses remarques, ses réponses aux demandes, ses questions. De ce fait, elle ne peut s'en tenir aux seules activités d'écriture ; de proche en proche, elle se réfère à l'ensemble des activités de la classe, liant l'atelier de graphisme à celui l'expression plastique et celui d'écriture à la lecture et au langage oral. Ce qui la guide, c'est un ensemble de savoirs généraux (empiriques ou théoriques) sur la relation des enfants à l'apprentissage, à l'autodiscipline, sur le rôle qu'elle attribue à la mémoire ou à l'attention ; ce sont aussi des prises de positions axiologiques (ce qu'elle pense des finalités de l'école maternelle, de son rôle d'enseignant, des contraintes qu'elle a ou non le droit d'imposer) ; c'est surtout une multitude de savoirs particuliers concernant chaque enfant (ce qu'elle sait de sa situation familiale, de ses comportements en classe, de ses performances antérieures). Enfin, toute situation

d'écriture, parce qu'elle laisse des traces à la fois immédiatement perceptibles et durables (ce qui n'est pas le cas de la parole ou de la lecture) est une « bonne forme » sur laquelle elle peut greffer d'autres apprentissages (auto-évaluation mais aussi acquisitions langagières, description d'action, lecture, etc.). À chaque instant de la classe, l'institutrice sélectionne ainsi des indices « saillants » dans l'ensemble des informations dont elle dispose. Elle y répond intuitivement, selon ce qu'elle juge être un ordre d'urgence et/ou d'importance ; selon aussi le laps de temps disponible pour chaque enfant, en fonction de ce qui se passe ailleurs dans le groupe.

« Dès qu'on tire un fil de la pelote, tout vient », dit Florence. Dans la pratique, les ateliers construisent des apprentissages partiels de l'écriture. En revanche, les relations maître-élèves mettent (potentiellement) chaque activité en relation fonctionnelle avec (presque) tout ce qui se passe en classe. C'est pourquoi elle se sent incapable de formuler dans un discours organisé une réalité qui « part dans tous les sens », sauf à répéter laconiquement que « tout est dans tout ». Cette mise en relation de toutes les parties entre elles est-elle une donnée de base de l'expérience pédagogique ou est-elle au contraire un signe de l'expertise acquise ? Les jeunes à qui elle confie sa classe sont généralement si débordés par les tâches d'organisation qu'ils ne parviennent même pas à se représenter des objectifs aussi complexes. C'est d'ailleurs un des problèmes que lui pose son rôle de maître-formateur : comment assurer la transmission d'une pratique professionnelle ? Pour l'instant, la question reste posée. En revanche, nous pouvons à présent revenir sur la pertinence des deux modèles de la relation théorie-pratique.

LE SAVOIR-FAIRE PROFESSIONNEL ENTRE ACTIONS ET DISCOURS

76

Cohérence pragmatique et cohérence théorique

Le travail d'explicitation mené par l'institutrice en réponse à mes observations et à mes questions semble bien confirmer la pertinence du modèle des « savoirs d'action » et infirmer l'autre modèle. En effet, ce qui pourrait apparaître, d'un point de vue théorique, comme la coexistence hétéroclite d'activités relevant de modèles incompatibles (traiter l'écriture comme geste moteur / comme code symbolique / comme savoir langagier spécifique), apparaît, du point de vue des « savoirs d'action », comme un système doté d'une forte cohérence pragmatique (quoi qu'on puisse penser de cette organisation). Ce que la verbalisation a permis de mettre à jour, c'est la représentation stratégique que l'enseignante a de son action à terme, quand elle gère les activités, rituelles ou occasionnelles, collectives ou individuelles, guidées ou libres, avec ou sans progression annuelle. Florence sait où elle va et cette sécurité lui donne une grande placidité en face des multiples incidents qui émaillent les journées mais ne la font pas dévier de sa route. Ce projet s'est construit progressivement, par ajustements successifs et s'il est trop complexe pour pouvoir être direc-

tement objectivé en discours (il faut pour cela l'aide d'un « chercheur »), il donne au praticien des règles d'action opératoires pour répondre à chaque situation.

Le point important n'est pourtant pas là : en aidant l'enseignant à théoriser ce qu'il fait, le chercheur lui a-t-il fait prendre conscience de sa propre expertise? Lui a-t-il donné l'occasion de percevoir réflexivement une pratique qu'il ne se représentait pas? Ou bien a-t-il simplement produit un nouveau mode de représentation, dans un registre qui est celui de la recherche? Dans le cas présent, je suis obligée de constater que c'est la deuxième hypothèse qui est la bonne. Florence était déjà parfaitement consciente de ce que j'appelle sa « stratégie ». Elle savait même en parler clairement, en commentant des situations ponctuelles, ou en se référant aux différentes trames temporelles de son expérience (le temps annuel de sa progression et celui des progrès de tel ou tel enfant; le temps de l'organisation rituelle, journalière ou hebdomadaire; le temps des interactions, sur le vif ou après coup, etc.). En revanche, n'ayant pas moi-même en mémoire ces différentes trames temporelles, je ne pouvais « entendre » ce qu'elle m'en disait. La difficulté essentielle de la verbalisation n'était donc pas de trouver des mots pour dire, mais d'objectiver une masse d'informations pour un tiers n'ayant pas les mêmes critères de sélection qu'elle, alors que quand un praticien parle à un autre praticien, il sait de quelles informations (pratiques) a besoin son interlocuteur. Ensuite, il fallait parvenir à tout faire tenir en un seul texte récapitulatif. Or, les modalités normales de la verbalisation suivent l'interaction des questions et réponses; passer du dialogue au monologue faisait passer d'un genre discursif à un autre. Est-ce que ce travail lui a appris quelque chose sur sa pratique? À cette question, Florence répond : « *Pas vraiment, sauf que maintenant, c'est plus clair* ». A-t-elle modifié ses façons de faire cette année? « *Je me suis dit que j'exagérais en pensant que l'écriture cursive était si difficile. Cette année, je l'ai commencée plus tôt* ». Son refus de la cursive était pourtant très solidement argumenté et je n'avais émis aucun avis sur la question. À quoi lui a donc servi ce travail? À comprendre un peu ce qu'est une recherche, et à disposer d'un matériau pour son travail de formateur. En effet, elle se sert du texte qui présente les ateliers, le fait lire aux stagiaires même si elle n'a pu constater d'effets pratiques pour le moment « *sauf que ça me gagne du temps : je n'ai pas besoin de toujours répéter la même chose* ».

Pratiques professionnelles et explicitations discursives

Ainsi, en ce qui concerne le travail de théorisation, le véritable problème rencontré n'a pas été de faire parler des pratiques muettes, ou de représenter des savoir-faire aveugles. C'était (je résume les choses un peu brutalement) de partir de savoirs en actions et en paroles pour les transformer en savoirs d'écriture. Au lieu d'opposer les deux modèles, je voudrais donc souligner, pour le mettre en question, leur présupposé commun. Pour tous les deux, il existe deux mondes face à face, celui de la pratique et celui de la théorie. Le monde des praticiens trouverait sa cohérence dans

l'enchaînement des gestes professionnels et le monde des théoriciens aurait en propre une pratique discursive théorisée ou théorisante. Or, cette coupure entre le faire et le dire est une fiction théorique. Ce qui apparaît au contraire, à travers l'étude de cas décrite, c'est qu'il existe des discours qui font partie intégrante de la pratique (des pratiques enseignantes, comme des pratiques scientifiques de recherche). Pourquoi sont-ils si régulièrement oubliés ? Le malentendu provient, me semble-t-il, de ce que chercheurs ne reconnaissent finalement pas d'autre discours que l'écrit théorique, monologique, objectivant, ayant aboli les marques de son énonciation. Or les praticiens parlent, mais ils le font dans des réseaux d'échanges dialogiques permanents, subjectifs, inachevables, entrecroisés. Si les pratiques sont muettes, dès qu'elles sont détachées des acteurs, les praticiens ne sont pas pour autant muets. Inversement, les chercheurs qui produisent des textes « théoriques » oublient que leurs constructions savantes, qu'elles soient de recherche « pure », « appliquée » ou de « recherche-action », sont le fruit de pratiques professionnelles spécifiques ; comme praticiens de la recherche scientifique, ils sont eux aussi pris dans des réseaux d'échanges institutionnels, réseaux sociaux de travail, de pouvoir et de conflits qui leur permettent d'articuler leurs savoirs et leur savoir-faire, leurs discours et leurs gestes professionnels. Ils y rencontrent les mêmes difficultés à se faire comprendre des tiers extérieurs que les instituteurs parlant de leurs pratiques à des non spécialistes.

Dans le champ des pratiques de scolarisation, le détour par l'histoire permet de prendre la mesure des inconvénients majeurs d'une approche qui, à travers l'opposition théorie-pratique, oppose le monde des chercheurs et celui des praticiens. Dans l'école primaire, la quasi confiscation des formes discursives de la pratique par des professionnels désignés comme « chercheurs » est toute récente. Elle débute, en France, dans les années 1970, au moment où l'université commence à investir ce domaine par le biais des mathématiques, de la linguistique et de la psychologie. Dans les années qui précèdent, c'est dans l'espace professionnel proprement dit que se déploient les discours qui disent ce que sont et doivent être les pratiques. Il peut s'agir de discours militants (Freinet peut être considéré comme le plus parfait paradigme) ou des discours hiérarchiques (ceux des inspecteurs primaires et des inspecteurs généraux en particulier). On voit donc l'enjeu. Lorsqu'un instituteur élabore un projet, teste un nouveau dispositif et parle de ce qu'il fait, ce qu'il en dit à ses élèves, à ses collègues ou à lui-même, se trouve forcément en relation avec les discours professionnels qui se tiennent autour de lui. Ses propos peuvent être en consonance ou en résistance, en recherche de conformité ou en refus critique, mais ils sont toujours nourris d'autres discours tenus avant lui. Qui sont les « faiseurs de discours professionnels » dans l'école ? Auprès de qui les praticiens de terrain ont-ils constitués leurs façons de dire, en même temps qu'ils constituaient leurs façons de faire ? L'étude de cas paraissait conforter le modèle des savoirs en actes. En fait, elle nous conduit tout aussi bien à rechercher, dans le discours d'explicitation que tient l'enseignant sur ce qu'il fait, des références implicites dont on pourrait retrouver l'origine. Que nous apprend l'étude de cas dans cette direction ?

Itinéraire de formation : oubli des lectures, mémoire des rencontres et des expériences

Dans une conjoncture où s'imposent les références savantes, où la formation devient universitaire, les instituteurs campent sur leur terrain et mettent en avant ce qui leur appartient en propre : la pratique de classe. Pour revenir au cas présenté, Florence se présente à moi (qui suis du côté de la recherche et des savoirs théoriques) comme une « praticienne sans théorie », ayant appris l'essentiel sur le terrain, où elle a débuté comme remplaçante en 1980 avant ses années d'école normale, entre 1982 et 1985. De ces années de formation, elle dit avoir surtout gardé la mémoire des stages et des personnes qui l'ont aidée (son inspectrice de maternelle et deux institutrices).

Si je compare ce qu'elle dit de son itinéraire à d'autres témoignages publiés (7), je retrouve exprimée la même centration sur « le vécu de la classe », la même volonté d'efficacité, s'appuyant sur l'expérience et les rencontres. Les questions en débat (comme les méthodes de lecture), les savoirs livresques de référence (la psychologie de l'enfant, la linguistique) sont abordés à travers le filtre des échanges entre collègues, en gardant toujours en vue les pratiques de classe. Dans une enquête de 1985 (8), les enseignants d'école maternelle font, plus encore que ceux de l'élémentaire, confiance à l'échange entre pairs, aux stages professionnels, aux rencontres pédagogiques pour avancer dans leur réflexion. À cette date, 83 % lisaient alors régulièrement une revue professionnelle régulièrement ou de temps en temps. Florence a fait partie de l'association des institutrices d'école maternelle, a été abonnée longtemps à la revue *Éducation enfantine*. Elle se réabonne de temps en temps pour « prendre des idées », « savoir ce qui se passe ». Les revues fournissent ainsi en permanence de quoi actualiser les façons de parler de ce qu'on fait (ce qui ne veut pas dire forcément le changer). Comment se fait-il que les contenus que chacun a puisé soient si peu évoqués dans les entretiens ?

79

7 - La revue *Perspectives Documentaires en Éducation* publie régulièrement des témoignages d'enseignants intitulés « Chemins de praticiens ». Tous les témoignages d'institutrices insistent sur l'importance des équipes de travail qu'elles ont rencontrées (groupe de militants pédagogiques, activités éducatives périscolaires, équipes de recherche animées par l'INRP, associations de praticiens, etc.) Le seul témoignage divergeant est celui d'un ancien instituteur de cours préparatoire qui est devenu professeur d'université en Sciences de l'éducation et qui centre ses perplexités pédagogiques sur le débat théorique en cours dans les années 1970.

8 - Raymond Ouzoulias, « Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique », *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation*, n° 6, INRP, 1985, pp. 77-94. Florence Janssens a commencé sa carrière à l'époque où il existait des inspectrices spécialisées pour les écoles maternelles, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.

Alors qu'elle ne peut citer de mémoire aucun livre qui l'aurait marqué, elle révèle au fil des discussions qu'elle a lu et gardé de ses lectures beaucoup plus qu'elle ne croit, puisqu'on peut retrouver la trace de références enfouies dans les mises en œuvres pédagogiques. Par exemple, un dépouillement exhaustif de la revue *Éducation enfantine* m'a permis de retrouver ses sources d'information. Elle n'a rien gardé des suggestions des années 1981-1982 (entrer dans l'écriture par les idéogrammes ou les phonogrammes), mais en revanche, les principes des ateliers de graphisme et d'écriture guidée sont exposés tout au long de l'année 1985-1986. Peut-être se manifeste aussi là le souvenir d'études pour devenir psycho-motricienne qu'elle a dû abandonner. Quand je lui cite le nom de Liliane Lurçat, elle se rappelle avoir effectivement lu au moins un livre de cet auteur. Elle connaît évidemment Laurence Lentin, avait entendu parler d'Emilia Ferreiro avant que je lui donne à lire un de ses articles, mais ces lectures et bien d'autres que je n'ai pas su faire revenir à sa mémoire n'ont jamais été faites pour devenir des « références livresques ». Les livres, les revues, les instruments didactiques sont traités comme des lectures d'usage, c'est-à-dire comme des boîtes à outils pour la classe, ou comme des textes donnant à comprendre et penser, sans qu'il ne soit jamais besoin de mémoriser les titres et noms d'auteurs (9). De ce fait, les informations puisées dans les livres et les articles ont oublié leurs origines et l'enseignant qui en a fait son miel peut, en toute bonne foi, les croire surgis de « la pratique ». De la même façon, si elle a gardé vivace le souvenir de certaines personnes (Florence dit de son inspectrice « *c'est elle qui m'a formée* »), elle ne peut resituer le contenu des échanges, qui a pourtant été si important.

Toutes les informations intéressantes, qu'elles aient été entendues ou lues, ont été triées et retraitées en savoirs pour l'action, avant de devenir des savoirs en action. Chacun ne cesse de reformuler des bribes de discours pédagogique, au fur et à mesure des actions qu'il accomplit, des situations pédagogiques qu'il expérimente, des procédures de travail qu'il rode. Or, il se trouve que les collègues parlent le même langage, même si, bien sûr, chacun a digéré les choses à sa manière. On pourrait ainsi analyser les fameuses « recettes », dont la valeur d'usage garantit la valeur d'échange, comme un signe typique de cet oral-pratique qui balise des zones d'échanges possibles : on peut échanger des recettes, si et seulement si, on s'est reconnu un terrain d'exercice commun, alors qu'avec n'importe quel collègue, on peut échanger sans fin des propos sur l'école « en général ». Le discours oral lié aux pratiques permet ainsi aux enseignants de s'identifier comme corps de praticiens, alors que chacun travaille seul dans sa classe.

9 - Sur lecture/information qui ne mémorise pas ses sources, voir Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle, Marie-Paule Jachimowicz, « Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les lectures des étudiants en IUFM », *Les étudiants et la lecture*, sous la direction d'Emmanuel Fraisse, Paris, PUF, 1993, pp. 73-98.

CONCLUSION

Avant de conclure sur quelques propositions, je ferai trois remarques concernant l'étude de cas :

- D'abord, je ne vois pas ce qu'une bonne information scientifique sur l'écriture pourrait apporter de plus à la pratique de Florence Janssens. Elle prend en compte dans ses ateliers tout ce qu'on peut aujourd'hui prendre en compte, étant donné l'état de la recherche sur le sujet. En revanche, la force de sa position est de conserver plusieurs pistes d'entrée, par provision, montrant ainsi qu'elle ne confond pas cohérence théorique et cohérence pragmatique, ni la logique de la recherche avec celle de l'enseignement. Cette façon d'enseigner l'écriture donne-t-elle de bons résultats? Je n'en sais rien. Évaluer l'efficacité de Florence serait une autre recherche. Elle juge ses résultats meilleurs qu'avant, même si le niveau final reste inférieur à la norme attendue. Certains collègues obtiennent peut-être, par d'autres moyens, de meilleures performances avec le même public. Faute d'études sur des procédures comparées, elle se fie à son expérience et je pense qu'elle a raison.
- Pourtant, et c'est ma seconde remarque, elle a élaboré ce programme, sans formation en linguistique, sans passer des heures à lire en bibliothèque, sans se soucier des débats théoriques sur le geste graphique ou la psychogenèse de l'écrit. Les informations, multiples, qu'elle a assimilées de façon suffisante pour faire travailler les enfants, proviennent de sources orales au moins autant qu'écrites. En adoptant un nouvel exercice, en essayant un nouvel atelier, elle teste en même temps ce qu'elle va prendre et laisser du discours qui leur a servi de « passeport » (le cours du formateur entendu en stage, l'introduction lue dans la revue présentant la fiche technique, la conversation avec la collègue qui propose une « recette »). Elle transforme le discours d'origine en discours pour sa pratique. Ainsi, les recherches peuvent produire des effets dans les classes, par les voies ordinaires de transmission en place, sans que le praticien ait reçu une formation particulière, sans qu'il fasse partie d'une équipe de recherche, même si être maître-formateur donne davantage l'occasion de contacts avec l'Institut de formation des maîtres. Une bonne gestion de ces échanges informels pourrait dans certains cas suffire à tenir à jour les savoirs utiles.
- En revanche, et c'est mon dernier point, la maîtrise d'un tel savoir pratique ne suffit pas à le rendre transmissible à des tiers. L'intérêt de Florence pour cette recherche vient aussi des difficultés qu'elle rencontre dans son travail de maître-formateur. Les étudiants sont en général aussi incapables que je l'ai été de saisir d'emblée la logique de ses actions. D'après elle, ils savent rarement tirer profit de ce qu'ils voient, distinguent mal l'essentiel de l'anecdotique, confondent souvent les activités libres avec du jeu et « n'entendent pas » ce qu'elle dit sur la conduite des activités. En situation de formation initiale, le cas est fréquent. En effet, les débutants qui sont en stage auprès de bons professionnels ne perçoivent pas la complexité de la mise en œuvre, mais seulement l'aisance de la conduite de classe. Dans ce sens, la verbalisation des « savoirs en actions » suivie de leur mise

en écriture, a été un processus de théorisation efficace, non pour améliorer les performances du praticien face à ses élèves mais celle du maître-formateur face aux stagiaires débutants. Il reste à voir comment on peut transformer cette aide à l'observation en aide à l'action, quand les stagiaires font eux-mêmes la classe et se trouvent débordés par la multiplicité des tâches.

On ne peut évidemment pas tirer d'un cas particulier des conclusions générales. En revanche, j'ai délimité, à l'occasion de ce travail, un nouvel objet d'étude, une méthodologie pour l'étudier et quelques perspectives sur la formation.

- L'objet d'étude est le discours professionnel, considéré du point de vue de sa valeur d'usage pratique. La prise en considération d'un tel objet permettrait peut-être de sortir des impasses où s'enferme l'opposition théorie-pratique, confiant aux théoriciens la tâche de produire des connaissances vraies et aux praticiens celle d'être efficaces. Or, la plupart de nos paroles et de nos actes ne relèvent d'aucune de ces deux catégories.
- Des investigations méthodiques pourraient être menées dans trois directions, la première cherchant à décrire quand et comment sont utilisés les discours prescriptifs de l'institution (programmes, textes officiels); la seconde, comment on parle des outils de travail dont on se sert, qu'ils soient produits de façon commerciale (manuels, fichiers) ou artisanale (préparations, projets de classe, recettes pédagogiques, innovations); la troisième, enfin, comment on traite les savoirs théoriques de référence (contenus disciplinaires, savoirs didactiques, connaissances générales sur l'école et les apprentissages), en particulier dans les lieux de formation.
- Si mes hypothèses sont exactes, on devrait constater que les façons de s'approprier ces différents registres de discours sont très contrastées, selon qu'on est novice, encore installé dans une logique étudiante ou expert, déjà tourné vers une logique d'usage pratique. Il y aurait peut-être là de quoi fournir des éléments utiles pour hiérarchiser différemment les urgences et spécifier les formes de travail dans la formation initiale et la formation continue.