

Programme Académique de Recherche et d'Innovation (PARI)
Fiche informative sur l'action

Titre de l'action : L'ORDINAIRE PEDAGOGIQUE DANS LE PREMIER DEGRE

Nom du fichier : 54ToulEChatelet2005

Académie de Nancy-Metz

Ecole du Châtelet

2 rue de la République 54200 Toul

tél : 03.83.43.02.97

mèl : denise.allait@free.fr

Personne contact : Denise Allait

Classes concernées : Cycle II de l'école primaire

Date de l'écrit : mai 2005

Lien(s) web de l'écrit : /

Axe du PARI : n° 1, démarches de projet et interdisciplinarité

Accompagnateur de la recherche-innovation : Pierre-Alain Guyot (professeur IUFM)

Résumé : Pour une approche de l'ordinaire pédagogique.

Notre travail vise à faire émerger des savoirs ordinaires. Ce sont des savoirs qui font vivre quotidiennement une équipe pédagogique, qui organisent les pratiques quotidiennes.

Il faut se convaincre, démarche qui reste de militantisme pédagogique (Hameline, Chouvier), que la hauteur de vue d'un écrit ne consiste à se dégager des particularités des intérêts privés, ni des singularités d'affects, de situations et d'expériences.

Nous ne visons pas à nous placer en surplomb dit théorisant : le haut niveau de généralité des savoirs pédagogiques n'a guère d'échos dans les pratiques pédagogiques. Au mieux il culpabilise s'il est lointain et tance les praticiens de faire ce qu'il édicte. Au pire il est rejeté comme théorisant, jargonneur, ésotérique.

Le savoir ordinaire que nous visons à élaborer dans le travail de recherche de cette école est le savoir des situations banales (de Certeau) qui a toute sa place, son brillant, dans la hiérarchie des savoirs, à la condition d'être entendu, repris, élaboré. La recherche que nous menons vise à la mise en exergue de ces savoirs.

La frontière entre celui qui est le tenant du savoir (universel, abstrait, théorique) et les personnes qui vivent la situation et la pensent n'est pas étanche. Elle devient au contraire poreuse, et s'infiltrer des considérations qui circulent dans les deux sens.

Sur ce plan nous sommes proches d'une conception utopique tant du métier (comme impliqué, ce qui ne semble pas faire l'unanimité et qui correspond ici au choix des enseignantes de cette école) que de l'émergence des savoirs.

Habituellement les savoirs sont l'apanage des universitaires (des savants), avec des règles de production, d'exhibition, de logiques discursives qui leur sont propres et qui relèvent également de la définition de champs disciplinaires d'appartenance.

Ici, le discours partira des expériences, des vécus, de personnes qui se disent non spécialistes (des profanes, des gens d'expérience) des sciences humaines. Le discours n'est pas général, il est concret et vise à être partagé, communiqué, explicité.

Mots-clés :

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Ecole élémentaire	AIS Diversification pédagogique Individualisation Maître surnuméraire	Comportements de rupture Difficulté scolaire	Français Interdisciplinarité

Direction d'école, travail en équipe

<p>Le travail des soutiers de la recherche et de l'éducation ; de l'épistémologie de recherche à la professionnalisation enseignante¹</p>

Introduction

Les savoirs ordinaires dont il est question ici bas organisent les pratiques quotidiennes. Ils se construisent, en échanges, partages, conflits. Nous insisterons dans le texte qui suit essentiellement sur la mise en valeur d'éléments propres au travail d'équipe, à la direction telle qu'elle s'éprouve dans des actes et des appréciations quotidiennes, au regard posé sur les enfants, regard organisé par des valeurs.

Ce travail est partiel, partial. Il présente pour le lecteur la limite de n'être pas suffisamment systématisé. Il gagnerait sans nul doute à être d'avantage théorisé au sens d'énoncés manifestant une appartenance légitime et avérée à un corps de savoirs organisés, cohérents, présentant des logiques discursives propres à tel ou tel champ théorique (nous travaillons de manière clinique). L'exercice que nous réalisons demeure à cet égard encore une esquisse. Il a cependant sa valeur propre : une rationalité y est à l'œuvre où opèrent les émois qui ont su trouver leur place... de la turbulence contrôlée par des modalités de travail systématisées, enfin un équilibre des affaires qui marchent s'y déroule : "Ce qui marche c'est, en somme, ce que l'on a fait sans trop y attacher de l'importance et surtout sans se croire important parce qu'on l'a fait : *"devoir d'inconséquence mais sans frivolité"* qui fait penser que l'esprit de sérieux, dans les affaires de l'éducation est peut être ce qui nuit le plus au sérieux des affaires de l'éducation"².

La question de la modélisation, ou de la généralisation de ce travail ne se pose pas à l'équipe elle-même. C'est une question de formateurs, de chercheurs qui aimeraient savoir de leur côté si des données recueillies et les conclusions tirées d'observations diverses peuvent ainsi être décontextualisées, transposées dans d'autres champs liés à la formation. A cet égard nous ne souhaitons pas faire un travail qui présente une méthodologie de recherche (l'exercice de présentation a été fait ailleurs... avec le succès qu'on sait, puisque les données travaillées sont restées confidentielles !), ni plaindre les déboires de la recherche-action, recherche-intervention dont l'intérêt réside dans le processus qu'elle engendre, dont les résultats cliniques n'intéressent souvent que les personnes qui y ont participées (même si ce dernier avis ne recouvre pas toutes les recherches action), dont la validité théorique est controversée par les tenants de modèles épistémologiques qui prennent le champ éducatif comme terrain

¹ Ce texte doit son écriture au travail menée avec l'équipe de l'école du Châtelet à Toul : Denise Allait, Catherine Lapointe, Laurence Philispart, Annita Virquin, Eliane Wiczorek. Que chacune soit remerciée de sa contribution tenace, perspicace établie sur la durée.

La première partie de ce rapport est écrite, exception faite de l'introduction, par les membres de l'équipe susmentionnée, la seconde partie est le fait de Pierre-Alain Guyot qui a organisé la mise en forme générale de l'écrit.

² Hameline D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris ESF, 8^{ème} édition 1990, 1^{ère} édition 1979 (Postface).

d'expérimentation. Nous ne souhaitons enfin pas faire un plaidoyer en guise d'oraison funèbre pour la recherche au plus près des enseignants et de leurs questionnements.

Il y a en définitive sans doute un peu de tout cela dans ce que nous écrivons après la présentation des textes de l'équipe de Toul Châtelet et peut être aussi un peu d'orgueil à penser que le travail réalisé a rassemblé toutes ces énergies. Sans doute également voulons-nous montrer que des enseignants du premier degré sont susceptibles de produire de la recherche : cette dernière réside dans la capacité à construire des faits ; les problématiser ; livrer des résultats aux communautés ... éducative et scientifique. L'ensemble de la démarche a essentiellement visé à organiser progressivement les questions de savoir : "qu'est-ce que voir, qu'est-ce que comprendre dans telle et telle situation? Quels sont les rapports vécus entre percevoir, voir, nommer, comprendre – entre le monde et notre vision du monde ?"³. S'il y a des résultats acquis avec certitudes, ce sont ceux là. Nous l'écrivons plus bas (pages 12 à 19), en insistant sur deux points : la démarche de travail elle-même (nous ne parlons pas de méthodologie à proprement parler), l'acquisition de savoirs d'altérité d'autre part.

Voici donc le travail d'écriture réalisé par les membres de l'équipe de l'école du Châtelet à Toul. Deux récits :

- les stratégies développées auprès d'une enfant « difficile »,
- le travail de directrice.

l) Un cas d'école : comment fait –on pour trouver du plus chez un enfant que tout le monde rejette ?

Anita Virquin, CP

En charge d'une classe, mon devoir est de prendre en compte tous les enfants et de ne pas en laisser pour compte. Je m'intéresse donc à tous avec leurs ressemblances et leurs différences.

A chaque début d'année scolaire, je repère rapidement : les sages, ceux en difficulté dans les apprentissages et les turbulents.

Ces derniers se font remarquer dans la cour par tous les enseignant(e)s de l'école en raison de leur comportement violent, agressif, transgressant les règles de vie.

On en compte au moins un par classe. Il se distingue en principe à la fois dans la cour et dans la classe. C'est l'enfant qui parle fort, rit, s'amuse avec des objets, se retourne souvent, s'agite sur sa chaise, joue avec son voisin, provoque des conflits... Cet enfant là m'interpelle particulièrement. J'essaie au mieux d'analyser son caractère, de trouver des stratégies pour qu'il puisse devenir un « **écolier** ».

Un exemple

Je vais donc prendre un exemple afin d'illustrer les stratégies que j'ai déployées auprès d'une enfant. Elle pourrait s'appliquer à d'autres ayant le même profil que M.

M, enfant signalée difficile par ses anciennes maîtresses... une frange trop longue masque ses grands yeux expressifs, le visage fermé, un peu taciturne, têtue, rebelle, elle recommence le C.P. dans ma classe. Elle vient de perdre son papa quelques semaines avant la rentrée.

Dans la classe

³ Kohn R. C. *Les enjeux de l'observation*, Paris Anthropos, 1998.

- C'était quelques jours après la rentrée, alors que toute la classe travaillait dans le calme, on entendit un grand cri. J'intervins aussitôt, demandai à l'enfant qui venait de produire ce bruit de se désigner. Pas de réponse... suit un long silence, personne ne se dénonce. Le silence pèse. J'annonce alors que je ne punirai pas. Personne ne se manifeste. Quand un doigt se lève. C'est celui de M.

« Mais pourquoi ne doit-on pas crier dans la classe ? » dis-je?

« Parce qu'on ne peut pas travailler dans le bruit » dirent les autres enfants.

« Comme promis, je ne te punis pas ». M semble surprise, me regarde. Je devine une lueur de satisfaction dans ses yeux. Puis elle se remet au travail. Mais je lui dis tout de même qu'elle serait punie si elle recommençait car il fallait qu'elle respecte les règles de vie élaborées ensemble.

- Au début de l'année, lors du regroupement en lecture, elle ne semblait pas motivée. Assise en tailleur, elle se retournait, parlait avec son voisin, jouait avec des crayons, riait. J'intervenais et lui rappelais qu'il fallait écouter. Je l'interrogeais quand elle ne suivait pas. Alors vexée, elle boudait. Aussi, je lui demandais pourquoi il fallait suivre. Elle répliquait : « pour répondre aux questions de la maîtresse » !

Je l'interrogeais souvent de façon à capter son attention dans toutes les activités.

- Puis un jour, elle émit une hypothèse pertinente pour une éventuelle suite à l'histoire de notre album que nous étions en train d'étudier. Je la félicitais vivement : « C'est bien, c'est une bonne idée ».

J'appuyais le compliment. Elle me **sourit généreusement**.

Cet encouragement la reconforta, la stimula. Et lors des séquences suivantes, elle devint **plus attentive, intéressée, débordante d'idées**.

- En lecture, elle baissait la tête, essayait de se faire toute petite, visiblement, elle ne voulait pas lire. Mais, je ne l'oubliais pas. Elle lisait avec difficulté ; je lui rappelais qu'il fallait qu'elle s'entraîne davantage. Quand elle ne suivait pas mes conseils, je la grondais et elle boudait. Mais elle savait que j'avais raison. Au moindre progrès, je la « flattais. » Puis, insensiblement, en confiance, elle s'est mise à lever le doigt à chaque séquence, elle **voulait lire**.

- Elle se porta volontaire pour présenter un album dans la classe parallèle à la notre. Elle s'entraîna à lire une histoire en y mettant le ton. Elle était **radieuse**.

- Dès les premières semaines de classe, quand elle levait le doigt et que je ne l'interrogeais pas aussitôt, elle s'impatientait, « pestait », boudait, soufflait la réponse sans attendre son tour.

Mais après quelques explications, elle comprit qu'elle serait interrogée et sut **attendre son tour**.

- Chaque enfant choisissait une petite « tâche » à effectuer dans la classe.

M distribuait et ramassait les ciseaux. Quand nous devions nous servir des ciseaux, elle s'empressait d'aller les chercher dans le placard. Elle cessait toute activité. Elle les donnait **sans les lancer** passant dans les rangées **en souriant**.

Dans la cour

- Au début de l'année, elle se disputait souvent avec ses camarades. Elle frappait, bousculait, crachait, tirait les cheveux... Pour régler les conflits, il fallait que les copains aillent la chercher au fond de la cour car elle refusait de revenir jusqu'à la maîtresse. Quand elle

arrivait devant moi, elle boudait, refusait de s'expliquer, le regard dur. Les autres enfants parlaient à sa place. Mais je tenais à ce que tout le monde s'exprime. Elle pensait sûrement que j'allais la punir sans explication aucune. Chacun a pu s'exprimer et toute l'histoire a pu être reconstituée. M avait tapé une enfant. J'ai dédramatisé son geste. J'ai parlé calmement mais fermement. Je ne l'ai pas puni cette fo011 Tc0ee f Tc

Pour ma part ce qui me questionne le plus dans mon métier d'enseignante relève du particulier. En effet dans notre système de scolarisation massive, qu'en est-il de ceux qui ne s'y retrouvent pas, et ce très rapidement ou même dès le départ : les "canards boiteux", les "ours mal léchés", les "vauriens", ceux qui "n'ont pas inventé la poudre" ni "le fil à couper le beurre", ceux qui sont "nuls", ceux qui ont une "famille tuyau de poêle", ceux qui "grimpe au mur", ceux...?

Ce sont ces enfants-là qui me questionnent, qui m'interpellent. Comment les convaincre de bien vouloir baisser la garde, s'apaiser, entrouvrir une porte, se mobiliser, s'investir ? Le métier d'enseignant révèle alors toute sa richesse : chercher une entrée, explorer des pistes, contourner, essayer, reprendre ; ces enfants-là ne se laissent pas facilement aborder. Il faut les apprivoiser, les convaincre de cesser de "mordre" ou de fuir, les inciter à accepter la relation tout en ne mendiant rien et n'acceptant pas le compromis. Ces enfants sont à investir, rarement comme une forteresse médiévale, mais plutôt à la manière du renard ou de la rose du Petit Prince.

Et si nous n'y prenons pas garde, ils seront des enfants "perdus". Et quelle société peut se permettre de perdre de ses enfants ? Sommes-nous dans une civilisation si riche que cela qu'on puisse s'autoriser à perdre des potentialités futures ? Dans notre société y a-t-il trop d'enfants pour qu'on puisse se permettre d'en gâcher ? Sommes-nous dans une de ces sociétés si terriblement sclérosées et stériles, issues de ces terrifiants livres ou films de science fiction. N'ayant d'autre perspective d'avenir que son propre clonage justifiant ainsi le "tri" de ses enfants, sur des bases n'ayant d'autre fondement que la notion d'une rentabilité maximum ? Ou bien sommes-nous dans une société si menacée qu'il lui faille se séparer de ses membres les moins "efficaces" à sa propre survie ?

Je refuse un monde à la Mad Max !

Nous, qui sommes déjà le passé, avons laissé dériver le monde sur des voies de traverse. Où sont passés tous les rêves de paix, de liberté, d'égalité, de fraternité ? Quel trouble mental s'est emparé de nous pour qu'on ait érigé ce culte monothéiste qui ne vénère que le dieu Moi, Moi d'abord, Moi en premier, culte si dévorant que, sans révolte, on y sacrifie toutes nos valeurs, et la plus précieuse, nos propres enfants ? Va-t-on enfin se libérer de ses anges déchus Egoïsme, Rentabilité, Profit Immédiat... ? Va-t-on avoir le courage et la force de se réveiller pour que l'avenir ressemble à quelque chose, que le présent de nos enfants ne soit pas un monde à l'agonie, un monde de barbarie, pour que le présent de nos enfants existe ? Que chacun se mobilise ! Il est grand temps !

Porter notre regard du côté des enfants devient urgent. Il faut s'arc-bouter pour que cesse leur dérive vers les rives fangeuses qui les guettent ! Qu'ils soient un véritable avenir ! Qu'ils aient un véritable avenir ! Qu'ils puissent être des Hommes, des Hommes debout, des Hommes fiers d'être des Hommes !

Pour tenter de raccrocher des enfants (itinéraire pédagogique en verbes inchoatifs - se dit de verbes qui expriment un commencement d'action)

Les approcher

Les approcher en ayant l'air de rien

Et

D'abord, leur redonner confiance

Confiance en la classe

Confiance en la maîtresse

Confiance en eux-mêmes

Attendre
Etre patient
Ne rien brusquer
Sinon tout sera à refaire

Puis
Tenter
Tenter une première rencontre avec la tâche scolaire
L'amener prudemment
Doucement
Par petites étapes
Faire du sens
Montrer l'utilité de la tâche
Et quand enfin la confiance commence à s'installer
Quand enfin l'enfant commence à accepter le travail
Proposer un peu plus
Un tout petit peu plus
Attendre
Observer.

Puis
Affiner la demande
Montrer plus d'attente
Sans brusquer les choses
En douceur
Donner envie
Et quand l'envie pointe le bout de son nez
C'est bon signe
Signe qu'une étape essentielle vient d'être franchie
Signe que les choses vont pouvoir s'enclencher.

III) Autour de ma fonction de directrice

Denise Allait, directrice

Année scolaire 1994/1995 : je suis nommée à Toul institutrice adjointe. J'ai choisi l'école.

Mes objectifs de la 1^{ère} année : dresser l'état des lieux des pratiques de l'école. Poser le cadre au niveau des évaluations des élèves : un livret scolaire modeste commun à toute l'école avec des niveaux. On était encore loin des bilans de compétences. Pourtant, dans l'école, un stock de livrets scolaires « fait maison », très détaillés, trônait au fond d'une armoire mais n'avait pas ou peu été utilisé (qui avait participé à leur élaboration ?).

Ne plus entendre « c'était comme ça avant ».

Une bibliothèque centre documentaire (BCD) à construire. L'école avait été dotée de 100 livres avec l'engagement de faire une BCD (demande de la directrice précédente). Il fallait trouver le lieu et réorganiser géographiquement l'école. Cela n'a pas été facile. Mais on y est arrivé (en novembre 1995) !

Première « réussite » de mon travail de directrice

Au rez de chaussée : salle 1, directrice ; salle 2 : BCD ; salle 3 : CP ; salle 4 : CLIS ; classe d'adaptation à l'étage « il faut une vraie classe en bas » avait dit une collègue.

Aménager les tours de service de surveillance.

Réfléchir à la méthode de lecture.

Il fallait faire des choses pratiques pour essayer de continuer « des changements » que je souhaitais.

Manifestation « courir pour eux » : la transformer en une vraie animation de toute l'école en sollicitant les parents. Toute l'école a accepté et chaque année, cette opération a été reconduite. Des collègues s'impliquaient plus que d'autres mais j'en faisais une grande partie. La manifestation permettait une première ouverture de l'école sur l'extérieur.

1^{ère} manifestation réussie

2^{ème} année : même si le projet était fait pour 3 ans, je souhaitais le modifier, le compléter. Mon implication dans le projet académique « les mains à la pâte » a permis de l'aménager et d'écrire une action éducative innovante (AEI) : il a fallu expliquer, donner les avantages etc.

Finalement, petit à petit, les choses avançaient. La BCD a été porteuse aussi : volonté de C et moi d'acheter des livres donc il fallait trouver de l'argent d'où l'organisation de lotos, de marché de Noël, d'exposition-vente de livres avec l'aide des parents. Le premier marché de Noël a bien fonctionné ; tout le monde a travaillé, s'est investi.

J'ai cru à l'équipe. Sans doute fallait-il en passer par là pour obtenir plus ? On n'était pas sur du pédagogique ; mais on arrivait à faire quelque chose ensemble dans l'intérêt de l'école. Ces manifestations permettaient de commencer à tisser un lien parents/enseignants et à instaurer une confiance dans ce que proposait la directrice.

Mise en place du décloisonnement et d'échanges de service

Il permettait d'échanger sur les pratiques, d'avoir des regards différents sur les enfants et ainsi de donner du sens au conseil de cycle (puisque tous les enseignants connaissaient un peu les enfants) et au conseil des maîtres (puisque l'on décidait de ce qu'on allait faire en décloisonnement). Nous parlions donc pédagogie !

Je voulais faire comprendre qu'on n'est pas propriétaire ni de sa classe, ni des enfants.

Des anecdotes

Lors d'un carnaval sur le thème des sorcières, organisé avec les grands de la maternelle (aboutissement d'un travail en lecture), les maîtresses se sont déguisées sauf une qui a trouvé cet après-midi débile, y voyant une perte de temps. Avec elle, quelque chose s'est cassé ce jour-là. Les enfants étaient heureux, les maîtresses aussi. Tout le monde avait envie de recommencer ce type de manifestation. *Pas tout à fait la même chose ; je déteste la routine...*

Exposition sur le thème de la paix avec le club philatélique de Toul en 1996.

C m'a beaucoup aidée à monter le travail de mes élèves de CE1 pendant les vacances de février. J'ai compris alors qu'elle ne comptait pas son temps, moi non plus. Quand on fait des projets, cela prend beaucoup de temps. C'est à partir de ce moment là que j'ai travaillé avec C, que j'ai su que je pouvais compter sur elle. Des collègues sont allées voir l'exposition et m'ont félicité. Cela m'a fait plaisir.

Pour que la directrice soit crédible, je pense qu'il est indispensable de s'impliquer avec sa classe dans des projets, et que ces projets aboutissent. Je devais me montrer exemplaire, à la fois dans mon travail de classe et dans le fonctionnement de l'école ; je savais que j'avais l'appui de Catherine. Si des collègues ne voulaient pas faire, je faisais avec celles qui étaient d'accord sans en tenir rigueur aux autres. Je pense que j'essayais de préserver la liberté de chacune dans ses activités... J'incitais mais ne forçais pas. Je m'assurais de la cohérence des projets avec les missions du système éducatif, je n'hésitais pas à remettre mon nez dans les programmes, aussi souvent que nécessaire.

Pour être crédible : une seule solution ; respecter les textes officiels, s'y référer à la fois dans les rapports avec les parents (obligation scolaire, hygiène, respect du matériel, fréquentation de la piscine etc.), avec les enseignants (conseil d'école, conseil de cycle, conseil des maîtres, équipe éducative) et avec moi-même.

Par exemple : « les poux ! ». Combien de fois ai-je dû expliquer les limites de notre rôle !

Conseil d'école : inviter les personnes concernées lors d'un problème ; transport scolaire (intervention du responsable des rapides de Lorraine) ; personnel municipal (présentation du contrat éducatif local -CEL-).

Difficile d'expliquer « ma verticalité »⁵, je pense que c'est dans mon caractère et dans mon éducation, le souci de faire mon travail le mieux possible, d'aider au maximum les enfants tout en étant très exigeante avec eux. Mon envie de fédérer des gens qui freinent n'a jamais failli. J'ai été parfois malmenée, mise en cause dans mes écrits lors de comptes-rendus de réunions.

Je me voyais comme le « tronc » de l'école, les collègues les « branches » et les enfants « les feuilles ».

IV) De quelques considérations plus générales ; de l'épistémologie de recherche à la professionnalisation, le regard du chercheur

Pierre-Alain Guyot, professeur à l'IUFM

Nous nous adressons maintenant à deux interlocuteurs différents, issus de deux communautés, celle éducative et celle scientifique qui ne se rencontrent que rarement somme toute. Il y a ceux qui pensent l'éducation et ceux qui la font, ceux qui la théorisent et ceux qui s'y exposent. Le propos n'est malheureusement guère caricatural. Il suffit pour s'en convaincre de voir les trésors d'énergie déployés à s'ignorer mutuellement, se dénigrer (entre théoriciens et intervenants, savants... et ignorants agissant !), quand ce n'est pas à se mépriser ou à se rejeter une mutuelle faute relative à la défaillance des théories à rendre compte du réel, et des praticiens à tenir compte des leçons des théoriciens : nous constatons l'existence d'un fossé entre les deux communautés au travers de ces "litanies"⁶, récurrentes.

Nous tenons ici bas un discours à propos de la recherche, à partir de considérations liées à ce que nous avons pu comprendre auprès de l'équipe du Châtelet à Toul sur une durée de trois années pleines. La recherche appartient à l'équipe. Nous nous contentons ici d'en être un *porte-parole*, un traducteur, un interprète.

Consensus

Les considérations sur le métier d'enseignant font l'objet de réflexions abouties. Nous livrons ici bas celles qui font sans doute l'objet d'un accord de principe.

"Si professionnaliser l'enseignement c'est le considérer comme une activité intellectuelle de haut niveau qui repose sur des savoirs professionnels reconnus, si c'est rendre compétent des enseignants en les dotant de savoirs professionnels leur permettant de rendre intelligibles les situations de travail vécues, la construction sur le plan scientifique d'une base de

⁵ Le terme a été introduit au cours d'une séquence de travail, par le chercheur formateur ! Il fait l'objet d'une écriture à la demande de ce dernier. La verticalité est celle de la fonction de direction qui impulse, soutient, enveloppe les membres de l'équipe.

⁶ Toute la démarche de travail et de réflexion d'Huberman et Thurler vise à lutter contre ces *a priori* mutuels : Huberman M. Gather Thurler M., *De la recherche à la pratique ; Eléments de base*, Paris Peter Lang, 1991.

connaissances, l'émergence d'un registre épistémique propre est une des conditions nécessaires à la professionnalisation"⁷.

S'approprier des savoirs savants (les courants pédagogiques, les outils d'évaluation, les définitions des concepts clés : représentation, sens, imaginaire, comment un élève apprend, les obstacles à cet apprentissage et ce qui à l'inverse tend à le favoriser, les contextes d'apprentissages etc.), des techniques (animation et conduite de travail de groupes, conduite d'entretiens avec les élèves, ...) pour pouvoir répondre au mieux aux enseignements et aux formations que l'enseignant a en charge, voilà donc le programme d'une formation d'enseignants. Tout ce travail sera d'autant plus efficace qu'il s'accompagnera d'une réflexion sur les actions menées en prenant en compte son paradigme de formateur.

Jusqu'ici chacun peut convenir de ce qu'est un enseignant, de ce qu'il faut faire pour le former.

Ce qui devient plus problématique concerne les chemins de cette professionnalité, et en particulier la question de savoir la place que recouvre un travail de recherche dans la construction de cette professionnalité. A cet égard nous nous mettons sous l'autorité d'auteurs qui défendent un principe de recherche dans la formation des enseignants⁸. Il reste cependant, que la question de savoir si nous avons produit des résultats de recherche reste largement ouverte.

Dissensus ; de ce qui nous occasionne quelques problèmes !

Préambule à ce dissensus : le travail intellectuel est d'abord appréhendé comme une variété de la destruction, comme une menace possible sur ce qui, à tort ou à raison, est considéré comme fonctionnant, comme ayant fait ses preuves, comme étant établi. Et puis, une des caractéristiques du mode de pensée des intellectuels peut se définir comme un besoin répétitif d'abattre l'édifice fragile des certitudes d'autrui⁹ ; ce rapport aux autres, apparemment sadique peut se révéler comme la reprise sur un mode actif d'une destruction jadis subie, et mal intégrée, celle des certitudes de l'enfance¹⁰.

Nous voulons signaler par ce préambule à quel point le chemin du travail qui nous avons accepté de prendre peut sembler escarpé, voire hostile.

a) De la manière de travailler et des orientations de travail choisies

⁷ Altet M. *Formateurs d'enseignants* Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? De Bœck Université 2002

⁸ Prost A., *Quelles recherches pour quelle formation* in *L'éloge des pédagogues*, Paris Seuil, 1985 (Pour formuler ce déplacement de la curiosité scientifique du fonctionnement global du système aux processus qui se déroulent concrètement dans les classes, d'une vue extérieure à une attention aux problèmes de l'intérieur, je dirai qu'il faut – dans la formation – privilégier non la recherche *sur* l'éducation, mais la recherche *en* éducation. p. 200).

Prost A., *La position des formateurs par rapport à la recherche*, in *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, in *Recherche et Formation*, Acte du colloque octobre 1990 (p. 123-148).

Voir aussi Grandin C., *Ce que le chercheur peut apporter au formateur et le formateur au chercheur ; Quelques remarques à partir d'une expérience dans la formation continue dite transversale*, in *Les rapports entre la recherche et la formation*, Caen MRSRH, février 2002 (p. 45/48).

⁹ de Mijolla A., *Préhistoires de famille*, Paris PUF, 2004 (p. 94).

¹⁰ Nous avons rencontré un exemple très tendre, dans un autre contexte de formation ailleurs qu'à Toul, de ce que nous écrivons en entendant un enseignant qui a vécu comme une déstabilisation massive le fait de découvrir que les enfants ne provenaient pas... des cigognes !

Il nous semble que le travail réalisé peut se regarder en trois temps qui caractérisent ce type d'approche. Cette façon de travailler avec une équipe qui n'est pas constituée de chercheurs labellisés¹¹ présente peut être une forme d'exemplarité.

Les temps que nous présentons ne se présentent pas comme chronologiquement figés. Ce qui compte ici c'est moins d'identifier leur déroulement que leur logique intrinsèque.

- Un temps de parole : les enseignantes parlent en premier lieu. Il s'agit tout simplement d'être entendu dans cette première phase. Il ne s'agit pas de professer, de se placer en position de surplomb de la part de quiconque, mais bien d'entendre les affects, les vécus relatifs au travail, son sens, sa place dans la vie professionnelle, les petits soucis, les exaspérations, les indignations, les anecdotes récentes, les routines. Nous avons travaillé sur l'expérience de la recherche, sur les vécus quotidiens, sur les euphories ou les abattements successifs, les convictions et ce qui les organise etc.

Ce temps est important : le savoir qui s'échange ne s'applique pas. L'expertise est celle exercée à partir de leur place par les enseignantes elles-mêmes. Le chercheur patenté reformule, questionne, traduit à l'occasion ce qui se dit.

- Un temps d'écoute mutuelle. L'ouïe est à reprendre du côté des enseignantes. D'autres points de vue peuvent se construire dans ce second temps. Le chercheur qui est également un formateur peut récupérer la parole, la reprendre et la développer. Il y a échanges d'arguments, approches de savoirs de différentes valences : savoir d'expériences, savoirs plus formalisés, savoirs savants éventuellement.

Ce temps peut s'apparenter à un travail lié à de la formation dans le sens d'une appropriation commune, réfléchie de notions "utiles" au travail. Mais c'est également un moment de réflexions sur les bases de la recherche : qu'est-ce que le processus d'observation, comment l'organiser, que retenir de tel ou tel élève et de sa problématique d'apprentissage, quelles sont les difficultés liées à l'organisation théoriques de la recherche (qu'est-ce donc que chercher, que cherche t-on, est-on des chercheurs avec notre activité telle qu'elle se déroule, etc.) ?

- Un travail commun. C'est un collectif qui maintenant s'organise pour résoudre ensemble les questions. Il s'agit de produire un travail de recherche. Ce temps mêle les deux précédents et vise à organiser une cohérence épistémologique à notre travail. Le formateur chercheur n'a pas raison contre le collectif d'enseignantes : il y a confrontation de points de vue, diverses interprétations construites en commun.

Les singularités d'expériences, de savoirs, de vécus ne sont pas éradiquées. Elles sont au contraire, autant que faire se peut, valorisées, mise en avant, étudiées pour ce qu'elles sont : ici l'équipe a un savoir-faire immense, fait de micro coopérations, d'habitudes devenues aveugles de leurs propres principes de fonctionnement. Chaque personne amène dans des gestes qui sont de partage sans même se rendre compte de ce partage, des compétences, des trucs, des techniques qui ont marché, des réflexions sur tel dispositif.

Nous avons été frappé, par exemple, de constater à quel point ce partage était effectif : l'une amène une démarche (réfléchi en commun) en ar

Cette démarche rencontre des résistances y compris auprès des personnes à qui elle s'adresse : dans l'exemple de l'école du Châtelet, deux affects et expériences de groupe viennent interdire momentanément la démarche de travail.

- un affect dépressif¹² lié au fait que l'école va fermer à l'issue de l'année scolaire. A cet affect dépressif se mêlent les considérations de trajectoires personnelles et communes.

C'est bien un sentiment de perte qui anime cette équipe. Cette perte signifie à plusieurs endroits :

- perte liée à la fermeture réelle de l'école, les membres de cette équipe devront se rendre dans un autre lieu que les locaux de l'école actuelle.

- perte liée aux départs à la retraite, d'une enseignante, et celui, différé depuis plus de deux années de la directrice.

- perte en conséquence de l'objet groupe, de ses valeurs, de ses investissements vécus comme extrêmement positifs, liant, perte du sens même de l'expérience de recherche appréhendée comme "bon temps", temps investi de manière positive.

- un vécu du travail qui consiste à déprécier l'originalité des manières de faire et de travailler en commun. Cette dépréciation en passe par la formule maintes fois répétée, et ceci par plusieurs personnes, que ce qui se fait au sein de l'école est *banal, ... il n'y a pas de quoi en faire un baratin, ... on n'a rien d'extraordinaire* (ou *d'original* est-il également dit)...

Il nous semble que les enseignants, peut être plus particulièrement ceux du premier degré se jugent tantôt incompetents pour comprendre leur propre activité, l'élaborer, l'écrire le cas échéant, lui donner un sens (il n'est que d'entendre le nombre de fois où la dérision jouée l'emporte quand il est question de *bien parler*, de *faire savant*, de *se remettre les neurones en action*) et tantôt minorent leurs propres expériences. Devant l'insistance (qui relève de la conviction) de la part du chercheur que l'expérience vaut le coup, le contre-pied sera pris par une personne de l'équipe qui cherchera à identifier ensuite les *éclats de la quotidienneté : il y a du doré dans le quotidien*.

Rien que de très... habituel somme toute : *Un discrédit est pourtant jeté sur l'histoire racontée : n'est-elle pas ce qui vient en premier à un praticien ? Il raconte ce qui s'est passé. Et le théoricien d'ajouter que ce raconter-là ne se suffit pas à lui-même, il est matériau brut de l'expérience, parfois seulement description; on serait bien loin d'une connaissance et surtout d'une explication de ce qui s'est passé. Raconter est tout au plus reconnu comme le mode par lequel les "gens de peu"- ceux qui n'ont pas le bagage théorique leur permettant de s'élever au-dessus de la petite histoire - témoignent de ce qui leur est arrivé avec tous leurs préjugés et illusions d'optique¹³. Les "ce n'est pas intéressant"; "ce n'est pas grand chose"; "c'est banal et cela ne peut vraiment intéresser un travail de recherche (théorique)" sont légion. Il faut sans cesse revigorer l'idée même que ce que nous faisons est important !*

Le cœur du travail de recherche opère donc comme une manière de revitalisation de la pensée liée aux gestes quotidiens. Il est tout à fait possible de noter à quel point la division sociale des places recouvre celle des savoirs : "les savoirs circulent d'un groupe social à l'autre, mais la multiplicité des savoirs n'éliminent jamais la lutte pour la *légitimité* de chacun d'eux, la lutte pour la domination"¹⁴. Nous n'avons jamais pu éradiquer (c'était une part de notre ambition) l'idée selon laquelle il y a des personnes qui peuvent écrire et faire de la recherche, d'autres qui ne sont pas fondées à le faire !

¹² Fedida P., *Des bienfaits de la dépression. Eloge de la psychothérapie*, Paris Odile Jacob, 2002.

¹³ Cifali M. Transmission de l'expérience, entre parole et écriture ; Ce texte provient en partie d'une conférence faite à l'Université d'été ndeg. 101, "*L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*", à Saint Jean D'Angely, en sept. 1995.

¹⁴ Beillerot, J., Le savoir une notion nécessaire in Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris L'harmattan, 2000.

b) Quelles convictions animent ce travail ?

Nous souhaitons, au-delà des questions plus méthodologiques, revenir sur les convictions qui animent ce travail. Elles nous semblent en effet constitutives de la possibilité même de ce travail qui se réalise "avec" les enseignantes elles-mêmes, en réflexions communes.

Le travail de recherche est considéré dans notre cas comme inséparable d'un *projet-visée*, à tout le moins, d'une démarche d'optimisation de l'action et de résolution de problèmes liés à des valeurs, sans visée délibérée, volontariste de changements (des personnes, des manières de faire, ou encore des dimensions institutionnelles) coûte que coûte.

Implication et altération vont ici de pairs, réflexions et convictions sont mêlées : nous avons longuement travaillé à définir ces convictions précisément pour les distinguer des faits que nous voulions observer.

Pour autant nous n'avons pas abdiqué de la posture de recherche si celle-ci est suspension de l'action et tentative d'appréhender en quoi elle est elle-même située (dans un contexte, des convictions) ; l'enseignant se départit de son rôle d'enseignant, suspend son action au moment où il (elle) entre dans la perspective de recherche¹⁵.

En lien avec la dernière affirmation, Il faut se convaincre, démarche qui reste de militantisme¹⁶ que la hauteur de vue ne consiste pas à se dégager ni des particularités des intérêts privés... ni des singularités d'affects, de situations, d'expériences singulières ou collectives. Se placer en surplomb dit théorisant, haut niveau de généralité des savoirs pédagogiques n'a guère d'échos dans les pratiques pédagogiques ! Au mieux ce savoir là culpabilise s'il est lointain et tance les praticiens de faire ce qu'il édicte... Au pire il est rejeté comme théorisant, jargonneur, ésotérique.

Le savoir ordinaire, celui des situations banales a toute sa place, son brillant dans la hiérarchie des savoirs, à la condition d'être entendu, repris, élaboré... La frontière entre celui qui est le tenant du savoir (universel, abstrait, théorique) et les personnes qui vivent la situation et la pensent n'est pas étanche. Elle devient au contraire poreuse, et s'infiltrent des considérations qui circulent dans les deux sens.

Sur ce plan nous sommes proche d'une conception utopique tant du métier¹⁷ que de l'émergence des savoirs. Habituellement les savoirs sont l'apanage des universitaires (des savants), avec des règles de production, d'exhibition, de logiques discursives qui sont propres au champ d'exercice de ces savoirs et qui relèvent également de leurs champs disciplinaires d'appartenance. Dans notre cas, à l'école, le discours part des expériences, des vécus, des non-spécialistes (des profanes, des gens d'expériences) en sciences humaines. Le discours n'est pas général, il est concret et vise à être partagé, communiqué, explicité.

Dans ce rapport qui oscille entre militantisme (convictions et engagements) et approches rigoureuses (nous n'indiquons pas objectives ! Pour nous, l'objectivité consiste en une subjectivité assumée, positionnée, située), le travail d'équipe a été essentiel. Quels en ont été les ingrédients, toujours entre convictions et travail de réflexions sur ces convictions ?

¹⁵ Sur ce point, de la rupture entre être en recherche et faire de la recherche, nous rejoignons les conclusions de Filloux J.-C., in *Epistémologie, éthique et sciences de l'éducation*, Paris L'Harmattan, 2001.

¹⁶ Hameline D., in Wieviorka M., Moscovici S., et coll., *Raison et conviction l'engagement*, Paris Textuel, 1998.

¹⁷ Métier conçu comme impliqué, ce qui ne semble pas faire l'unanimité dans la profession, et qui correspond pourtant ici au choix délibéré, assumé des enseignantes de cette école.

Nous ne présenterons pas une réflexion aboutie ici-bas sur la nature, les composants du travail d'équipe. Soulignons simplement que ce travail s'est enrichi des paramètres suivants, que ces derniers ont maintes fois eu l'occasion d'être éprouvés, mis en œuvre, commentés. Voici des invariants de ce travail d'équipe, tels qu'ils ont pu s'exprimer, se penser :

- Accepter l'erreur chez soi !
- Accepter la faiblesse chez l'autre !
- Il se trouve des aspects de modifications qu'on accepte du fait de la présence d'autrui.
- Il y a l'obtention du soutien d'un groupe lorsque apparaît une difficulté, un obstacle, un imprévu.

Sans, encore une fois, établir une théorisation généralisante du travail d'équipe, nous retiendrons que peuvent se dessiner des perspectives des savoirs d'altérité dont parle Mireille Cifali : Il y a une *altération*¹⁸ qui se fait au travers de la recherche. Non pas une recherche conçue comme pureté, ou simplicité apparente, ni transparences possibles des faits des états, idéalement invariants ou dont les variations éventuelles pourraient toujours être étroitement contrôlées mais une acceptation de l'idée de processus dynamiques, temporels, caractérisés donc par l'altération¹⁹.

Un bénéfice de la recherche donc, un de ses résultats apparents consiste ici dans le développement de cette nature de savoir. La personne qui décrit un phénomène n'échappe pas aux conséquences (personnelles et professionnelles) de sa propre description : elle appartient à ce qu'elle décrit ; elle s'engage dans une production de connaissances, liant engagement pratique (j'y suis pour quelque chose dans ce qui se produit auprès de cet élève) et connaissances présentées dans ce qui est dit de l'élève ou de la situation. Ces registres d'engagement indiquent des sujets situés et non plus anonymes, substituables les uns aux autres.

En guise de conclusion générale

Les résultats que nous obtenons à l'issue de ce temps de recherche sont en conséquence partiels et méritent d'autres prolongements. Les problèmes qui n'ont pas été réglés sont tout autant liés aux pratiques de recherches (ce que nous nommons ici le scénario de recherche), au sens même du faire de la recherche ensemble, qu'à la mise en forme des résultats. Ces derniers sont dispersés, hétérogènes, n'ont pas fait l'objet d'une mise en forme collective suffisamment élaborée comme l'ont été, par ailleurs les temps de collecte.

Le *scénario de recherche* qui a été le nôtre pourrait se définir comme l'ensemble des activités liées à la recherche qu'il nous a été donné de construire en commun ceci sous l'autorité d'une personne qui a la charge de conduire le travail, de le guider, de l'accompagner, tout en formant les personnes à la recherche. Il est attendu que cette recherche entraîne des processus d'objectivation tout autant que des processus de mutations personnelles (sans qu'il y ait édicitions de règles prescrivant ces mutations).

Le scénario de recherche engage un rapport au savoir inédit dans le cadre de cette recherche : *Les pratiques sociales et discursives de savoir s'exercent toujours en interaction, voire*

¹⁸ Du latin *alter* : l'autre. Etymologie : processus à partir duquel un sujet change (devient autre) sans, pour autant perdre de son identité, en fonction d'influences (qui peuvent évidemment être perçues tout à la fois comme négatives et positives) exercée par un autre (ou par d'autres). Plus généralement : effets plus ou moins réciproques d'influences entre des personnes, donc modifications.

Altération n'est pas falsification.

¹⁹ Ardoino J., *Les avatars de l'éducation*, Paris PUF 2000.

*collectivement. Le rôle organisateur de la réalité sociale est donc essentiel, y compris celui de l'imaginaire social qui, pour ce qui est du savoir, s'exprime en particulier dans le mythe d'une totalité unifiée des savoirs*²⁰.

Nous avons tenté de décrire (et ce texte est largement imparfait qui ne reprend pas tout ce qui a été écrit, loin s'en faut) ce que nous faisons, et pourquoi nous le faisons, ensemble. C'est sans doute un pas pour nous dégager de l'engagement pratique, sans le neutraliser, et c'est également une tentative pour aller vers une écologie des pratiques disciplinaires : "tout être pose non pas seulement la question de savoir comment il fonctionne en lui-même, de ce qui vaut pour lui, mais aussi celle de ses relations avec les autres, de ce qu'il requiert d'eux, du rôle qu'il leur assigne, bref de la manière dont il se rapporte à eux"²¹.

Le scénario de recherche nous a permis ce regard progressivement instauré. Il nous semble qu'il peut se décliner à l'aide de trois qualificatifs :

- une *dimension inaugurale* : elle ouvre des perspectives qui n'ont jamais eu cours par le passé, une manière de travailler inédite, première pour les équipes qui ont eu l'envie de se lancer dans ce travail. L'idée même de suspendre l'action n'est pas une donnée première par elle-même. Or ici elle le devient. Le faire en admettant ne pas tout savoir, en questionnant de manière pointue les pratiques tout en risquant découvertes, inédits, surprises derrière les évidences apparentes, nous semble nouveau.

- une *dimension de compagnonnage* : l'accompagnateur de la recherche fabrique son travail avec les équipes. Il se "mouille", "s'implique" avec elle dans une tentative menée en sorte que le travail aboutisse et réussisse ensemble.

- une *dimension d'épreuve* : outre le fait d'avoir à fournir la preuve de son travail sous la forme d'un écrit, une véritable initiation se mène au travers des formes du compagnonnage que je mentionne. Cela donne à penser que ce travail s'apparente à un rite initiatique avec les épreuves de séparation (liée au fait de se séparer des perceptions premières, de se séparer des habitudes de penser et de faire, se séparer des préjugés et des fausses évidences²², de lieu où se prépare la transformation (l'ascèse de l'écriture) et le temps de la transformation (celui de l'adoubement) : celui-ci n'est pas un vain mot dans le cas présent car il est attendu que les personnes ou les équipes qui auront mené ce travail puissent par la suite accueillir des stagiaires professeurs des écoles.

La recherche a permis des observations en milieu naturel. C'est sans doute son intérêt véritable : un chercheur se mêle aux questions que se posent les personnes en situation. Nous ignorons si la recherche produira un guide pour les pratiques, ni même si elle réussira à les modifier pour autant que cela soit souhaitable. En tout état de cause elle aura permis un changement de regard, stimulant, vivifiant (et non mortifère ou réifiant) sur les pratiques et les manières de les penser ! Le sujet qui réfléchit est en fin de compte invité à ne pas se considérer en extériorité au regard de l'autre (équipe, adultes, élèves), son objet. Le raisonnement qui *distancie, analyse et simplifie* a été mis en valeur, fondement du travail scientifique, qui aussi l'enrichit continûment. La série du *percevoir/voir/nommer/comprendre* de tous les jours²³ a été amplement revisitée. C'est sans nul doute un début prometteur.

²⁰ Beillerot op. cit.

²¹ Stengers I., Hiérarchie des connaissances et écologie des pratiques de savoir, in Cazenave M. (sous la direction) *De la science à la philosophie; Y a-t-il une unité de la connaissance?* Paris Albin Michel, 2005.

²² Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C., *Le métier de sociologue*, Paris Bordas, 1968.

²³ Kohn R. C. *ibid.*

Les membres de l'équipe de l'école de Toul Châtelet et Pierre-Alain Guyot, mai 2005