

Dénoncer un pléonasme : se former ET/EST être en recherche⁽¹⁾

Pierre Marc

On reviendra en quelques lignes sur ce qui constitue une sorte de point central de réflexion dans ce recueil : se former, c'est être en recherche, au sens psychologique mais aussi universitaire du terme, et, en conséquence, se former, c'est entrer en soi pour se saisir un peu mieux, et c'est entrer dans le concept, là aussi pour s'en saisir un peu mieux...

1) Formation initiale et recherche personnelle : l'implication du maître

Une fois achevée sa licence de sciences, éreinté de ne pas avoir encore achevé ses études et de devoir les compléter par un Certificat d'aptitudes pédagogiques pour avoir le droit de briguer un poste dans l'enseignement secondaire, un étudiant s'exclamait lors de cette ultime formation initiale, s'adressant à l'un de ses formateurs : *De quel droit m'obligeriez-vous à réfléchir ?*

Suite à la lecture et relecture des écrits de ce recueil, comment ne pas repenser à cet étudiant pour conclure un travail qui postule que recherche et formation professionnelle ont une partie commune. Et d'abord pour conclure que cet étudiant ne fut sans doute jamais... étudiant. Le plus révélateur, et symptomatique, de la répartition est qu'elle est loin, très loin d'être isolée - même si ses manifestations sont variées. Ce sommet du comportement de reproduction en matière d'enseignement est suffisamment fréquent pour amener les formateurs à se demander dans quelle mesure l'École et l'Université dans leur ensemble n'ont pas totalement échoué dans leur mission et à poursuivre cet auto-questionnement en se demandant si une chance raisonnable existe pour qu'une telle conduite disparaisse un jour.

Qu'on nous comprenne bien : qu'une société soit le siège de phénomènes de reproduction est un truisme. De ce seul point de vue, vouloir changer une structure sociale par l'entremise d'une formation des maîtres confine en partie au non-sens. Sans doute est-ce d'ailleurs pour ne l'avoir pas vu que nombre de formateurs et chercheurs s'exposent à l'accusation de simplisme lorsqu'ils attendent tout d'une rénovation de cette formation. Et puis, changer pour changer relève des leurres d'un fonctionnement mental qui se gratifie de

⁽¹⁾ Les lignes suivantes ont été développées après la rencontre du 20 novembre 1993 et visent à en synthétiser quelques apports.

modernité du simple fait qu'il vante le changement - sans veiller à le différencier de l'instabilité.

L'évolution de la formation des maîtres ne relève toutefois pas, on l'a vu à plusieurs reprises dans ce recueil, d'un simple désir de transformer le social. Ne serait-ce que pour être capable d'y faire face mieux qu'au préalable, cette évolution est déjà souhaitable. Or, de ce point de vue, s'il est une idée qui ressort particulièrement bien des diverses contributions regroupées dans cette plaquette, c'est bien celle qu'une recherche sur soi rend la personne plus compétente vis-à-vis des changements qui touchent notre monde. De manière directe et parfois bien développée ou, au contraire, implicite, cette idée postule que la capacité du futur maître, ou du maître en formation continue, à appréhender sa profession passe par une meilleure compréhension de sa perception de cet emploi. Il est donc question de *l'implication personnelle* de ce maître, de sa propension à se pencher sur sa propre position et sa propre pratique, de son expertise à les analyser dans le contexte professionnel qui lui incombe.

Or l'apprenti qui ruait dans les brancards devant ce qu'il ressentait comme une «obligation de réfléchir», précisément cet apprenti ne digérait pas l'idée de «devoir» se pencher sur sa propre personne - comme si dans cet effort résidait une sorte d'impolitesse de ses formateurs à son égard. Si bien qu'on insistera dans ces quelques lignes de conclusion sur une idée devenue banale au fil des ans - mais qui n'est pas pour autant devenue un lieu commun dans l'esprit de tous : le fait d'être partie prenante dans sa formation constitue probablement l'une des premières conditions susceptibles de modifier l'appréhension par le professionnel de sa tâche et de le décoller des comportements répétitifs, stéréotypiques et inadaptés qui séparent toujours plus l'école des réalités sociales qui l'entourent.

Dans le paragraphe précédent, les mots d'obligation et de devoir ont été mis entre guillemets. C'est important parce que toute formation achoppe sur ce point particulier. *De quel droit m'obligeriez-vous à réfléchir ?* marque en somme une position claire qu'on résumera par cette explication : «j'ai achevé ma formation dans la branche que je vais transmettre (physique, géographie, sciences économiques, etc.) et je veux bien me former au plan méthodologique, de sorte que ma transmission soit plus efficace, mais pour autant je ne vois pas au nom de quoi on me forcerait à analyser ma structure de personnalité, à me pencher sur mes désirs cachés, sur mes angoisses, sur la résurgence de conflits archaïques, etc.»⁽²⁾

⁽²⁾ Depuis bientôt trente ans qu'il m'arrive de "former" de futurs maîtres, je dois dire que réside là un obstacle majeur. Construire un système de formation et le peaufiner n'est rien; et plusieurs auteurs à ce jeu ont acquis un nom. Mais de là à convaincre les futurs enseignants, du secondaire notamment, que traverser le curriculum qu'on a concocté à leur intention est la meilleure des choses à faire, il y a un pas. Le fait que tant considèrent encore cette proposition d'implication personnelle

Il importe de préciser qu'un formateur n'a en tant que tel aucun droit, effectivement, à «forcer» qui que ce soit à s'«impliquer» dans sa formation. Il peut s'étonner que de futurs maîtres n'aient pas spontanément envie de se pencher sur une variable que leurs études antérieures n'ont généralement jamais privilégiée, il peut aménager des situations d'une manière telle que cette implication soit favorisée, il tente de stimuler les plus rétifs, et là s'arrête sa tâche.

Maintenant, s'il arrive que ce formateur soit parent d'élève, il lui est quelquefois donné d'observer l'effet sur ses propres enfants, évidemment à travers l'impact sur eux de la personnalité d'enseignants avec lesquels il a travaillé en formation, d'une implication intense, moyenne ou inexistante. On comprend qu'alors ses réactions puissent différer et qu'il quitte la réserve à laquelle l'astreint sa position de formateur. La question qui se pose consiste à savoir dans ces cas, et bien d'autres personnes l'ont posée depuis longtemps, jusqu'où des parents mécontents d'un enseignant pour des raisons précises ont la possibilité de réclamer un changement d'enseignant pour leur progéniture... Rien de plus fermé que cette question, à laquelle les pouvoirs publics répondent par la négative - à supposer qu'ils entrent seulement en matière⁽³⁾.

C'est en ce sens qu'exercer une profession incluant par définition une relation sociale et un impact sur des tiers nécessite bel et bien une interrogation sur soi... Dès lors il n'est pas plus question que précédemment de l'imposer aux futurs maîtres mais de prier ceux qui ne veulent en aucun cas l'amorcer de changer de profession.

On ajoutera enfin que le problème de la formation continue de nombreux personnels, et pas seulement enseignants, est loin d'avoir reçu une réponse satisfaisante face à cette indication d'implication personnelle. Dans la plupart des cas, a) l'enseignant est libre d'entreprendre ou non un complément de formation, b) il peut choisir l'activité qui l'attire (modelage, chimie, analyse transactionnelle), c) est comptabilisée une quantité de formation indépendamment de son contenu. Ainsi la problématique évoquée se trouve-t-elle insuffisamment traitée.

dans leur formation comme une obligation est révélateur quand on le rapporte à l'observation que, pour tant d'autres, la question ne se pose pas : cette implication pour ceux-ci va de soi.

⁽³⁾ Cette question n'est pas posée en l'air. Outre le fait que chaque établissement connaît sur ce plan des exemples précis, le signataire de ces lignes pourrait en donner plusieurs qui auraient nécessité un examen sans complaisance d'aucune sorte. En voici un seul, particulièrement saillant : doit-on laisser un scientifique enseigner sa discipline lorsqu'il dit haut et fort que les filles n'ont pas à suivre ses cours puisqu'elles finiront mères au foyer et n'ont donc aucun besoin de maîtriser cette discipline. Exemple d'un autre âge ? Il a trois ans. Couvert par son administration, ce professeur poursuit ses enseignements, qu'on aurait tort de croire préjudiciables aux seules filles de ses classes, puisqu'aussi bien il instille aux garçons ce perpétuel machisme... J'ajoute que les réactions amusées de lecteurs ou d'auditeurs vis-à-vis de cette "anecdote" sont scandaleuses et largement aussi phallocrates que le comportement de ce maître : car, grâce à un enseignement de ce type, les filles renforcent un stéréotype et sont effectivement "nulles en sciences"...

En outre, et on ne saurait sous-estimer cette conséquence, les discours relatifs aux formations continues ainsi pratiquées à la demande n'ont pas de portée générale et ne concernent toujours qu'une partie limitée d'un corps de métier⁽⁴⁾.

b) Formation initiale et recherche conceptuelle : universitarisation

L'idée qu'une recherche personnelle accompagne toute formation digne de ce nom est donc nettement partagée par les auteurs de ce recueil; d'une certaine manière, c'est la présence même de cette recherche qui indique qu'une formation est vraiment en oeuvre.

Mais cet emploi du mot recherche ne saurait en masquer un autre, dans lequel le terme concerne cette fois la recherche à proprement parler, thème qui nous ramène au titre et à l'introduction de cette publication puisque une telle recherche concerne l'«objet scientifique», c'est-à-dire le concept, et ouvre la formation du maître à une compétence universitaire, en d'autre terme à l'affinement dûment argumenté et motivé du concept.

Toutefois, si le point précédent est soutenu par une unanimité, ou du moins une écrasante majorité, celui-ci, qui transforme tout enseignant en «chercheur» au sens universitaire du terme, rencontre un moindre consensus. D'ailleurs le milieu de la formation des enseignants lui-même est loin d'être unanime sur ce point, (si bien qu'on ne pouvait achever ce *Vous avez dit... pédagogie* en défendant cette position sans préciser ce désaccord).

Nous avons eu ailleurs l'occasion de définir ce que l'on pouvait entendre par recherche⁽⁵⁾, regrettant que la vision manichéenne que développent certains universitaires confère à cette notion des qualités inatteignables en situation humaine ordinaire. Qu'existent des standards grâce auxquels un label universitaire peut être attaché à telle recherche, sans doute - même si des quantités d'investigations de caractère intermédiaire, ou novateur, ou audacieux, rendent souvent délicate, voire périlleuse, l'attribution de ce label. Mais existent aussi des travaux qui, même si les universitaires les plus intégristes les boudent, entrent de plain-pied dans la catégorie recherche. Ce fut par exemple le cas, dans l'école, pour la «recherche-action», c'est-à-dire un processus par lequel s'est notamment développée toute une psychosociologie pédagogique. Dans le même ordre d'idées, soulignons aussi que les aménagements pédagogiques, didactiques

⁽⁴⁾ Les conclusions tirées par un groupe de quinze ou vingt enseignants qui achèvent un séminaire sur l'approche systémique, l'histoire de vie ou quoi que ce soit d'autre ne concernent que ce groupe. Aussi banale que soit cette constatation, elle apporte une importante relativisation à un nombre considérable de travaux...

⁽⁵⁾ *Enseignement et recherche dans les Universités du troisième âge*, avec R. Jeanneret & A. Lemieux, Ed. Agence d'Arc, Ottawa, 1992.

et méthodologiques que tant d'établissements scolaires ont introduits dans leur vie journalière proviennent de processus auxquels on aurait mauvaise grâce à refuser l'intitulé de recherche.

Comment caractériser ces investigations ? Pour les décrire dans leurs grandes lignes, elles suivent dans les cas formellement les plus élaborés les étapes suivantes, qui sont (approximativement) celles de la recherche «avec label» :

- apparition d'une préoccupation, qu'on identifie en l'élaborant en interrogation précise,
- élaboration d'hypothèses à partir de cette interrogation,
- mise à l'épreuve des hypothèses dans une pratique renouvelée par l'adjonction ou la modification d'une variable donnée,
- observation d'un changement.

Qu'une étape soit parfois parcourue plus rapidement que ne le recommandent les experts en recherche, c'est sûr; que l'étape d'évaluation des résultats soit souvent laissée de côté, ce qui risque plus qu'une autre recherche de la livrer aux impressionnismes, l'est également. En ce sens les puristes ne retrouvent pas toujours, tant s'en faut, les phases qu'eux-mêmes s'astreignent à parcourir en situation standardisable (laboratoire notamment). En même temps, il importe d'avoir conscience qu'une recherche pédagogique, didactique ou méthodologique qui se déroule dans la salle de classe et dont on attend un renouveau pédagogique ne peut que difficilement, et bien rarement, déboucher sur une vérification univoque et définitive des résultats qu'elle a mis en évidence. Ce point à lui seul interpelle déjà fort la splendide certitude d'experts en recherche de laboratoire.

Convenons néanmoins avec eux qu'à l'instant où un schéma de recherche sur le terrain sera susceptible de suivre pas à pas (par exemple jusqu'à cette vérification univoque des résultats qu'on vient d'évoquer, par exemple jusqu'à l'évaluation précise de l'impact d'une novation) les étapes la rapprochant de la recherche en sciences exactes, convenons qu'alors on adopte le nouveau schéma... Mais disons aussi que s'astreindre à ne tenter aucune élucidation en attendant ce radieux avenir serait singulier.

Il serait en effet inimaginable que les enseignants soucieux de se pencher sur leur travail à l'aide des clés de la recherche en sciences humaines et sociales soient empêchés de le faire pour les raisons qu'on vient de signaler. Ce faisant, les plus exigeants des chercheurs ne condamneraient pas seulement ces enseignants à l'inaction mais aussi à un repli sur les modes de faire anciens, sur les routines; ils les forceraient en quelque sorte à être plus encore qu'avant les agents de ce phénomène socio-scolaire qu'est la «reproduction».

Aussi est-il nettement plus intéressant de stimuler ces maîtres, appelés au fil des années à devenir plus nombreux, à enquêter dans leurs classes, à y étudier leurs conduites, à soupeser leurs approches méthodologiques, etc. C'est favoriser une tournure d'esprit faite d'intérêt pour la chose scolaire et pour l'élève, et c'est

renforcer par là le sens même de l'acte de l'enseignant, sa «mission» aurait-on dit en d'autres temps. Car c'est bien à déployer ce regard sur l'acte pédagogique qu'on s'éloigne des routines et du développement d'une indifférence qui, à y regarder de près, est probablement le pire danger pour l'école.

Or à ce premier bénéfice vient s'ajouter celui de la «découverte» liée à la recherche. Dès lors voit-on décidément mal qu'on puisse hésiter - sauf à souhaiter en catimini le statisme de notre école.

Une précaution, pourtant. Si la recherche dans la salle de classe est dans la plupart des cas dans l'impossibilité d'obéir aux standards exigeants de la recherche préconisée par les plus puristes, il est nécessaire que les maîtres connaissent ceux-ci, qu'ils sachent que leur transposition en situation humaine pose problème, qu'il s'agit de mettre systématiquement en doute les résultats mis en évidence, etc. C'est retrouver par une autre voie l'exigence de niveau universitaire posée au début de ces pages. On rappellera qu'il s'agit moins par cette exigence d'envoyer les futurs maîtres à l'Université que de les inviter à un niveau universitaire de réflexion et d'appréhension des réalités humaines et sociales, pédagogiques et didactiques.



Il n'y a de formation que continue. Dès ses premiers instants la formation doit relier pratique, réflexion sur soi (supervision) et approche conceptuelle; et, la vie durant, c'est l'existence de cette liaison qui caractérise le fait qu'une formation est en oeuvre, pour le corps enseignant comme pour de nombreux autres corps de métiers. Pour finir, le plus singulier est qu'un tel schéma puisse ne pas recevoir l'assentiment de tous. La lutte qu'ici et là on voit s'engager, ici d'arrière-garde (la conception de la formation a tant avancé, par exemple dans les IUFM, qu'on voit mal un retour en arrière), là du dernier espoir (crainte dans plusieurs cantons suisses de voir entrer une formation de type universitaire dans les HEP actuellement en création), cette lutte est le fait des tenants d'un «ordre» ancien dans l'école qui n'ont pas suffisamment vu combien le cadre social a changé en quelques décennies, et surtout depuis quelques années⁽⁶⁾. Craindraient-ils une «peste» universitaire, un dévoiement des pratiques, la disparition d'une structure ? A ceux-là, qui dans toute réflexion sur l'école voient une OPA de l'Université sur leur vénérable institution, ce dernier message : qu'eux-mêmes appuient leur conception de la formation des maîtres sur une réflexion claire et qu'ils l'exposent.

⁽⁶⁾ Certaines de ces personnes craignent pour leur propre parcours professionnel. Qu'elles se rassurent : on voit mal pourquoi tel décideur viserait à les mettre au chômage...