

L'idée qui se propage se détache essentiellement de son point de départ. Elle devient, malgré l'accent unique que lui communique son créateur, du patrimoine commun. Elle est foncièrement anonyme. Celui qui l'accepte devient son maître comme celui qui la propose. La propagation d'une idée crée ainsi une communauté de « maîtres » - c'est un processus d'égalisation. Convertir ou persuader, c'est se créer des pairs.

Emmanuel LEVINAS
Les imprévus de l'histoire
 (Fata Morgana, 1994)

RECHERCHE-ACTION, ÇA RÉSISTE ? C'EST NORMAL !

Paule BICHI

À plusieurs reprises au début de l'année 2001 le ministre de l'Éducation Nationale a relancé le débat sur la formation des enseignants. L'attente est telle en ce domaine que les contributions ont afflué, syndicales évidemment mais aussi émanant des Mouvements Pédagogiques.

Si la réforme des IUFM est bel et bien engagée, celle de la formation devrait questionner les pôles traditionnellement admis qui renvoient dos à dos identité et autonomie, procédures et processus, théorie et pratique, science et pédagogie, continuité et alternance.¹ Mais l'institution scolaire tout entière se refuse à ce questionnement. À trop la considérer sous l'angle de la professionnalisation, on oublie que la formation des enseignants est un fait éducatif. À ce titre elle n'échappe pas à la tradition historico-culturelle qui naturalise la construction du savoir, sa transmission, sa nature et dissimule les rapports de force qui fondent le pouvoir de la violence symbolique que constitue toute action pédagogique. À ce titre encore, elle est « *l'instrument fondamental de la continuité historique* » par lequel s'opère la reproduction sociale en perpétuant dans les pratiques, les principes intériorisés de l'arbitraire culturel qui exprime les intérêts objectifs de la classe dominante.² Ainsi les artefacts pédagogiques passent-ils pour une réalité pétrifiée, posée là définitivement et toute rupture visant à repenser la formation des maîtres se heurte au mieux à l'incompréhension.

La recherche-action conçue comme dispositif de formation bouscule à ce point nos représentations qu'elle en constitue ni plus ni moins, une révolution copernicienne. Dès lors, il est normal de s'attendre à l'expression de résistances qu'il s'agit

de prendre en compte pour les surmonter. C'est l'analyse des discours qui permet le mieux d'en mesurer la portée, ceux de l'institution³ bien sûr mais aussi ceux d'acteurs engagés depuis toujours dans la transformation de l'école. Cet article se propose de prendre appui sur un ensemble de textes désignés par les mouvements pédagogiques pour servir de base à la réflexion sur la question de la formation. Il s'agit d'y relever les points qui, apparaissant comme des divergences par rapport aux choix de l'AFL, expriment une résistance incorporée non pas motivée par le conservatisme mais produite par un travail social de construction.

• Dépasser des ambivalences

La recherche-action permet que s'interpénètrent dans la même activité, deux entités habituellement pensées séparément : la théorie et la pratique.

Plus qu'à une banale habitude la recherche-action s'attaque là à une séparation inaugurale, celle qui est à l'origine de la formation des enseignants, qui présida à la création des instituts de formation des maîtres pour que la formation soit « académique et professionnelle ». Celle par laquelle tout enseignant aborde le métier puisque la quête d'une articulation la plus harmonieuse possible entre théorie et pratique est présente dans les plans de formation de tous les IUFM. Mais elle est aussi à l'origine d'autres polarités qui sont autant d'obstacles épistémologiques.

Théorie /Pratique : l'improbable articulation

L'éducation nouvelle admet unanimement « *qu'il ne peut y avoir le temps de l'acquisition des contenus (théoriques et normatifs) et le temps de l'apprentissage d'une didactique de ces contenus (la pratique sur le terrain) : une telle séparation est aberration* ». Elle est vécue comme une « *dichotomie gênante* » qui « *écarte que toute transmission est le fait d'une pratique* » et « *discrédite la formation théorique* ». Chacun appelle de ses vœux « *une formation cohérente où les futurs enseignants sont acteurs de leurs apprentissages et non réceptacles de contenu* ». Pour y pallier toutes les propositions affirment « *l'importance d'un lien étroit entre la formation à l'IUFM et la formation par et pendant les stages* » dans une « *alternance systématique entre pratique et théorie* » masquant que le lien grâce auquel elles sont sensées s'amarrer l'une à l'autre est toujours un lien de sujétion. Opérer un rapprochement devient l'objet de toutes ces démarches, qu'il s'agisse d'envisager la formation comme « *l'acquisition de savoirs fondamentaux qu'il conviendra d'actualiser et de perfectionner* », comme « *une réflexion collective et d'échanges sur les expériences et les pratiques* » ou comme « *l'observation des*

¹ Jean Pierre Bénichou, *Ni élèves, ni maîtres : co-acteurs*, La formation des enseignants : des problématiques convergentes, Revue Internationale d'Éducation - Sèvres - 21 mars 1999, CNDP.

² Pierre Bourdieu - Jean Claude Passeron, *La Reproduction*, éditions de Minuit, 1970.

³ aussi bien les instances officielles : Ministère, Université, IUFM que les acteurs : formateurs, enseignants, parents.

fonctionnements donnant lieu à une analyse qui débouche sur une théorisation ».

Ce faisant, ces propositions ne nous alertent pas sur la légitimation qu'elles offrent à l'idée qu'il existerait d'une part un savoir qui s'élabore dans un ailleurs opaque et d'autre part, des mises en œuvre pratiques dans le quotidien d'une classe. Articuler la théorie à la pratique (ou inversement) c'est de toute façon entériner leur dissociation comme allant de soi et « *privilégier la séquence descendante qui va de la théorie à sa mise en œuvre* »⁴ s'empêchant ainsi d'envisager qu'il puisse en être autrement.

Par un effet de logique, les modalités d'organisation de la formation découlent de ce parti pris. Elles apparaissent alors comme des évidences dont on a du mal à se défaire et renforcent la croyance en la pertinence d'une division théorie/pratique. Il semble du coup inévitable de structurer la formation en séparant lieu de formation et lieu de pratique et en différenciant les rôles des personnels.

Lieu de formation contre lieu d'exercice

Toutes les propositions visant à transformer la formation placent les IUFM au centre du dispositif de formation. « *La formation des enseignants comme toute formation professionnelle, doit être conçue sur le principe de l'alternance entre des périodes de responsabilité sur le terrain et des périodes d'information, de réflexion, de théorisation, d'approfondissement et d'échanges en centre de formation* ». Dans ce « *va et vient entre les observations de terrain et théorisation en centre de formation* » les tâches sont bien différenciées. Le travail conceptuel est toujours dévolu à l'IUFM : « *exploration de problématiques conceptuelles, recherche de situations-problèmes, conception des scénarios de démarches, analyse globale et travail d'écriture, élucidation des problèmes rencontrés* ». Le travail d'expérimentation échoit naturellement au lieu d'exercice du métier : « *négociation des contenus, animation de démarches, analyses, réajustement, réinvestissement* ». La volonté « *de penser formation initiale et formation continue en fonction d'une visée commune* » conduit à adopter cette logique binaire pour la formation continue. « *Tout au long de sa carrière, chaque enseignant doit pouvoir continuer à enrichir sa culture professionnelle en bénéficiant de périodes régulières et conséquentes de retour au centre de formation* ». « *Les stages d'établissement à la demande des équipes* » sont timidement évoqués et si on parle de « *favoriser les travaux de recherche* » ou de « *formules souples, qui dans un cadre non hiérarchique, permettent la réflexion collective, les échanges sur les expériences et les pratiques, la mise en œuvre d'une co-formation* » c'est toujours dans un « *centre de formation* », « *une université d'été avec internat* » ou « *en participant à des actions extérieures reconnues pour leur qualité formatrice* ».

Le lieu de la pratique reste le lieu de l'exercice du métier, pas l'endroit où on le pense collectivement. Même pour les fervents partisans des méthodes actives que sont les mouvements d'éducation nouvelle, l'IUFM se conçoit comme un sanctuaire où l'on vient puiser savoirs et inspiration, pas comme un centre de ressources au service de la réalisation des projets d'équipes. À y regarder de près, cet état de fait est moins anecdotique qu'il n'y paraît. Il résulte de l'organisation taylorienne du travail qui permet la confiscation

de l'activité intellectuelle par une minorité de spécialistes. L'enseignant dans son école reste un travailleur qui ne retire aucun Savoir de son action de transformation de la réalité. À charge pour l'IUFM, lui aussi lieu séparé des savoirs séparés, de lui faire acquérir les connaissances nécessaires à sa mission d'agent de la reproduction sociale. Lieu de la pensée contre lieu de l'action, culture de programme contre culture de projet !

Différencier les rôles pour différencier les statuts

C'est cette logique qui conduit à l'aspiration des maîtres formateurs pour les intégrer, par des décharges partielles de service de classe, aux IUFM dès la rentrée prochaine. Une chose au moins est sûre, puisque les modalités de cooptation ne sont pas clairement connues : seuls quelques-uns seront concernés. Surtout que l'on a pris soin d'assortir cette mesure de l'obligation de posséder un diplôme universitaire, la licence par exemple. S'agit-il alors, de satisfaire la demande des tenants de l'éducation nouvelle, « *d'une transformation de l'école en donnant aux enseignants les clés de cette transformation par le biais d'une véritable formation* » qui rende effective « *l'adéquation entre pratiques de formation et pratiques de classe* » ? Il est d'autant plus permis d'en douter que reste vivace, même au sein des mouvements pédagogiques, la tradition universitaire qui veut que ceux qui tiennent le discours de la théorie ne sont pas ceux qui montrent le lieu de la pratique : « *la reconnaissance du terrain comme lieu de formation n'est possible que si les situations formatrices sont accompagnées* ». C'est pourquoi on imagine que c'est « *la diversité statutaire des formateurs* » et « *l'apparition de nouvelles fonctions pour les formateurs* » qui garantissent une réelle prise en compte de l'expérience des praticiens de terrain.

Pourtant, en 1998, les orientations contenues dans le rapport Pair⁵ semblaient propices à l'élaboration, par bassin géographique, de politiques de développement des équipes en place. Elles pouvaient associer maîtres expérimentés et apprentis professeurs auxquels seraient venus se joindre les formateurs soucieux d'élucider les mécanismes mis en œuvre dans les pratiques pour en améliorer l'efficacité. De même, les mesures d'accompagnement proposées aux écoles engagées dans la charte du 21^{ème} siècle, permettaient de croire à une formation en prise directe sur l'action de la communauté éducative incluant l'appareil d'encadrement. Il était permis d'espérer que soit « *encouragé le droit à l'innovation ainsi que la constitution d'équipes gérant leur co-formation* » et l'élaboration en commun des outils nécessaires. Quelques années après, malgré l'engagement d'un nombre considérable d'écoles, on prend acte ça et là, de la constitution de quelques « *groupes de réflexion* » n'ayant pas d'existence formelle. Il s'y échange des pratiques et des gestes professionnels sous la houlette d'un chercheur local « *qui se*

⁴ Jean Pierre Bénichou op.cit.

⁵ *Rénovation du service public de l'Éducation Nationale*. Responsabilité et démocratie, 1998.

rapproche ainsi des acteurs pour obtenir d'eux des informations de première main, au plus près de la source »⁶ ou la vérification de ses propres hypothèses.

On le voit, il y a loin de la coupe aux lèvres...

À l'opposé de ces modes de fonctionnement cloisonnés et individuels, la recherche-action conçue comme dispositif permanent de formation propose « d'associer le chercheur à son objet de recherche dans un collectif où se trouve mise en question la division du travail entre ceux qui sauraient et ceux qui n'ont pas à chercher ».⁷ Elle débouche sur « une nouvelle posture et une nouvelle inscription du chercheur dans la société par la reconnaissance d'une compétence à la recherche de praticiens du social »⁸ et se démarque fondamentalement de la recherche classique.

● Oser contester l'ordre des choses

Plus qu'une question de méthodologie, la recherche-action impose une nouvelle stratégie par le fait qu'elle est d'abord une action délibérée de transformation de la réalité qui nécessite de produire les connaissances qui amèneront ce changement. Autant dire qu'elle ébranle le rapport au monde et donc le rapport au Savoir aussi bien du chercheur que de l'acteur parce qu'elle affirme que « pour chaque individu, le savoir naît au moment où son action transforme objectivement le réel auquel il est confronté. Il n'existe pas avant ce moment et peu importe que des millions d'hommes l'aient déjà construit avant lui ».⁹ Imaginer la généralisation de la recherche-action comme système de formation de tous les enseignants c'est refuser la transmission des savoirs comme mode d'appropriation du savoir ce qui, on le comprendra aisément, n'est pas une mince affaire puisque ce faisant, on inscrit la réflexion dans le champ politique.¹⁰ Par delà les formes d'inculcation de la scientificité habituelle comment se croire suffisamment légitime pour s'autoriser à contester ce que la doxa universitaire tient pour une vérité fondamentale ? Comment n'être pas interdit par une telle audace ?

La transmission des savoirs : un mythe qui a la vie dure

Même chez les plus engagés dans l'action militante pour la transformation de l'école « la préoccupation centrale de la formation doit être celle qui fonde l'institution scolaire dans son entier : la transmission des savoirs ». Et d'élaborer un discours qui reconnaît la « force émancipatrice, civilisatrice qui se loge dans toute production humaine de savoirs » mais conçoit que ce qui est à changer, dans la transmission, c'est la « pratique de transmission » pas la notion de transmission elle-même. La « formation à la recherche » peut alors apparaître comme « l'outil qui favorise une véritable professionnalisation des enseignants » pour « développer leur capacité à se mettre en recherche tant disciplinaire que pédagogique ». Ce temps doit « favoriser la rencontre avec des chercheurs et des collègues ». Il permet de « se tenir au courant de la nécessaire évolution des contenus et des méthodes ». « Ce sont des moments essentiels où chacun apporte sa réflexion et s'enrichit de l'ex-

périence des autres ». Ils développent la « passion à découvrir et à transmettre à d'autres ». Enfin on « obtiendrait des enseignants passionnés et donc passionnants ».

Il est incontestable que les mouvements pédagogiques sont à l'origine d'innovations expérimentales dont se nourrit l'institution scolaire. Même si, en tombant dans le domaine public, ces avancées sont détournées et souvent vidées de leur sens, elles contribuent toujours à faire évoluer le système éducatif. Or, ce statut d'acteurs, si important soit-il, n'autorise pas à se percevoir autrement qu'en inventeurs géniaux de méthodes non rébarbatives et non aliénantes pour transmettre un savoir que l'on croit libérateur parce que neutre, prétendument libéré des caractéristiques des conditions de sa production ! Cet hédonisme poétique du parfait pédagogue est l'expression d'une résistance majeure à l'accès aux démarches qui permettent d'élargir la base sociale de production du Savoir.

Faire évoluer efficacement le système éducatif c'est ne plus se satisfaire d'une formation qui consiste à réunir des enseignants pour les informer des conclusions de recherches conduites par d'autres, dont ils n'auraient qu'à appliquer les résultats, en espérant qu'ils en comprennent après coup et la dynamique et les audaces. S'il est vrai qu'on ne comprend que ce qu'on transforme, alors en matière de formation rien ne remplace la voie directe.

Cette transformation structurelle radicale correspond à la révolution symbolique dont Pierre Bourdieu affirme qu'elle est le seul moyen pour les dominés, de ne plus penser le monde en adoptant le point de vue des dominants. Accepter l'idée que la recherche-action puisse être la norme en matière de formation d'enseignants, c'est permettre que l'École s'engage dans la formation de citoyens capables de résister à la force « des effets d'autorité scientifique »¹¹ dont se pare l'idéologie envahissante de la marchandisation du savoir. C'est croire en autre chose que l'expansion d'un monde fait de maîtres et d'esclaves. C'est se créer des pairs, rien que des pairs.

Paule Bichi (qui remercie Christian Gouin, Pierre Choulet, Hervé Moëlo pour leur aide)

⁶ La recherche-action, Les usages experts de l'écrit au cycle 2. Les actes de l'université d'été de Cahors - cession 1998, INRP - AFL

⁷ La recherche-action...op.cit.

⁸ René Barbier, *La recherche action*, Anthropos Economica, 1996.

⁹ Jean Foucambert, *De la socialisation des élèves en difficulté à la socialisation des savoirs*, Les Actes de Lecture n°59, Septembre 1997

¹⁰ Jean Foucambert, *Pouvoir, savoir et promotion collective*, Les Actes de Lecture n° 20, décembre 1987.

¹¹ Pierre Bourdieu, *Contre-feux*, Raisons d'agir 1998,