

Monica GATHER THURLER, Université de Genève

✓ **Quel a été votre parcours professionnel?**

MGT: Comme tout un chacun, il a été orienté par des éléments d'histoire personnelle et par des rencontres professionnelles. À l'origine, je voulais faire la médecine pour répondre à des questions que je me posais. À la fin du bac, j'ai un souvenir assez marquant: la responsable du lycée m'a demandé d'assurer un remplacement dans une classe; pour elle, c'était évident que je devais devenir enseignante. Personnellement, je n'étais pas entièrement convaincue. Mais en même temps, j'ai aimé travailler avec des jeunes. Comme à l'époque, les études de médecine duraient cinq années et celles de psychologie quatre, je me suis orientée vers ces dernières, ce qui m'arrangeait mieux financièrement. J'ai fait mes études de psychologie en Allemagne: à l'époque, les étudiants de psychologie et médecine passaient les deux premières années en tronc commun. À travers mes lectures, j'ai fait la rencontre de PIAGET. J'ai décroché une bourse pour aller étudier chez PIAGET. À la fin de ma licence, j'ai décidé de faire une spécialisation psychopédagogique et de me centrer sur l'échec scolaire.

✓ **Qu'est-ce qui vous intéressait particulièrement chez PIAGET?**

MGT: C'était l'aspect constructiviste qui me paraissait pouvoir répondre à un questionnement personnel sur l'influence de l'inné et du milieu. En 1963, a eu lieu en Allemagne le procès EICHMANN et en 1965, j'ai passé ma maturité. Nous faisons alors partie de la génération de l'immédiat après-guerre et les questions relatives à la Shoah, au national-socialisme nous amenaient à nous interroger sur cet héritage de la débâcle allemande et sur ses effets dans la construction de notre personnalité. Peut-on intervenir sur son destin? Y a-t-il une fatalité? Comment se situer par rapport à la question de la responsabilité collective, lorsqu'un État tue 6 millions de juifs? Va-t-on reproduire les schémas parentaux, va-t-on se soumettre ou aura-t-on le courage de la révolte et de la résistance? Comment échapper à l'obscurantisme, aux préjugés, au racisme, à la pensée dogmatique? J'étais ainsi intéressée par la construction de l'intelligence et de la personnalité avec, parallèlement, une fascination pour la psychanalyse.

✓ **Quelles ont été vos activités professionnelles?**

MGT: J'ai commencé à travailler comme psychologue scolaire, pour rapidement être révoltée par l'inefficacité des mesures. Dans les années septante, régnait une vision de pédagogie compensatoire. On parlait de l'idée qu'il suffisait de bien identifier les difficultés d'apprentissage des élèves et de mettre en œuvre les démarches compensatoires nécessaires (remédiations, orientation vers une filière plus appropriée, soutien pédagogique) pour résoudre les problèmes de l'échec scolaire. Dans ce but, les enseignants signalaient les élèves leur posant problème.

Ces derniers étaient testés - j'avais toute une panoplie de tests et même la valise piagétienne à ma disposition - pour déceler les raisons de leurs dysfonctionnements et pour identifier les leviers possibles pour résoudre ceux-ci. L'une des difficultés majeures consistait ensuite à transmettre des résultats aux enseignants et à les convaincre de changer de méthode, de posture, voire de chercher des entrées diverses pour prendre en compte les difficultés de tel ou tel élève. Progressivement, j'ai abandonné ce type d'approche, pour travailler à côté des enseignants dans leur classe, ce qui me permettait, d'une part, d'intervenir auprès des élèves au lieu de les sortir de leur contexte et, d'autre part, de construire une autre relation avec les enseignants, davantage centrée sur la collaboration et sur l'analyse des pratiques.

Suite à un déménagement familial, j'ai travaillé ensuite pendant deux ans dans un hôpital psychiatrique pour enfants autistes en Suisse italienne, puis deux ans comme responsable cantonale du Service de Soutien Pédagogique de la Scuola Media au Tessin. C'était l'époque du courant de dépsychiatriation en Italie et de la publication d'un ouvrage de Mara SELVINI-PALAZZOLI, "Le magicien sans magie", qui dénonçait l'absence d'une vision systémique et la tendance des psychologues scolaires à guérir le symptôme. Ce livre m'a fortement marquée, il a bouleversé mes théories de psychologue scolaire, m'a renforcée dans l'idée d'un travail plus proche des enseignants et de mettre en place des systèmes de prévention pour lutter contre l'échec scolaire et éviter la marginalisation des enfants.



De retour en Suisse romande, j'ai travaillé, de 1981 à 1986, dans le cadre du projet national SIPRI qui était censé identifier les leviers d'un futur changement des pratiques dans quatre domaines: les objectifs d'apprentissage et les plans d'étude; l'évaluation des élèves; les transitions entre degrés scolaires (l'on ne parlait pas encore de cycles, mais commençait à comprendre que l'organisation traditionnelle de l'école contribuait à l'échec scolaire); et enfin, les relations entre familles et l'école. Nous avons beaucoup travaillé autour des concepts et des pratiques d'évaluation formative, de pédagogie différenciée, d'individualisation des parcours... avec la farouche volonté de lutter contre l'échec et la sélection scolaires.

✓ **Qu'est-ce qui vous motivait dans cette optique de travail?**

MGT: Pour moi, c'est une question de valeur d'abord. Ensuite, dans un système scolaire, on ne peut pas se permettre de gaspiller les ressources humaines qui sont trop précieuses. Il faut donc faire en sorte que tous les élèves possèdent une bonne formation. D'autre part, il y a un réel souci - encore renforcé ces dernières années - des questions de citoyenneté. Dans une démocratie, nous devons amener tout le monde à un niveau de formation égal d'abord, puis offrir les chances de faire des choix qui ne soient pas fermés trop rapidement. C'est une question d'équité pour les générations futures. Peut-être s'agit-il aussi de vouloir assurer à ces générations les chances dont j'ai pu bénéficier.

✓ **Quelles ont été ces chances à vos yeux?**

MGT: Un élément marquant est d'avoir été formée dans un lycée qui faisait, certes, partie du réseau des écoles catholiques, mais à l'intérieur duquel les enseignantes pratiquaient à maints égards une pédagogie de la réussite. J'ai fréquenté cette école de 10 à 19 ans, c'était plutôt parce que c'était, au milieu des années '60 et dans la région campagnarde d'où je viens (la Haute-Bavière) l'unique moyen pour une jeune femme d'obtenir un baccalauréat. Et pourtant, ce type d'école n'était pas ouvert à tous; elle était payante et pratiquait un examen d'admission plutôt sévère. À 10 ans, je ne comprenais pas pourquoi moi, je changeais d'école et pas mes camarades. Il y avait déjà toute une ségrégation sociale qui m'a fait perdre une partie de mes amis. J'avais un sentiment diffus d'injustice, même si j'étais "du bon côté de la barrière". Pendant neuf années, j'ai fréquenté une école qui m'a offert beaucoup de chances: j'étais plutôt dans la catégorie des élèves qui créent des problèmes à l'école. On ne m'a pas pour autant éliminée parce que dans cette école, il y avait une forme de pédagogie de la réussite. Si l'évaluation était assez traditionnelle, néanmoins, quand il y avait des résultats moins bons, nous avions des discussions avec les enseignants pour chercher ce qu'on pouvait faire pour améliorer les choses.

Il y avait un décalage très important entre le vécu de l'école primaire, où j'avais eu droit à des fessées publiques, et le gymnase, où j'ai fait quelques bêtises mais où il y avait des tentatives de comprendre, tant

sur le plan du comportement que sur celui des apprentissages. Bien sûr, c'était une école catholique et autour de nombreuses questions, on avait plutôt tendance à changer de sujet. En revanche, pendant les trois dernières années, au niveau de la philosophie, nous bénéficions d'une très bonne formation centrée sur une réflexion sur les causes historiques, géopolitiques et religieuses des conflits nationaux et internationaux. Nous faisons aussi énormément d'analyses des discours démagogiques du III^e Reich, voire des théories de la communication. Nous avons un enseignement pluridisciplinaire facilité par le fait que le même enseignant donnait plusieurs disciplines. J'ai de très bons souvenirs de cette époque et une forme de reconnaissance vis-à-vis de ce que j'ai reçu.

✓ **Quelle a été la suite de votre parcours?**

MGT: En 1986, je suis revenue à Genève comme assistante à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. J'ai pris conscience que je n'avais plus envie de persister dans une démarche de psychothérapeute qui me condamnait à une indéfinie patience face aux dysfonctionnements des systèmes éducatifs: j'avais envie de changer les choses plus concrètement. M. HUBERMAN m'avait offert un poste d'assistant pour une recherche sur le transfert de la recherche à la pratique, qui devait me permettre ensuite d'étudier plus en profondeur les raisons des dysfonctionnements des systèmes scolaires et leur difficulté à véritablement transformer les pratiques des enseignants. En parallèle, j'ai mené un travail d'accompagnement d'une réforme de l'école primaire au Lichtenstein avec, comme entrées principales, l'évaluation et la différenciation. Progressivement, mes intérêts de recherche se sont déplacés vers l'objet "établissement".

Ensuite, à partir de 1994, j'ai accompagné pendant cinq ans la mise en place de la réforme de l'école primaire du canton de Genève. Je pensais que c'était une occasion de vérifier un certain nombre d'hypothèses sur un plan plus large. Je garde de cette époque de bons souvenirs du côté du terrain. Il y avait une espèce d'électricité positive dans l'air, un défi, une curiosité très forte. Plusieurs conditions étaient réunies pour réussir: une ministre et une direction de l'enseignement très favorables, une formation des enseignants conçue en parallèle, un dispositif généreux en moyens, une forte collaboration avec l'université, un canton déjà très avancé du point de vue des pratiques pédagogiques, une réforme conçue dans une logique constructiviste - cette réforme avait tout pour plaire, au moins dans ses débuts. Quand vous êtes à ce niveau-là, et lorsque vous avez un certain pouvoir de décider un certain nombre de choses, vous vivez des moments extrêmement forts, y compris lorsque vous voyez les enseignants s'engager dans le processus et se transformer en tant que personnes et collègues!

✓ **Cette expérience s'est interrompue...**

MGT: Oui, parce que je me trouvais en désaccord profond avec les autorités qui, suite à une première phase centrée sur une exploration collective entre

tous les acteurs, ont tenté de reprendre le contrôle des opérations. À un certain moment, j'ai eu l'impression d'être niée dans mes conceptions profondes: personnellement, je ne pouvais construire cette réforme qu'avec les acteurs (enseignants, syndicats, parents) et pas contre eux. Cette expérience pose la question de la place du chercheur par rapport au monde politique et à l'administration. Notamment, quelle est sa liberté de pensée? Rétrospectivement, je pense qu'il est plus facile de rester consultant extérieur: vous avez le droit d'être en désaccord, d'amener des idées nouvelles, de vous prononcer même au sujet des dysfonctionnements de la hiérarchie. Lorsque vous êtes dans le système, de perverses règles de collégialité et de loyauté vous musèlent, vous empêchent de solliciter la discussion et de dire ce que vous pensez. À un moment, vous devez choisir entre le terrain et les autorités: j'ai choisi le terrain.

✓ Et aujourd'hui?

MGT: Je suis maître d'enseignement et de recherche dans le domaine de l'innovation en éducation au niveau des établissements et des pratiques à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'université de Genève. Avec quelques collègues, nous avons créé un Laboratoire de recherche Innovation - Formation - Éducation (LIFE)¹. J'accompagne aussi plusieurs projets de changement dans divers cantons et dans diverses régions.

✓ Vous avez eu l'occasion de fréquenter des "cultures pédagogiques" différentes. Qu'en retenir-vous?

MGT: C'est très enrichissant et à la fois, cela désarçonne et coûte des énergies. Au début, j'ai eu parfois tendance à vouloir aller trop vite, notamment en me référant à des concepts et des expressions venues d'ailleurs. Et je ne comprenais pas que les autres ne comprennent pas. Mais avec le temps, une forme de sagesse et - surtout - une meilleure formation sociologique m'ont aidée à mieux prendre en compte la dimension culturelle, à ne pas minimiser les différences de langue et de culture, pour ne pas refaire les mêmes erreurs.

"Le livre qui m'a le plus attirée, c'est..."

... "The Marriages between Zones Three, Four, and Five", le second volume d'une trilogie futuriste intitulée "Canopus in Argos", de l'auteure sud-africaine Doris LESSING: il décrit l'incessante lutte pour devenir une personne plus entière, plus différenciée, moins dépendante du champ...

"Si je devais conseiller un jeune par rapport à son orientation, une contre-indication que je verrais pour l'enseignement, ce serait..."

... une vision trop romantique ou trop caritative ou encore trop élitiste du métier; deux autres contre-indications seraient de considérer que le métier consiste exclusivement à instruire et à transmettre le savoir et de s'affranchir de toute réflexion théorique.

"La meilleure valorisation à accorder à un enseignant, c'est de..."

... travailler avec ses collègues dans un projet conçu par eux et d'analyser, décrire, discuter, confronter leurs expériences avec d'autres: des collègues, des parents, des chercheurs, et pourquoi pas aussi, des élèves; bien sûr, en respectant un certain nombre de limites mais en négociant avec les autorités un certain nombre de ressources. Il s'agit de se comporter en partenaire dans une logique du donnant-donnant. Quand on parle de valorisation, il ne faut pas attendre que cela vienne de l'extérieur.

"En confiant mes enfants à l'école, ce que je redoutais le plus, c'est..."

... qu'on ne les conditionne, selon un modèle très conformiste. C'était aussi d'assister aux réunions de parents. Je trouve que certains enseignants se "vendent" très mal.

"Un titre de chanson qui m'évoque le métier d'enseignant, c'est..."

... une chanson d'Enzo Enzo: "Juste quelqu'un de bien". Vis-à-vis de chacun: les élèves, les enseignants, les parents... Sans pour autant tomber dans une vision fleur bleue, en tentant d'ignorer qu'il s'agit d'un métier difficile, qui soumet les professionnels concernés à un questionnement incessant et à une recherche constante de nouvelles approches, pour toujours mieux faire... ■

1. Voir <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/> et http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/pub.html

Bibliographie choisie

GATHER THURLER M., *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, ESF éditeur, Paris, 2000.

GATHER THURLER M., "Le projet d'établissement comme moyen de traduire les croyances en pratiques", in J.-M. LECLERCQ (coord.), *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, De Boeck Université, 2001.

GATHER THURLER M., "L'innovation négociée: une porte étroite", in *Revue française de pédagogie*, n°130, janvier-mars 2000, pp. 29-42.

GATHER THURLER M., "Au-delà de l'innovation et de l'évaluation: instaurer un processus de pilotage négocié", in L. DEMAÏLLY (dir.), *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, De Boeck, 2000, pp. 181-195.