

SE FORMER AU MÉTIER D'ENSEIGNANT ? RECONSTITUTION D'UN ITINÉRAIRE

Odile Veslin



CHEMINS de Praticiens» : l'idée m'a séduite, et d'abord par les mots qui me l'ont fait connaître.

"Praticien", c'est presque un statut ; avec lui, on cesse d'être englué dans un faire aveugle dont le sens aurait été pensé ailleurs ; le praticien, peut-être par la simple grâce du suffixe qui le fait rimer avec "théoricien", reçoit comme une dignité ; le terme l'incite à la prise de conscience, à la réflexion, à la distance (imaginons qu'on l'ait nommé "pratiquant" : il était voué à appliquer, dévotement ! ...)

Son écueil, c'est le risque de prétention : que, hissé sur ses cothurnes tout neufs, il n'aille singer le langage et les ambitions des prestigieux théoriciens. Aussi me rassure la modestie que je prête à ces "chemins" : sentiers, traces, et non voie royale ; suite de hasards, d'occasions, de rencontres, beaucoup plus que poursuite d'une trajectoire bien définie ; pistes aux empreintes mêlées, avec leurs bifurcations, leurs virages, leurs culs-de-sac et leurs haltes dont on ne sait si elles seront étapes ou ornières...

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990

1. - Avant le déluge

Où commencer ? Je crains de remonter au déluge, mais s'il s'agit de retracer l'évolution de ma pratique enseignante au cours des dernières années, en relation avec tel ou tel savoir, je la comprends mieux quand je la réfère à des situations bien antérieures. Les mêmes savoirs, sans les expériences qui leur créent des conditions d'accueil, ne prennent pas le même sens : décrire un chemin dont ils constituent les étapes principales, c'est donc évoquer aussi les lacunes ou les difficultés qui ont permis de les reconnaître comme fournissant des éléments de réponse.

1.1 Jeune enseignante, dans les années 60, j'ai pris brutalement conscience du fait que je n'avais jamais appris à enseigner. J'avais pourtant, en principe, suivi "la bonne voie", puisque j'avais acquis le bagage de connaissances que sanctionnait l'agrégation de lettres classiques. Détail significatif : notre épreuve ne comportait même pas, comme c'était le cas dans d'autres disciplines, l'adaptation de notre "leçon" à un niveau d'élèves précis ... Soyons exacts : j'avais eu droit, quelques mois avant le concours, à un rapide stage dans un lycée, pendant lequel j'avais pu observer une enseignante chevronnée et assurer moi-même quelques cours ; en guise de formation professionnelle, c'était peu. Quoi d'étonnant si, dans l'angoisse de la première rentrée qui suivit, la seule planche de salut me parut être l'imitation de mes professeurs d'autrefois ?

Il y avait aussi les revues pédagogiques et leurs expériences décrites sous des couleurs tellement séduisantes ("et maintenant, la classe affamée me redemande ..."), quitte à ce que la reproduction que j'en tentais obtint rarement les mêmes effets. Je cherchais des modèles, au sens de conduites à imiter. Je ne savais pas que ce dont j'avais besoin, c'était ... de modèles, au sens de constructions qui m'aideraient à penser, dans l'école, l'acte d'enseigner et celui d'apprendre, pour élaborer à partir d'eux des conduites qui me conviendraient.

1.2 Dans ces années-là, j'ai tout de même été aidée par le travail de l'équipe "Enseignement 70" : j'ai lu leur revue, j'ai suivi certains de leurs stages. J'y trouvais des idées d'innovations, des descriptions de séances, dans un climat qui me semblait moderne, ouvert. Je ne saurais dire sur quelles références s'appuyait ce travail ; ce n'était pas ma préoccupation. Commencer à apprendre à enseigner, ce fut alors pour moi rencontrer, par la lecture ou directement, d'autres enseignants qui "essayaient des

choses" ; ce fut en essayer moi-même et apprécier si "ça marchait" par la réaction de la classe et ce qui s'ensuivait pour moi de satisfaction ou de mécontentement. Cela n'allait pas au-delà.

2. - Climat, courants, mouvances

2.1 Mes premières "découvertes" se situent à la fin des années soixante et dans les premières années soixante-dix, mêlées au bouillonnement qui précéda et suivit mai 68. Peu de lectures systématiques, plutôt des discussions, des échanges nourris d'idées exposées par d'autres, de références hâtivement données, d'extraits cités, parcourus, rapportés... Faire la part du bain idéologique et de ce qui mériterait le nom de "savoir" ne serait pas facile. Mais si l'on entend par "savoir", ce qui vous permet de prendre des distances, de situer votre expérience dans quelque chose de plus général, c'en était tout de même un.

Je découvrais, avec Bourdieu et Passeron, l'échec scolaire et ses déterminants socio-économiques, l'école avec ses filières ségrégatives comme lieu de reproduction des inégalités. En dehors d'un effet non négligeable de déculpabilisation personnelle (l'enseignant, en tant qu'individu, n'était donc pas responsable de tout ce qui fonctionnait mal !), ces recherches m'ont persuadée qu'il n'y avait pas de "capacités" innées dont on était pourvu ou démuné, que l'école se contentait souvent de reconnaître des compétences construites ailleurs on ne savait comment, et que, dans ce contexte, une prétendue égalité de traitement entre les individus avait bien des chances d'entériner l'injustice. Parmi les convictions qui peuvent sous-tendre la pratique pédagogique, celle-ci est restée bien ancrée en moi.

2.2 Un autre champ que j'ai rencontré à ce moment-là est celui de la psycho-sociologie, à travers les formations que proposait l'IFEPP (Institut de Formation en Psycho-Pédagogie Familiale et Sociale) ; grâce à des accords passés avec l'Education Nationale, celles-ci étaient accessibles aux enseignants, qui y côtoyaient d'autres travailleurs sociaux. On faisait de la dynamique de groupe dans les stages de base, puis des formations plus spécialisées (conduite de réunions, pédagogie...), et l'on pouvait poursuivre, comme je l'ai fait, dans des "Ecoles de Formation de Formateurs". Sauf dans ces dernières, la formation n'était pas théorique, mais consistait en analyse, en verbalisation, à partir de situations vécues en groupe. A nouveau, si j'essaie de cerner ce qui dans ma pratique enseignante peut

venir de là, je parlerai de prise de distance et de compréhension globale : je découvrais qu'une classe avec un enseignant, c'était aussi un groupe, qui fonctionnait selon des lois qu'on avait intérêt à connaître si on ne voulait pas seulement les subir. Quant à la pédagogie, c'était un cas particulier de la relation à l'autre : reconnaître la personne qui est en face, être capable de l'écouter, avoir conscience de ce que l'on ressent à son égard, je continue à trouver ces compétences utiles à un enseignant, même s'il n'est pas question qu'elles lui suffisent. S'il fallait évoquer une lecture en relation avec ce terrain, ce serait celle de Carl Rogers.

Il y en eut d'autres, plus ou moins directement inspirées des courants précédents, que je citerai en désordre et dans l'amalgame, comme je les ai faites : *Les enfants de Summerhill* de Neill, *La Pédagogie institutionnelle* de Lobrot, *Une société sans école* d'Illich. J'étais impressionnée par l'aspect définitif, sans concessions, d'ouvrages de ce genre, mais toute une part de moi résistait : je sentais là-dedans quelque chose comme de l'utopie totalitaire ; ou peut-être simplement ne voyais-je pas du tout comment j'aurais pu "faire comme cela" tout en restant moi-même. Sans doute aussi les grandes bannières du moment, comme la non-directivité, ont-elles pâti de la manière excessive dont les brandissaient leurs néophytes - qui étaient souvent des enseignants particulièrement mal à l'aise dans l'école. N'importe, tout cela faisait partie de notre bain culturel. Si cela ne m'aidait pas beaucoup à décider au jour le jour que faire, du moins cela servit-il à suggérer des pistes, à légitimer, surtout, des interrogations.

3. - A l'épreuve du réel

Et ce fut, à partir de 1972, l'expérience du collège expérimental de la Villeneuve à Grenoble (où j'enseigne encore aujourd'hui à mi-temps). J'y ai beaucoup appris : à travailler avec d'autres enseignants dans la durée, à participer à la gestion d'un établissement, donc à le connaître autrement que de ma classe et par là à me représenter de façon plus réaliste, je crois, le fonctionnement du système éducatif.

En ce qui touche de plus près ma pratique enseignante, cette expérience a été importante d'abord comme occasion de rencontrer des types d'élèves auxquels ma formation initiale ne me destinait pas à l'évidence ("types III" en 1972, SES quelques années plus tard). J'ai pu confronter, parfois un peu douloureusement, les idéologies précédentes à la réalité d'un collège des années 1970-80 dans un quartier à forte population immigrée.

Facile de tonner contre les filières, mais beaucoup moins d'avoir affaire dans ma classe à des élèves de tous niveaux parmi lesquels certains m'apparaissaient si éloignés de toutes mes références que je ne savais comment les atteindre.

J'ai appris que le pire ennemi de l'expression n'était pas, comme je l'avais cru, l'autoritarisme, mais l'absence d'outils. Sans ces outils culturels et notamment linguistiques, ladite "expression" restait dramatiquement pauvre, et presque d'autant plus qu'elle était moins contrainte.

J'ai appris aussi que, s'il n'était pas vain d'améliorer la relation à l'école et peut-être à la société en pratiquant une politique non ségrégative, on n'en résolvait pas pour autant les problèmes des plus défavorisés, que la proximité d'autres enfants enrichissait sans doute, mais sans suffire à les faire progresser.

En somme, et pour dire les choses brutalement, il fallait tout de même que j'essaie d'apprendre à devenir un professeur de Français !

J'ai trouvé dans notre expérience beaucoup de vie, de générosité, un vrai bouillonnement d'innovations, mais, à mon goût, trop de spontanéisme, d'anti-intellectualisme, peu d'appuis théoriques, de vraies hypothèses de travail. Peut-être, si ce n'est pas trop reconstruire les choses, ai-je pris dans ce que je perçois là comme des lacunes le besoin de faire autre chose que grapiller à droite et à gauche des idées séduisantes, m'appuyer sur des savoirs un peu plus solides pour choisir une stratégie en sachant un peu ce que j'en attendais.

Bien entendu, c'est seulement maintenant que je formule les choses ainsi, au risque de présenter un cheminement assez confus comme une trajectoire bien logique. Mais enfin, pourquoi écrivait-on, si cela ne produisait pas un peu plus de sens qu'il n'y en avait avant qu'on n'écrive ?

4. - Prises, points d'appui

4.1 L'équipe de Sciences du collège, à laquelle j'étais liée par mon mari qui en faisait partie, entretenait des relations avec l'INRP dans le cadre d'un travail de recherche. Ce qui m'a le plus frappée dans les échos qui m'en parvenaient, c'est l'idée des "représentations" existant chez l'apprenant à propos de tout ce qu'on lui enseigne : appuis ou obstacles, elles étaient là et, si l'on faisait l'impasse sur leur présence, elles résistaient seurement, en profondeur, à un savoir étranger qui ne "prenait" pas sur elles, ou qui les enrobait d'un vernis vite effacé. J'ai accueilli cette idée

parce qu'elle rendait compte d'une partie de mon expérience : remarques d'élèves qui, autrement, paraissaient aberrantes, persistance têtue des mêmes erreurs ; de plus, le repérage de ces représentations, la recherche de moyens de les mettre en échec si on les juge non satisfaisantes, sont une piste de réflexion passionnante pour un enseignant de collège, qui risquerait de périr d'ennui s'il ne s'occupait que de transmettre des contenus. Il y aurait à faire, à moins qu'elles n'existent déjà, des recherches sur les représentations des élèves (et de leurs parents) en ce qui concerne la langue, l'orthographe, la grammaire, la poésie, l'écrivain...

L'équipe de Sciences a aussi travaillé sur la formulation d'objectifs et apporté, à ceux de ses collègues qui en voulaient bien, des rudiments de formation sur ce point. J'ai surtout vu dans ce travail un moyen de clarifier pour moi et avec d'autres ce que je mettais dans mon enseignement. J'avais aussi l'espoir de retombées intéressantes du côté des élèves, mais, une fois établies plus ou moins bien ces listes d'objectifs, je n'ai pas su les utiliser en classe, et ma pratique en est restée inchangée. J'en ai éprouvé quelque mauvaise conscience, dont je suis sortie plus tard quand j'ai retrouvé l'évaluation par une autre entrée qui me convenait mieux.

J'en viens à des points d'appui plus importants pour moi. Il s'agit de savoirs de deux sortes : les uns appartenant à la didactique du Français, les autres non disciplinaires au sens habituel du mot, mais tout aussi spécifiques, relevant de l'évaluation.

4.2 En ce qui concerne ma discipline, des perspectives intéressantes m'ont été ouvertes, vers 1977, par le travail de Mme Oriol-Boyer, enseignante à l'Université III de Grenoble, elle-même élève de Jean Ricardou. Ce travail comportait une théorisation et une mise en oeuvre qui m'ont paru convaincantes et utiles. L'aspect théorique, résumé grossièrement, consiste à opposer à la conception idéaliste courante du texte vu comme "expression" d'un auteur et "représentation" d'une réalité extérieure, une autre conception où le texte est considéré comme production spécifique résultant de la transformation d'un matériau verbal à partir de règles à la fois idéelles et matérielles ; améliorer un texte devient possible, non pas en fonction de valeurs esthétiques indéfinissables, mais en s'appuyant sur des critères d'ordre textuel objectivement repérables. Cette théorie était complétée par une expérimentation en atelier.

Sans parler de l'impulsion très forte que cette méthode a donnée à mon activité d'écriture personnelle, j'y ai trouvé des applications précises dans l'enseignement du Français : liaison entre lecture et écriture, expli-

cation de texte devenue fonctionnelle, possibilité de mieux outiller mes élèves en matière d'écriture poétique ou d'écriture de fiction et, plus largement, d'agir sur leur rapport à l'acte d'écrire. Même si je pense maintenant que bien des problèmes de l'enseignement du Français ne relèvent pas de cette approche, j'ai trouvé tonique de constater que, précisément dans les domaines abandonnés traditionnellement à la seule inspiration, "écrire, cela s'apprend".

4.3 Enfin, la rencontre déterminante pour moi dans les années qui viennent de s'écouler a été celle de l'évaluation dite "formatrice", avec le travail de Mme G. Nunziati et des enseignants et chercheurs d'Aix-Marseille. Mon premier contact avec eux date de 1984 : ce fut la lecture (dans la revue "Collège" publiée par la MAFPEN d'Aix-Marseille) d'un dossier sur l'évaluation formative, suivi d'un stage animé dans notre collège par Mme Nunziati, puis de plusieurs Universités d'Été à Marseille. D'autres que moi, dans le cadre même de cette rubrique, ont évoqué la même influence. De plus, un récent dossier paru dans les Cahiers Pédagogiques (Janvier 1990) peut permettre à qui le souhaiterait de s'en faire une idée d'ensemble. Je ne l'exposerai donc pas pour elle-même, me contentant de dire en quoi elle m'a paru répondre à mes besoins. Et je parlerai davantage au présent, car je suis toujours, à l'heure actuelle, dans l'expérimentation et l'appropriation de cette démarche.

D'abord, au sortir des années 70 où j'avais trop "mariné" dans la constatation désolée des causes de l'échec scolaire, j'ai aimé entendre J. Jacques Bonniol affirmer que "les déterminants de l'échec sont sans nul doute socio-économiques, mais les conditions de la réussite relèvent du pédagogique et de l'organisationnel". Peut-être, à force de nous lamenter (nous = les enseignants) sur ce à quoi nous ne pouvions rien faire, étions-nous en train de négliger ce que nous pouvions faire, voire ce que nous étions les seuls à pouvoir faire. Quel élan, quel souffle d'air...

De plus, j'étais restée jusque là dans la représentation peu motivante que l'évaluation était un arrêt, un temps mort du processus éducatif, sur fond de "il faut bien" -quand encore on ne la rendait pas responsable de tous les maux : évaluation-sanction, barrière, couperet. Mais une évaluation dynamique régulant le processus, fournissant à l'élève autant qu'au maître des repères pour faire, une évaluation- boussole, carte, levier, c'était autre chose !

Alors que les expériences les plus séduisantes me paraissent souvent dérisoirement ponctuelles, je trouve dans cette démarche une manière de

restructurer complètement l'action pédagogique, sans exclure aucune activité particulière, mais en situant celle-ci plus nettement par rapport aux objectifs poursuivis et en analysant plus clairement ses composantes.

J'apprécie la référence explicite à des supports théoriques : recherches des psychologues soviétiques étudiant l'action, et notamment celle d'apprendre ; modèle constructiviste du fonctionnement cognitif ; études sur le rôle joué par l'analyse des procédures de la tâche dans la résolution de problème, la mobilisation des processus mentaux. Et justement parce qu'il y a modèles théoriques, aucune stratégie n'est imposée ni interdite en soi : tout ce que je peux inventer sera "bon" si cela permet à l'élève de mieux se représenter ce que j'attends de lui, d'anticiper et de planifier davantage, de repérer ses réussites, de rectifier ses erreurs, d'auto-réguler son apprentissage.

A l'opposé de ma première entrée dans l'évaluation par les objectifs, qui induisait un découpage infini en éléments de plus en plus petits où le sens me semblait se perdre, une démarche ascendante partant de l'analyse des tâches effectivement proposées aux élèves me convient, personnellement, beaucoup mieux - un peu comme j'ai appris à réussir tel plat puis tel autre sans avoir d'abord acquis les grands principes de l'art culinaire ! (J'ai pu, en tant que formatrice, observer qu'il en allait de même pour beaucoup de collègues, littéraires en particulier). Cela paraît aussi plus accessible aux élèves, plus capable d'agir vite sur leur motivation et leurs représentations : les élèves se sentent peu concernés par les objectifs ; mais ils voient immédiatement l'intérêt de connaître les critères qui leur permettront de réussir les tâches ; du même coup, les apports magistraux sur les contenus qui manquent, les entraînements mis en place pour maîtriser telle procédure, prennent le sens d'outils au service de cette même réussite. Ce n'est pas seulement pour l'enseignant que l'enseignement gagne en cohérence, mais pour ceux qui apprennent.

4.4 Une analyse précise des tâches scolaires renvoie nécessairement à la didactique de la discipline. Quelles opérations d'analyse et de synthèse comporte telle tâche ? Qu'est-ce au juste que raconter, décrire, argumenter ? La réflexion sur les différents types de textes menée par l'équipe de la revue *Pratiques* m'est fort utile pour ce genre de questions - même si j'ai un peu de difficulté à utiliser des savoirs quand ils ne me parviennent que par l'écrit, sans médiation orale et relationnelle.

D'autre part, décrire comme Zola n'est pas décrire comme Ponge ; élaborer un récit à partir du schéma narratif quinaire ou en explorant le

signifiant et le signifié de certains mots, ce n'est pas la même chose : les critères de réussite de la description ou du récit terminés, les procédures mises en oeuvre dans leur réalisation, ne seront pas les mêmes dans les deux cas ; le commentaire composé ne sera pas le même selon le modèle que j'utiliserai pour analyser le texte. Actuellement, je deviens sensible à cette notion de modèle à laquelle je n'avais pas été formée jusque là : modèle qui met en ordre, construit, donne prise sur les choses et qui aussi, puisqu'il sait n'être qu'un modèle possible, introduit une distance, une relativité, au lieu des représentations spontanées confondues avec le réel. Mais je me sens insuffisamment équipée en modèles, sur certains aspects même de ce que je suis censée enseigner.

5. - Enseignante et formatrice

Le dernier bout de chemin que je puisse identifier, c'est celui que je parcours depuis 3 ou 4 ans, après être devenue formatrice à mi-temps dans le groupe Evaluation à la MAFPEN de Grenoble (tandis que je continue à enseigner à mi-temps en collège). Cette autre pratique n'est pas sans influence sur la première : on ne sait bien que ce que l'on enseigne, dit-on ; proposer des formations à l'évaluation formatrice, cela m'amène à verbaliser les choses pour d'autres, donc à les penser davantage pour moi. Cela me pousse aussi à consolider, notamment par la lecture, mes connaissances théoriques, à systématiser davantage cet aller-retour entre théorie et pratique qui est essentiel, mais qu'un enseignant ordinaire, chargé de x classes et ne recevant aucune reconnaissance particulière pour ce genre d'investissement, a bien du mal à assurer.

Sans doute, en contre-partie, suis-je moins libre de musarder, de rebrousser chemin, ou d'aller à droite et à gauche : un peu de jeu dramatique par ci, d'audiovisuel par là, une pincée d'expression libre, un zeste de débat, je ne peux plus voir ainsi le travail d'un enseignant de Français. Suis-je en train d'amorcer ... la dernière ligne droite ? Et sinon, d'où viendra le prochain détour ?

S'il fallait conclure, ce serait par une interrogation concernant la formation des enseignants : sans doute est-il naturel qu'une vie professionnelle, comme une vie tout court, comporte des manques, des hasards, des rencontres, un aspect de "cuisine" ou de "bricolage" artisanal ; vouloir rationaliser complètement la formation des enseignants serait sans doute

illusoire et peut-être dangereux. Cependant, je ne trouve pas très normal d'avoir rencontré de façon purement aléatoire les quelques savoirs qui m'ont rendue un peu plus capable d'exercer mon métier. Et tous ceux qui m'auraient été utiles et que je n'ai pas rencontrés ? Et tous les enseignants qui ont été placés dans des situations moins favorables et n'en ont pas trouvé d'équivalents ? ... L'Institution, il me semble, devrait se soucier davantage de faire de nous de véritables professionnels : prévoir de nous donner, dès notre formation initiale, les savoirs fondamentaux sur l'apprentissage, l'évaluation, les concepts essentiels de nos disciplines (plutôt qu'une masse de connaissances ponctuelles)... Mais les savoirs évoluent, et se diffusent lentement ; comment une Institution aussi lourde que la nôtre pourrait-elle les assimiler assez vite ?

A l'image de l'enseignant errant muni d'un maigre viatique et d'un bâton de pèlerin, qui se fraye un passage dans le labyrinthe des recettes et des conseils, lorgne les chemins de traverse, demande à des gourous sa route, avant de finir en routine, on aimerait superposer celle d'un artisan éclairé, d'un praticien-chercheur, inventeur de ses stratégies, théoricien de son expérience ... Quelles formations initiale et continue, quels modes d'évaluation, quelle reconnaissance sociale, quelle parole des décideurs, favoriseraient ce nouveau modèle ?

Odile Veslin

Professeur de lettres, formatrice à la MAFPEN de Grenoble

Bibliographie

- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.).- *Les Héritiers, les étudiants et la culture.*- Paris : éd. de Minuit, 1964.
- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.).- *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.*- Paris : éd. de Minuit, 1970.
- ILLICH (I.).- *Une Société sans école.*- Paris : éd. Seuil, 1971.
- LOBROT (M.).- *La Pédagogie institutionnelle.*- Paris : éd. Gauthier-Villars, 1966.
- NEILL (A.).- *Libres enfants de Summerhill.*- Paris : éd. Maspéro, 1970.
- NUNZIATI.- "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice" in *Cahiers Pédagogiques*, n° 280, janvier 1990.
- ORIOL-BOYER (Cl.).- "Ateliers d'écriture dans la formation des maîtres" in *Pratiques*, n° 26, mars 1980.
Revue *Pratiques*, notamment les numéros : 48 ("Les écrits non fictionnels"), 49 ("Les activités rédactionnelles"), 56 ("Les types de textes"), 62 ("Classer les textes").
- RICARDOU (J.).- "Ecrire en classe" in *Pratiques*, n° 20, juin 1978.
- ROGERS (C.R.).- *Le Développement de la personne.*- Paris : Dunod, 1967.

