

LE CHEMIN DU QUESTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE

Geneviève Glunk

Entrée à l'École Normale d'Institutrices, première promotion recrutée après le Bac avec deux ans de formation professionnelle, c'est avec ces nouveautés que j'ai intégré l'Éducation nationale. Essentiellement formée pour l'école élémentaire, j'ai été nommée en école maternelle.

À l'époque, j'avais une importante activité sportive, entraîneur et arbitre international de gymnastique (1). Les demandes d'autorisation fréquentes et les compétences reconnues, m'ont permis d'occuper un poste de CPC (conseillère pédagogique de circonscription, c'est-à-dire en activités physiques), après seulement cinq ans d'enseignement comme institutrice.

Devenue conseillère pédagogique pour les activités physiques en maternelle, j'ai distribué un questionnaire à mes anciennes collègues leur demandant si elles faisaient faire régulièrement des activités motrices, pourquoi, ce qui leur faisait défaut, en quoi elles souhaitaient une aide ?

Au bout de trois ans d'exercice, j'ai dû rejoindre un secteur élémentaire. À cette époque, il n'était pas possible d'être CPC en maternelle. J'ai été nommée à Saint-Denis.

J'ai essayé de décider ceux qui ne faisaient pas pratiquer de sport aux élèves, à le faire. Ma préoccupation essentielle n'était pas d'organiser des tournois, comme le faisait la plupart de mes collègues. Je considérais que ceux qui faisaient du sport avec leurs élèves, ceux-là

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 41, 1997

pouvaient prendre contact entre eux, je m'intéressais surtout à ceux qui n'étaient pas persuadés du bien-fondé de ces pratiques.

Je "militais" pour que les enfants aient un minimum d'activités physiques ; et pour cela, je prenais le temps de parler avec les enseignants, de les connaître, de découvrir ce qui les intéressait. J'ai donc, assez vite, accepté des tâches de généraliste, de conseiller pédagogique généraliste telle que le fait de participer à l'encadrement des normaliens, aider dans d'autres domaines que le sport, la lecture ou les mathématiques.

J'ai rencontré des enseignants "fragiles", des gens qui allaient mal. Une fois, une jeune institutrice s'est effondrée en larmes dans le bureau de l'Inspecteur qui, très embêté, m'avait demandé de bien vouloir m'occuper de cette jeune femme, de l'aider (à entendre de la consoler). Sans tarder, il m'a été signalé que j'étais là, aussi pour "du pédagogique" et non pas du social. La première fois que cela m'a été dit, je n'ai pas bien compris. Ce fait m'a marquée et j'y pense encore.

J'ai ainsi travaillé pendant presque dix ans, jusqu'au jour où une possibilité de stage informatique s'est présentée, j'ai postulé pour cette formation. Tout s'est bien passé, j'étais avec des enseignants du second degré, contente de comprendre et de suivre. À la sortie de ce stage, au moment de l'opération Informatique Pour Tous (IPT), Monsieur l'Inspecteur d'Académie m'a confié une mission de développement de l'informatique dans le premier degré.

C'est à ce moment-là peut-être que des choses ont fait sens pour moi. Les enseignants qui pratiquaient les activités physiques étaient les mêmes que ceux qui étaient partants pour l'informatique. J'ai donc fait un classement des enseignants en deux catégories : ceux qui osent et les "timides", les réservés. Les premiers n'avaient besoin de personne, il suffisait de leur donner les moyens, de les aider de façon matérielle. Mais les autres, comment les décider ? difficile, impossible.

Au changement d'Inspecteur d'Académie, j'ai été priée de reprendre un poste de conseiller pédagogique. C'était l'époque de la mise en place des ZEP (zones d'éducation prioritaires) et des conventions DSQ (développement social des quartiers), j'ai été réaffectée à Saint-Denis.

Les temps n'étaient pas les temps actuels, tout était à faire. Souhaitant avoir un complément de formation, je me suis tournée vers la MAFPEN. J'ai ainsi suivi des groupes d'analyse des pratiques avec des enseignants du second degré.

Je n'ai travaillé que trois ans sur ce secteur ne supportant pas qu'il y ait des crédits de la CDC (2) pour de l'équipement, achat d'un photocopieur, alors que des enfants venaient à l'école le ventre vide. Avec les crédits de fonctionnement, on pouvait acheter des livres, mais pas de lunettes pour lire !

J'ai demandé à quitter le secteur ZEP pour regagner un secteur "banal".

Ma vision du métier

Je suis passée d'une position d'enseignante avec des élèves, avec une classe, à un travail avec les enseignants. Il y a une autre dimension, une sorte d'emboîtement, j'interviens auprès des enseignants qui ont en charge les élèves. C'est ce qu'on appelle "formateur de formateur", à ceci près que j'aide plus que je ne forme, au sens institutionnel et premier du terme.

Je suis à la porte d'une classe, dans le couloir. J'y suis parce que l'inspecteur ou le directeur peu importe, ce que je sais c'est que quelqu'un d'autre a formulé la demande, et pas l'intéressé. Avant de frapper, animée par ce "désir d'aider", je me demande qui est derrière la porte, que va me demander cette personne. Est-ce que je vais savoir (répondre) et à quoi je vais devoir répondre ?

Je frappe. On me dit : "Entrez". Je me trouve face à une dame à qui je dis : "Je suis là pour vous proposer de l'aide, on va prendre un moment pour voir en quoi je peux vous être utile, si je peux."

La dame me dit : "Je crains que vous ne puissiez rien pour moi. Mon mari vient de me quitter. J'ai peur qu'il ne vienne chercher les enfants. Je travaille mais je ne suis pas tranquille. Voilà mon problème, il n'est pas pédagogique, vous ne pouvez rien."

Voilà la première fois, ce que j'ai reçu "en face".

De ce moment-là, je me suis mise en quête de moyens pour accompagner, pour être témoin utile, pour pouvoir entendre dans un premier temps "sans faire de bêtises, sans dire de bêtises qui puissent aggraver". Je me suis tournée vers la MGEN. J'ai rencontré quelqu'un qui a accepté de m'entendre et de m'accompagner, exactement ce que je cherchais. C'était en 1990. Et le travail se poursuit.

La conseillère pédagogique que je suis, s'est trouvée à plusieurs reprises avec des situations qui n'entraient pas tout à fait dans le cadre

des fonctions définies par l'institution : j'ai été chargée du suivi "pédagogique" d'une enseignante en prolongation de scolarité. Il appartenait donc à l'intéressée de faire ses preuves, en responsabilité de classe pendant un an, avec l'aide et les conseils de trois formateurs : un professeur d'IUFM, un maître formateur, un conseiller pédagogique.

Je vais donc à plusieurs reprises voir cette enseignante. Je me trouve dans une situation qui me met en difficulté, face à quelqu'un avec qui je ne suis pas sûre de savoir faire, de pouvoir faire.

Sur les conseils du médecin-superviseur de la MGEN, je demande à cette jeune enseignante ce qu'elle pense de la situation, comment elle vit ce qui se passe. Je fonctionne comme cela avec elle pendant trois séances, en rapportant au médecin ce qu'elle me dit.

En décembre, au lieu de tenir l'entretien (3) dans la classe, elle me propose de prendre un café dans la salle des maîtres. C'est elle, qui le fait, elle m'offre le café en échange de mouchoirs en papier car elle était très enrhumée. Tout en s'affairant, elle me dit : "Avec vous, c'est pas comme avec les autres formateurs. Vos collègues me parlent, me donnent des conseils, me disent comment il faut faire, mais moi je ne peux pas, je n'y arrive pas. Vous, vous me demandez de vous dire comment ça se passe et je parle, ça m'apprend plus." Je l'entends me dire : "Avec vous c'est différent, c'est moi qui parle et cela m'aide à comprendre. Mais, c'est cathartique (?) !" Et moi, bien sûr, je reste médusée. Qu'est-elle en train de me dire ?

C'est en travaillant les propos qu'elle me tenait, que j'ai accédé à une formation à Sainte-Anne.

À peu près à la même époque, une institutrice toute débutante téléphone au secrétariat de l'inspection. Elle avoue ne pas être sortie de chez elle depuis quinze jours. Elle n'était donc pas allée travailler. On n'en savait rien, la directrice avait "couvert", avait gardé le silence. L'enseignante me dit ne pas pouvoir accepter d'avoir la responsabilité d'élèves, parce que n'arrivant déjà pas à s'assumer elle-même.

Quel conseil donner dans ces cas-là ? Il m'appartenait de trouver les réponses. Il a bien fallu faire face à partir du moment où j'avais décidé de sortir des sentiers battus. Le "comment on fait pour ne pas se faire mal en gymnastique" était certainement une expérience inscrite en moi.

La relation d'aide constituait et constitue une partie essentielle de l'orientation particulière et permanente de mon exercice professionnel, avec le souci bienveillant de sécuriser.

Retour au pédagogique

Deux décisions ministérielles m'ont permis un recentrage sur le "pédagogique".

La réflexion sur la formation des enseignants, avec la transformation des Écoles Normales en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, et le recrutement à un niveau Bac + 2, puis Bac + 3 ont servi pour moi de prétexte. J'ai senti qu'il y avait quelque chose à faire. Je n'avais que le Bac. Je me suis posé des questions : qui sont les Bac + 2 ou 3 ? Que savent-ils que je ne sais pas ? Avec toujours cette préoccupation professionnelle : comment vais-je pouvoir les conseiller, les aider ?

Certains de mes collègues, conseillers pédagogiques, démunis, honteux de n'avoir que le Bac, vivaient mal la situation. Moi, j'avais trouvé une réponse. Prise de curiosité et de questions, je suis allée voir de près, à la faculté. Je me suis inscrite en licence (puis le reste a suivi).

La Loi d'orientation du 10 Juillet 1989 en apportant comme fait nouveau de "placer l'enfant au centre du système des apprentissages" m'a conduite, en tant que formatrice, à modifier mes pratiques.

À l'image de ce qui est demandé aux enseignants vis-à-vis des élèves, je me suis donné comme axe prioritaire de fonctionner au plus près de "l'apprenant" (pour moi au plus près de l'apprenant enseignant, de l'enseignant apprenant ?). Je me suis donc fixé de mettre en situation ce qui est proposé, de transposer, de déplacer cette idée forte "placer l'enseignant au centre de la/sa formation".

J'ai donc travaillé les questions relatives à ces changements, sous l'angle d'une évolution des pratiques. Dans ce contexte, j'ai saisi l'occasion de revisiter mes pratiques, d'interroger ce qu'il en était de la "reproduction", au sens de Bourdieu. J'ai senti le besoin et l'envie de faire autrement, à partir d'une analyse de situation de type systémique.

Quelle formation-terrain (entendre accompagnement) pour quels enseignants ? Pour quel enseignement et comment ?

Pour trouver des réponses, le premier temps a été celui de l'écoute, ce qui est loin d'être donné, avec la nécessité : laisser parler l'autre, celui qui ne sait pas, qui est supposé ne pas savoir. Entendre et comprendre ne sont pas donnés d'avance, laisser place à ce qui est dit, sans a priori, sans idées préconçues, sans réponses toutes faites à four-

nir, attendre et reconnaître l'expression d'une demande permet que se mette en œuvre une démarche de recherche, de construction, d'appropriation de savoir(s). C'est en venir à des échanges, à un dialogue. Le "conseil pédagogique" n'est plus donné d'emblée et vient progressivement en réponse, inscrit dans une véritable relation d'aide (4). Cet état d'esprit s'exprime par une attitude particulière qui est l'aide à la relation si précieuse en pédagogie différenciée ! La réponse donnée au bon moment laisse toute sa place à la pédagogie, à la didactique, à l'aide individualisée, au travail en réseau, ainsi utilisés au plus juste du contexte.

L'entrée dans le métier et la notion d'accueil, qui ont été exposées par S. Baillauquès et E. Breuse (5), sont des idées que j'ai mises en pratique. Reconnaître l'enseignant comme une personne adulte, oser penser qu'on peut être bien dans sa peau (d'enseignant), qu'on a un corps autre que le corps professionnel, qu'on ressent des émotions, le plaisir d'enseigner, des joies, de la peur face à des agressions (verbales, physiques, d'élèves, de parents), des déceptions et des satisfactions par rapport aux attentes, qu'il faut accepter la réalité, ses limites, les limites de son action... L'ouvrage de M.-C. Baietto (6) m'a beaucoup apporté, de même que celui de R. Kaës (7).

Entre l'enseignant et l'élève, et les élèves, ce qui est en jeu, l'enjeu, c'est le savoir, le savoir comme médiateur. De quel objet s'agit-il alors ?

Savoir(s) "sur" ou "en", appris ou transmis, savoir savant, savoir mathématique, et là, c'est S. Baruk (8) qui m'a permis un repositionnement avec prise en compte des échecs. Dans le domaine de la maîtrise, pratique de la langue, c'est D. Pennac (9) qui m'a ouvert des horizons.

Du côté des savoir-faire, compétences, outils de l'extérieur de l'école, transposables, je suis allée chercher en "pédagogie générale" des auteurs comme M. Develay, D. Hameline, G. Jean, P. Meirieu, M. Postic... Il me manquait alors des connaissances en psychologie et j'ai (re)lu Piaget, Wallon, Bruner, Vygotsky, Gibello, ainsi que des ouvrages plus abordables comme ceux d' H. Trocmé-Fabre (10) sur les façons d'apprendre, A. de La Garanderie avec la gestion mentale, les "Ateliers de Raisonnement Logique", le PEI de Feuerstein m'ont accompagnée dans cet enrichissement professionnel, toujours inachevé.

Évolution des pratiques

En 1990-1991, j'ai déposé un projet pour aider les enseignants à mieux travailler en secteur ZEP. En même temps et sur le même lieu travaillait l'équipe de B. Charlot (11), le groupe E.S.COL (12) s'intéressait au rapport au savoir, au parcours scolaire et à l'inscription sociale, à l'importance du milieu d'origine.

Ce n'était pas aussi difficile que maintenant, le projet a été refusé parce que n'étant pas d'ordre pédagogique. J'avais pensé mettre en place des groupes de parole, avec l'appui du médecin du Rectorat et de la MGEN. On m'a rappelé que je devais faire "du pédagogique", et m'en tenir là. "Si les enseignants ont besoin de thérapie, cela relève d'une démarche personnelle", m'a-t-on précisé.

La première initiative, je l'ai réalisée en 1991-1992 avec un groupe d'une douzaine d'enseignants débutants sans formation, c'est-à-dire des suppléants.

Il est normal d'organiser des séances de formation, sorte de cours traitant à chaque fois d'une discipline avec le volet didactique et le volet pédagogique. Je constatais donc, qu'au rythme même d'une séance par mois, l'année ne suffirait pas pour aborder tout ce qui est à enseigner dans le premier degré. Et, il m'apparaissait criant que le grand absent était les enfants alors qu'ils sont une petite trentaine par classe, avec des effets de groupe, au stade du miroir, à l'âge de la résolution de l'Œdipe...

J'avais beaucoup lu C. Rogers (13), M. Balint (14), T. Gordon (15), et j'avais très peur, peur de ce qui pouvait se passer, c'est-à-dire peur de ce que j'imaginai, et peur parce que ce que je faisais n'était pas conforme aux pratiques habituelles.

J'ai malgré tout pris la décision, avec les enseignants débutants de fonctionner en "groupe de type Balint", toute seule puisque je n'avais pas obtenu le financement du projet. J'ai pris des risques, j'ai eu très peur, peur qu'un enseignant "pique une crise", qu'il y ait des comportements inattendus, violents, ingérables pour moi, par exemple : que quelqu'un décompense, de me laisser embarquer dans le délire de l'autre, faute de ne pas le reconnaître et de manquer de savoir-faire, de formation... Il n'en a rien été. Aidée en différé par le médecin psychiatre de la MGEN, j'ai "osé" et j'ai fait. J'ai appris beaucoup de choses, entre autres l'effet "conteneur" du groupe. J'y ai vu se révéler

des aspects de la personnalité qu'on ne voit jamais dans le professionnel, ou qui ne sont pas pris en compte. J'ai appris "à lire" des attitudes et à entendre ce qui était dit. Un seul point noir au tableau, il ne fallait pas en faire état. Je pouvais le faire à condition de ne pas le dire, par exemple : un jeune homme vu dans le groupe un peu "pas comme les autres", à qui il était impossible de confier une classe a fait des remplacements. Ce n'est que deux ou trois ans plus tard qu'il a été emprisonné pour avoir agressé ou violé une fillette, ailleurs. Quand je m'aventurais à des remarques d'ordre non strictement pédagogique, j'entendais sans tarder, "ce n'est pas ce qu'on vous demande".

J'ai été très surprise quand des débutants et stagiaires IUFM m'ont révélé l'aspect "tiers médiateur" de ma fonction. L'expérience rapportée par les intéressés montre qu'il y a des cas où le remplacement est très difficile, mal vécu. Il est arrivé que tout le monde souffre : élèves, maître de la classe (en tant que cause auteur de l'événement) et le stagiaire vivant son "incapacité" comme incapacité à être enseignant et pas seulement dans cette classe. Là, le conseiller pédagogique devient ce qu'il y a de fixe, de référent qui rassure, qui permet de relativiser, de calmer, de déculpabiliser. Ils m'ont ressentie comme la seule personne faisant le lien et pouvant assurer la continuité, le passage de pouvoir dans les classes de débutants où des stagiaires venaient faire leur stage de quatre semaines en responsabilité.

L'esprit de ce fonctionnement est fort apprécié par les débutants a posteriori. C'est après coup que les enseignants me disent "j'ai compris trop tard, en fin d'année, ce que vous avez dit tout au long de l'année ! je sais maintenant où vous vouliez en venir." Ils parlaient là, de travail en équipe, de pédagogie différenciée, de l'entraide, tutorat, parrainage, etc.

Un jour, une enseignante sans formation, en première année d'exercice est amenée à faire classe devant un jury de CAFIPEMF (16). Le jury n'a pas voulu croire que l'enseignante débutait. Quand ils lui ont posé la question : "Comment en êtes-vous arrivée à une telle pratique ?", elle a répondu, "je ne sais pas, ce n'est pas moi, c'est la conseillère pédagogique."

Quand on m'a raconté et posé la question : "Comment fais-tu pour obtenir un tel niveau de pratique ?" Ma première réponse a été : "Je n'y suis pour rien, cela vient d'elle et pas de moi."

Là, il a fallu que je réfléchisse sur ma pratique, parce que les autres débutants me disaient "si, c'est vous, c'est de vous que cela vient. Vous êtes très exigeante, il faut travailler beaucoup."

Mon étonnement a été grand. Avec l'aide de mon entourage et les lieux que j'avais pour réfléchir, j'ai dû admettre que je les reconnais-sais adultes, que je leur demandais de bien faire ce qu'ils faisaient, de savoir pourquoi ils le faisaient, que la plus mauvaise leçon était celle qui n'était pas faite, qu'il fallait qu'ils s'appuient sur ce qu'ils aimaient faire, sur ce qu'ils savaient faire, et d'autres recommandations de ce genre. Je considérais cela, comme relevant du bon sens. Ce qui m'étonne, c'est qu'on puisse faire autrement.

En plus des visites dans les classes et d'un entretien personnel après chaque visite, j'organise des regroupements. Pendant ces séances collectives, on débat de ce qui les concerne tous. Je fonctionne en groupe de paroles, en donnant quelquefois des références théoriques (17). J'entends par là, qu'il m'arrive d'indiquer les courants pédagogiques qui existent, de citer des auteurs, de donner des noms aussi bien que des définitions ou d'exposer le point de vue de chercheurs, de fournir des titres d'ouvrages se rapportant à la question, de façon aussi large que possible. J'essaie de faire partager ce que je sais, en réponse à leurs questions.

De l'illicite au licite

Deux ans de suite, la même scène s'est reproduite à propos d'un stage intitulé : "Les deux-quatre ans".

Tous les formateurs se partagent les heures de cours, qui en math, qui en technologie, qui en activités physiques, qui en travaux manuels... qui pour traiter de la maîtrise de la langue. Personne n'évoque l'enfant. Je le fais remarquer. En fait, ce qui m'étonne le plus, c'est que cela passe inaperçu, que personne ne s'en étonne. À croire que l'enfant est un "intrus", un objet dérangeant, "résistant" selon les termes de P. Meirieu, toujours présent. Mais, pour moi, c'est à lui qu'on enseigne. Il est bien connu que pour enseigner l'anglais à John il faut connaître l'anglais, mais savoir aussi qui est John !

Je propose donc de prendre en charge cet apport sur l'enfant de deux à quatre ans et son développement. Un professeur d'IUFM interroge l'inspecteur responsable du stage "tu laisses faire ?" Le même professeur me demande si je suis compétente. "Devant cette lacune grave pour moi, je prends position. Je sais un peu, je préparerai. Ce que je veux surtout, c'est que l'enfant soit présent et abordé dans ce

genre de stage. Il serait très grave de ne considérer que les disciplines, la didactique et de négliger l'apprenant et l'apprentissage, le comment il apprend."

Cela s'est répété, l'année suivante. Et je ne me suis pas tue. J'ai osé insister. C'est comme si j'étais "empêcheur de former en rond". Je l'ai vu ainsi : une relation d'hostilité, difficile, avec ce professeur d'TUFM.

J'ai eu beaucoup de mal à mettre en place un stage de formation continue avec de telles idées : un stage où les enseignants seraient pris pour des adultes, où les intervenants ne seraient pas les formateurs de formation initiale, où la formation ne serait pas une redite, une répétition de ce qu'ils ont entendu. Je suis "*contre l'arbitraire de cette inculcation d'une partie de la culture dite "légitime" imposée à tous indifféremment, sans souci des aspirations (...) ni des effets réels positifs ou négatifs sur l'apprenant scolaire*" (18).

C'est avec des personnes rencontrées à l'université, enseignants du premier degré qui se sont inscrits et qui ont invité des collègues que le premier stage a pu avoir lieu. J'ai fait intervenir des universitaires, sans les payer, bien sûr, parce qu'il n'y a pas de crédits pour d'autres formateurs que ceux de l'institution.

Et puis, peu à peu, ce stage continue à vivre, il y a même quelques heures pour des intervenants. Est-ce le fait de tenir, d'être soutenue y compris par les chercheurs "bénévoles" qui a fait avancer les choses ?

Dans la ligne de ce stage inspiré par "l'autoformation" (19), j'ai mis en place, dans le cadre des animations-réunions pédagogiques, un groupe "de régulation des pratiques", proche des groupes d'analyse des pratiques comme les appellent ceux (20) qui en animent.

Cela fonctionne maintenant depuis cinq ans, n'y viennent que ceux qui le veulent, les autres, curieux ou réticents, s'interrogent et interrogent sur ce qui se dit et s'y passe.

Inarticulé : indicible ou non dialectisable ?

C'est à partir d'anecdotes telles que celles qui précèdent qu'est venue cette formulation. Mais qu'abrite ce titre auquel je tiens ? J'ai du mal à identifier ce qu'il contient et c'est en ce sens qu'il convient.

Comment (l'-m') expliquer ?

Dans une classe, en présence de la directrice, une institutrice titulaire à qui je proposais mon aide, répond négativement. Ce n'est que

des mois plus tard, après de nombreux petits arrêts de travail pour maladie et l'intervention de la secrétaire de l'inspection qui lui parle de l'aide que je peux lui apporter qu'elle sollicite une entrevue. Lors du premier entretien, elle me dit d'emblée : "Quand vous êtes venue dans la classe, je vous avais trouvée sympathique, mais je n'ai pas pu m'empêcher de me méfier, et de penser, il ne faut pas se fier à l'apparence, il doit y avoir un piège, son sourire cache quelque chose ! C'est la secrétaire qui m'a persuadée que je pouvais avoir confiance en vous. J'aurais dû vous appeler avant, j'ai été bête."

Ce professeur d'école avait besoin d'aide, voulait bien être aidée, et elle a dit "non", elle a quand même fini par dire "oui", cela a pris pratiquement l'année scolaire.

Il y a pour le moins, un décalage, une rupture. Quelque chose fait qu'il y a dérapage. On arrive parfois à dire le contraire (dire non au lieu de oui) de ce que l'on pense. Incompréhensible.

C'est comme si tout était faux, peut-être pas vraiment, mais disons, artificiel, il n'y a pas de place ou si peu pour la sincérité, pour l'authenticité.

Ce qui semble manquer, à mes yeux, c'est du respect, respect de soi et de(s) autre(s). C'est aussi un peu plus de confiance. Seul pèse le poids de la faute, la honte de ne pas savoir ou de n'avoir pas réussi, le doute qui va jusqu'à la culpabilité.

Avec cette formule de D. Sibony : "Pourquoi l'école ne peut-elle laisser à désirer ?" libre à chacun de penser et d'imaginer... ce qu'il y entend.

Dernièrement, ce sont les professeurs d'école du groupe de travail qui m'ont expliqué ce que je fais : "Tu donnes une habitude de travail, une autre mentalité. Cela ne convient pas à ceux qui veulent des recettes pour les appliquer. Tu nous aides à trouver nos réponses. On sait maintenant que ce n'est pas grave de se tromper, ce qui arrive huit fois sur dix, le plus important c'est de comprendre pourquoi, sans accuser l'élève."

Je ne propose rien d'autre qu'une réflexion en cours d'action selon le courant nord-américain de D. Schön (21).

Actuellement, en cette période de violence, des enseignants hésitent et finissent par venir me raconter, repartent en disant "Mme Untel m'avait bien dit que je pouvais venir en parler, mais je ne la croyais pas, je ne pouvais pas le croire et pourtant..." Quand je dis "mainte-

nant vous pouvez faire savoir”, elle me répond “mais les gens ne me croiront pas !...”

... donner les moyens

J’ai commencé à aller à la fac pour savoir ce que sont censés savoir les Bac+2 et Bac+3.

J’ai rencontré des gens, étudiants et professeurs avec qui échanger. J’ai découvert “la recherche”, je m’y suis initiée.

Là, j’ai trouvé un lieu, un espace pour penser, pour parler ma pratique professionnelle, réfléchir, apprendre, comprendre, en toute liberté. Il y a des dimensions du métier qui sont régulièrement tuées ou à peine abordées. J’ai découvert quelque chose d’important, pour moi : pouvoir dire sans se cacher, sans être en faute ou suspectée. J’ai pu dire ce que j’avais à dire, ce qui me préoccupait et me pesait.

Ainsi en maîtrise, j’ai pu traiter au moment de la première “opération nationale d’évaluation CE2-6ème (22)” de l’inévaluable, par exemple : ces enfants qui ne produisent pas mais qui savent des choses.

Je me sentais à ce moment-là très isolée. La majorité de mes collègues appartiennent au courant des didacticiens, quelques-uns s’intéressent à la pédagogie, mais la pédagogie différenciée leur paraît encore difficile à pratiquer. Quant à la relation d’aide, c’est totalement inconnu.

J’ai pu mener un travail de DEA sur “Enseigner et/ou apprendre un apprentissage”. Je pensais que c’était l’articulation qui faisait difficulté. Je n’avais pas encore lu les travaux de M. Altet (23).

Grâce à ces travaux de recherche, j’ai pu, avec ce statut “autre” oser, sous couvert d’un travail universitaire. Peut-être est-il question tout simplement d’autorisation au sens de “s’autoriser”, chère à J. Ardoine ? La “caution universitaire” est de fait inexistante, elle opère symboliquement.

Je souligne néanmoins, deux points : j’ai pu le faire parce qu’il s’agissait d’un travail universitaire, sous la responsabilité de Guy BERGER, directeur de recherche et les conseils de P. MEIRIEU. Il faut être “légitime” pour pouvoir faire, avoir le droit de faire. Sinon, on doit rester, sans le dire.

C’est bien reconnaître la place et la valeur du silence, lui faire la part belle.

C'est comme si l'école, le premier degré fonctionnait comme une boîte noire. *"Mais l'effort de "parler vrai" restera sans effet si l'institution ne joue pas le jeu (...) on ne peut rien comprendre aux paradoxes du travail pédagogique sans faire part des contradictions (...) Cette attitude enferme l'école, et avec elle les enseignants (24)."* Il y a quelque temps encore, il n'y avait rien d'étonnant au fait d'aller au tribunal. Les enfants disaient : "l'instituteur fait ceci." On les faisait taire en disant "ce n'est pas vrai, ce n'est pas possible." Aux parents qui venaient "rapporter", on répondait : "vous croyez ce que dit votre enfant, mais ce n'est pas possible, ce n'est pas vrai, il est petit, il ne sait pas, il n'a pas compris." On rassurait, mais on ne s'informait pas toujours. Avec l'habitude d'étouffer, de calmer, on n'en parlait pas ou plus. On protégeait, on défendait le collègue (qu'il boive ou qu'il dorme...).

Quand l'inspecteur y allait, ou le conseiller pédagogique, ils ne voyaient rien. D'abord parce qu'ils avaient prévenu de leur visite. Ensuite parce que, bien sûr, pas fou, il/elle n'allait pas le faire (par) devant. Donc il ne se passait rien.

Et c'était la stupéfaction quand on découvrait. Tard, très tard, trop tard, ce qui se passait.

Pourquoi tant de silence, qu'est-ce qu'il y a de secret, qu'est-ce qui ne doit pas se dire ? Et si c'était un "symptôme", la difficulté étant articulée, collée, "encryptée" pour reprendre l'expression de M. Torok et N. Abraham (25) dans ce silence ?

Ne peut donner les moyens (à entendre au sens de montrer le chemin) que celui qui s'est/sait donné(r) les moyens. Voilà pour moi l'énoncé d'une réflexion professionnelle qui met en perspective théorie et pratique, l'autre et moi, l'individuel et le collectif, avec des va-et-vient permanents.

Être quelqu'un qui sait donner les moyens de sa pratique à l'autre, c'est être quelqu'un qui s'est donné les moyens de trouver ses propres moyens.

Dans ma thèse (26) sur les difficultés à enseigner dans le premier degré, j'ai voulu comprendre ce que je faisais en partant de la réalité des pratiques enseignantes. Comme l'a écrit P. Perrenoud, "C'est d'abord l'affaire des professionnels eux-mêmes (27)." C'est un travail d'analyse et de réflexion sur "comment cela a-t-il pu se faire ?"

Geneviève GLUNK

Docteur en Sciences de l'Éducation
Conseillère Pédagogique Adjointe à l'IEN
Chargée de cours en IUFM

Notes bibliographiques

- (1) C'est très sûrement là que très tôt j'ai été amenée à ne pas confondre : transmission et savoir. La gymnastique est à la fois développement du corps et maîtrise corporelle, performance et art. La distinction est nette entre l'entraîneur et le gymnaste. Entraîner c'est connaître la technique (du saut périlleux), dire comment faire, inventer et proposer des situations tout en assurant la sécurité. L'exercice du gymnaste (la réalisation du saut périlleux) est le résultat de cette alchimie fort complexe.
- (2) Caisse des Dépôts et Consignations.
- (3) Il s'agit dans le cadre institutionnel de donner des conseils pédagogiques à partir de la conduite de la classe vue. En ce qui me concerne, j'ai adopté dans certaines situations particulières de l'exercice professionnel, un mode d'entretien inspiré du Séminaire de Muchielli, R. *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris : ESF, 1989.
- (4) Travaux et ouvrages d'A. Moyne et A. de Peretti.
- (5) BAILLAUQUÈS, S. et BREUSE, E. *La première classe*. Paris : ESF, 1993.
- (6) BAÏETTO, M.-C. *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF, 1985.
- (7) KAËS, R. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod, 1975.
- (8) BARUK, S. *Échec et maths*, (1977) ; *Fabrice ou l'école des mathématiques*, (1977) ; *L'âge du capitaine*, (1985) et *C'est à dire en mathématiques ou ailleurs* (1993), tous au Seuil, Paris.
- (9) PENNAC, D. *Comme un roman*. Paris : Gallimard, 1992.
- (10) TROCMÉ-FABRE, H. *J'apprends donc je suis*. Paris : Éd. d'Organisation, 1987.
- (11) Publié sous le titre *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin, 1992.
- (12) Équipe de recherche en Éducation, Socialisation et Collectivités locales.
- (13) ROGERS, C. *Les groupes de rencontre*. Paris : Dunod, 1973. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1968.
- (14) BALINT, M. *Le défaut fondamental*. Paris : Payot, 1991. (Petite Bibliothèque Payot) et MISSENARD, A. *L'expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Dunod, 1982.
- (15) Dr. GORDON, T. *Enseignants efficaces : une nouvelle approche de l'éducation, enseigner et être soi-même*. Montréal : Le jour éditeur, 1981. (Actualisation).
- (16) Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Professeur d'école Maître Formateur. Pour l'épreuve de critique de séance que doit subir le candidat, un enseignant "à conseiller" fait classe devant le candidat et le jury. Ensuite le candidat doit conduire l'entretien et conseiller l'enseignant à partir de ce qui vient d'être réalisé avec les élèves.

- (17) Indiquées à la fin du Retour au pédagogique, autres précisions dans la troisième partie.
- (18) DUMAZEDIER, J. et LESELBAUM, N. Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation. *Revue française de pédagogie*, janv.-fév.-mars 1993, n° 102, p. 12.
- (19) op. cit. p. 5-16.
- (20) Pour le second degré, dans le cadre des MAPPEN : J. Nimier, C. Blanchard-Laville, J. Filloux, M. Richard-Guillain ou à la MGEN pour les enseignants en difficulté par le Dr. M.-C. Voyron-Lemaire au centre Paris Wagram et F. Imbert à l'IUFM de Livry-Gargan.
- (21) SCHÖN, D.A. *Le praticien réflexif*. Québec : Les Éditions Logiques, 1994. *Le virage réflexif*. Québec : Les Éditions Logiques, 1996.
- (22) 1989-1990.
- (23) ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 1994 et *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, 1997.
- (24) PERRENOUD, P. Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et Formation*, 1995, n° 20, p. 122.
- (25) TOROK, M. et ABRAHAM, N. *L'écorce et le noyau*. Paris : Flammarion, 1987.
- (26) *De la difficulté d'enseigner à la difficulté d'être enseignant*. En Sciences de l'Éducation, Paris VIII, 1996.
- (27) op. cit.

