

UN CHEMIN DE PRATICIENNE

Jacqueline Puyalet

ELABORER un chemin de praticien m'amène à faire deux remarques : d'une part, je viens de terminer ma treizième année en tant qu'enseignante en mathématiques et le chemin parcouru me semble en conséquence bien modeste ; d'autre part, si j'interroge l'évolution qu'il a suivie, je la vois liée à beaucoup d'éléments en apparence indépendants et dans lesquels, ce qu'on pourrait appeler des "savoirs" sur l'éducation, l'enseignement, la pédagogie, la didactique, y interviennent pour une part relativement minime, me semble-t-il.

Ensuite, s'il s'agit de considérer des changements intervenus dans la pratique, l'exercice me paraît difficile. En effet, si certains d'entre nous sont d'abord novateurs dans leur pratique et éprouvent alors le besoin d'enrichir leurs expériences en faisant appel à des connaissances établies ou en interpellant des savoirs institués, j'ai l'impression de fonctionner un peu à l'opposé. C'est une vague sensation de malaise, une impression, non encore identifiée à l'époque, d'être à l'étroit dans cette cotte mal taillée pour moi de prof de maths qui m'a entraînée à rechercher autre chose (sans trop savoir quoi d'ailleurs) et m'a permis d'accéder à un certain nombre d'informations arrivées à point nommé sur le plan professionnel. De là à leur accorder un rôle prépondérant relativement à des changements, il y a un pas que j'ai du mal à faire... C'est pourquoi avant d'aborder la contribution de ces savoirs et les questions qu'ils posent, je ferai une large place aux points d'ancrage autour desquels s'est effectuée une certaine évolution, si évolution il y a.

Enfin, au moment où s'est décidée l'envie de faire ce travail, j'avoue qu'à la place d'un chemin, j'ai plutôt pensé à un grand cours d'eau qui, vu de haut, a l'air d'un "long fleuve tranquille", mais qui, dès qu'on procède à un "zoom avant" pour employer un langage cinématographique, révèle des paysages pour le moins torturés : eaux dormantes et trompeuses des marécages, tourbillons et rapides au milieu de rochers escarpés, eaux plus calmes à nouveau, parsemées de roseaux ou d'algues. Et là-dessus le praticien mène sa barque comme il peut, dans les intempéries, en souhaitant qu'elle ne se transforme pas en galère ! Et si l'aventure a été menée jusqu'à présent de manière intuitive, l'exercice aujourd'hui consiste peut-être en un premier repérage rationnel...

Les points d'ancrage d'une évolution...

Si je regarde un peu en arrière, il me semble distinguer trois étapes, à dire vrai non chronologiques, imbriquées les unes dans les autres, en interactions simultanées, se jouant sur trois espaces différents : le collège, la fréquentation des Sciences de l'Education et la participation à un groupe de type Balint (1). Lorsque je songe à ces trois axes, il me vient souvent à l'idée des phrases du genre : "avant... après...". Avant de m'inscrire en Sciences de l'Education, je n'avais de ma profession qu'un point de vue individualisé et anecdotique. Après, j'ai eu le sentiment d'avoir accès à une réelle culture dans ce domaine. Avant le groupe Balint, mon comportement en classe était coincé entre les figures imposées/empruntées de la formation et le besoin de laisser libre cours à mes élans, à mes penchants. Après, il m'a semblé que je pouvais me dégager de modèles qui ne me convenaient pas et que mon attitude en classe y gagnait en sincérité. Enfin, avant, dans le premier collège où je suis restée neuf ans, il y avait pour moi une réelle possibilité de travail en équipe ; à présent, dans le second collège où j'enseigne depuis quatre ans, cette possibilité s'est restreinte considérablement et en mathématiques au moins, je travaille de façon isolée. Sur ce dernier plan, l'évolution ne constitue pas une avancée et je le regrette beaucoup.

Maintenant, plus que les connaissances acquises en ces trois lieux, ce sont les circonstances qui les ont permises qui me paraissent les plus importantes. Plus j'avance et plus je me rends compte que le plan affectif a joué un rôle essentiel et en particulier le hasard des rencontres. Hasard vraiment ? C'est grâce à une collègue devenue bien vite une amie, professeur de mathématiques comme moi, que j'ai découvert le plaisir de

travailler en équipe dans la joie et la bonne humeur. C'est en sa compagnie stimulante que je m'inscrivis à certains stages de formation continue dès 1981 lors de l'institution du Plan Académique de Formation. Et depuis, j'ai gardé l'habitude de consulter celui-ci très attentivement et de m'inscrire régulièrement à un ou deux stages chaque année. C'est encore grâce à une collègue et amie, professeur d'E.P.S. (2) que je suis arrivée en Sciences de l'Education. Pour elle, il s'agissait d'une prolongation possible de formation. Pour moi, ce fut une découverte des plus utiles ! Enfin, c'est en suivant divers cours/séminaires en Sciences de l'Education que j'appris à apprécier certain(e)s enseignant(e)s dont l'influence a été / est encore primordiale. Et c'est à l'une d'entre eux enfin que je dois mon passage dans le groupe Balint... Tout s'enchaîne... Tout s'éclaire... Et le hasard, là-dedans, n'y semble pas pour grand-chose...

La contribution des savoirs...

Comme on l'a vu, ce sont des rencontres qui ont servi de catalyseurs en ce qui concerne un accès pour moi à certains savoirs autour de mon travail. Maintenant, de quelles sortes d'acquis s'agit-il ? Et comment ont-ils opéré ? Dans quel cadre ? Il me semble en distinguer deux types : des connaissances assez livresques et des savoirs plus empiriques.

Dans le premier cas, il peut s'agir seulement d'une bibliographie autour d'un thème précis, glanée à l'occasion d'un stage ou d'une unité d'enseignement. Le simple fait de savoir qu'à un moment donné, en un endroit déterminé, quelqu'un a écrit sur ce sujet, parfois, me suffit : je sais pouvoir accéder à l'information quand le besoin s'en fera sentir. Plus précisément, il peut s'agir de la découverte d'une théorie à travers son auteur et ses ouvrages (je pense en particulier à la psychanalyse et à Freud dont j'avais entendu parler, que je croyais connaître comme tout un chacun, mais dont, au fond, je ne savais rien). Enfin et surtout, il peut s'agir de rencontres / coups de coeur avec des livres. Je citerai pêle-mêle : *Du contrat pédagogique* (3) - *Pygmalion à l'école* (4) - *Les enseignants persécutés* (5) - *Echec et maths* (6) - *Mathématiques et affectivité* (7) etc... et pratiquement toutes les études cliniques d'entretiens faites par Claudine Laville à propos de mathématiques (8). En outre, la participation active à des stages ou séminaires a renforcé en les enrichissant les acquisitions tirées de ces ouvrages. S'il m'est difficile d'évaluer de façon précise leurs effets sur ma pratique professionnelle, je peux dire cependant que je crois avoir acquis des outils d'analyse précieux, qui m'évitent de me laisser embar-

quer dans des situations passionnelles et déstabilisantes : prise de distance dans les rapports avec les élèves ou l'institution ; compréhension du fonctionnement d'un groupe, de sa dynamique propre ; prise de conscience des enjeux d'une situation conflictuelle ; compréhension du comportement d'un individu et donc acceptation de ses attitudes parfois excessives d'agressivité ou de violence ; etc...

En ce qui concerne ce que j'ai appelé des savoirs plus empiriques, ils me paraissent être liés à deux expériences très formatrices : ma participation au groupe Balint et mes premiers efforts d'élaboration autour d'une recherche. Et il est de fait que ces savoirs là ne s'imposent pas naturellement. Ils ne sont pas faciles à identifier. Difficilement perceptibles, ils s'acquièrent presque à notre insu, demandent du temps, beaucoup de temps, avant d'être considérés comme définitivement assimilés. Pour les illustrer, il me vient des exemples plutôt anecdotiques : Ainsi, l'habitude d'exprimer librement ses difficultés professionnelles dans l'ambiance chaleureuse du groupe Balint en dehors de tout jugement de valeur a eu des effets positifs qui débordèrent largement le groupe et m'ont permis d'adopter une attitude plus vraie dans certaines situations d'enseignement. Autre exemple, l'entreprise ardue que représente une recherche, les moments successifs d'exaltation ou de découragement par lesquels on passe m'ont rendue attentive, il me semble, aux mouvements d'humeur des élèves et plus encourageante (aidante ?) dans leurs apprentissages. En dehors de ces exemples, et d'une façon générale, il m'est presque impossible de discerner les conséquences pratiques de tels acquis. Les seuls changements sont ceux que je perçois en moi. Leur extension à la situation pédagogique me paraît se diluer dans un grand flou !...

Les questions autour de ces savoirs...

De fait, quel que soit le mode d'accès à ces connaissances, il me semble que celles-ci me posent plus de questions qu'elles ne m'apportent de réponses. Mais peut-être est-ce finalement ce que je cherchais inconsciemment ?... Parmi toutes ces questions, il en est deux qui me paraissent plus cruciales que les autres. Il s'agit, d'une part, de l'articulation entre la découverte enthousiasmante de méthodes originales d'enseignement et les obstacles rencontrés pour les mettre en place concrètement dans la classe et, d'autre part, du rapport entre un éventuel travail de recherche et la pratique quotidienne du métier.

Dans le premier cas, pendant longtemps, la fréquentation des Sciences de l'Education, de même que la participation à des stages de formation continue, ont représenté pour moi une sorte d'ailleurs où la réflexion sur l'éducation, l'enseignement, la pédagogie, les méthodes d'apprentissages etc... se faisait un peu pour la beauté de la chose, mais coupée en apparence de la réalité quotidienne avec les élèves. Bien sûr, petit à petit, j'ai pu constater de légères modifications par rapport à ma "norme". Toutefois, elles me paraissent assez insignifiantes et je ne crois pas m'être totalement dégagée des modèles qui ont marqué ma scolarité et ma formation plus tard. En même temps, je me demande le sens de ces savoirs reçus mais non intégrés, venus à moi mais que je ne me suis pas réellement appropriés et qui débouchent plus souvent sur des questions du type "comment faire ?" auxquelles, j'en suis de plus en plus persuadée, une personne seule ne peut répondre et qui requièrent la constitution d'une équipe... En résumé, la question d'une réciprocité d'action entre une réflexion théorique dynamisante et une pratique professionnelle un peu trop statique (à mon goût) se pose de façon toujours plus décisive.

Pour ce qui concerne les liens entre le travail de recherche et la vie au quotidien dans la classe, j'avoue avoir du mal à cerner d'éventuelles interactions bénéfiques. Les deux pratiques se déroulent sur deux niveaux trop distincts. En dehors du fait que je suis enseignante en mathématiques, commencer une recherche sur le sentiment d'identité de la femme prof de maths me paraît sans rapports directs avec ma pratique professionnelle. Cette recherche n'engage que moi, il me semble, même si c'est dans un contexte pédagogique. Bien sûr, ce sont des éléments de ce contexte très pratique qui me permettent d'alimenter dans une large mesure la problématique de recherche, mais dans l'autre sens, en dehors d'un plaisir purement intellectuel, et dans l'hypothèse d'un aboutissement, je ne vois pas très bien quelles retombées positives pourraient se produire et avoir une influence certaine dans l'exercice du métier au jour le jour. En bref, l'apparent clivage que je perçois entre les travaux de recherche et les activités professionnelles représente un vrai problème, à ce jour non résolu, et sans doute loin de l'être, sans vouloir se montrer trop pessimiste...

En conclusion, m'interroger sur le "bout du chemin" parcouru depuis mon entrée dans l'Education Nationale, avec les éventuels changements survenus et l'influence des savoirs sur ceux-ci, m'a fait faire un détour important par les conditions d'accès à ces savoirs, montrant comment les rencontres ont été facteurs déterminants, me confirmant une fois de plus le rôle essentiel de médiation des personnes dans tout apprentissage.

Quant aux savoirs proprement dits, j'ai l'impression d'avoir accordé plus de poids à ceux que j'ai appelés "empiriques", ceux-là seuls, il me semble, étant capables d'impulser une véritable transformation des pratiques. A l'opposé, tout savoir acquis de façon superficielle, en extériorité, reste un savoir à distance, incapable d'inspirer de réelles innovations, sauf à être l'enjeu de l'appropriation d'un groupe de personnes, d'une équipe où, dans ce cas, il prend toute sa force. Enfin, les questions primordiales évoquées en dernier lieu me laissent à penser que mon prochain souci pourrait bien être la réduction de certains clivages : acquisitions et mise en oeuvre de savoirs théoriques, travail de recherche et activité professionnelle... ces deux points exprimant en fait deux aspects de la difficile articulation théorie-pratique. Pour terminer, je dirai que les treize ans écoulés représentent probablement un tiers de la route à parcourir et que la réalisation de cet exercice constitue pour moi une première mise au point sur le chemin effectué, une première tentative visant à donner du sens, de la cohérence, à ce qui n'en avait pas, en apparence. C'est un premier jalon. Fini de naviguer à vue ! L'occupante de la barque possède à présent des instruments efficaces de pilotage ! Il lui reste à en faire bon usage pour organiser la suite du voyage ! Ce fut sa première escale pour tenter de faire le point et ce ne sera sans doute pas la dernière !...

Jacqueline Puyalet

*Enseignante de mathématiques en collège
(juillet 1989)*

Notes

- (1) Groupe Balint : groupe de travail, limité à 8 ou 10 participants, tous professeurs de mathématiques, où l'atmosphère libre et amicale, créée par l'animateur, doit permettre à chacun d'apporter ses problèmes, ses interrogations au sujet de sa pratique et d'y trouver un éclairage nouveau grâce à l'expérience des autres.
- (2) E.P.S. : Education Physique et Sportive.
- (3) Filloux, J., *Du contrat pédagogique*, Paris : Dunod, 1974.
- (4) Rosenthal, R. et Jacobson, L., *Pygmalion à l'école*, Paris : Casterman, 1971.
- (5) Ranjard, P. *Les enseignants persécutés*, Paris : Robert Jauze, 1984.
- (6) Baruck, S., *Echec et maths*, Paris : Seuil, coll. Points Sciences, 1973.
- (7) Nimier, J., *Mathématiques et affectivité*, Paris : Stock, 1976.
- (8) Blanchard-Laville, C., "De quelques fantasmes féminins à propos des mathématiques enseignées", *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 3, 1982.

- "Hélène ou le mystère des postulats", *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 7, 1983.
- "Ce que nous a appris Jocelyne ou du Jeu au Je en mathématiques", en collaboration avec Pierre Berdot, *Revue Pratique des mots*, n° 53, décembre 1985.

