

HISTOIRE D'UN SAVOIR PROFESSIONNEL

Nicole Clerc

A quelle aune mesurer le changement qui s'est opéré tout au long de ma carrière professionnelle ? 20 ans se sont écoulés depuis ma première rencontre avec une classe sous la responsabilité de la conseillère pédagogique d'un lycée marseillais ?

Si je prends en compte le changement social, ma maturation personnelle, l'évolution des savoirs, les étapes de réflexion traversées par la discipline que j'enseigne, une complexité se construit peu à peu et appréhende une réalité particulièrement riche et complexe. En tentant de reconstruire un trajet de vie professionnelle, je risque de sombrer dans l'écueil de la confusion des sentiments et des faits, aussi vais-je tenter à travers cet écrit de me forger une trame qui me guidera sans trop d'angoisse...(1)

Comment dire ?

Quels conseils pourrais-je donner à un collègue qui souhaiterait embrasser la carrière d'enseignant ? Ai-je acquis assez de compétences pour être capable de transmettre ne serait-ce que par le verbe les acquis nécessaires à cette interminable entreprise ? Quelles lectures susceptibles d'éclairer son parcours pourrions-nous partager ?

Je dirais spontanément :

I - Pour enseigner, il faut

- . un désir
- . une idéologie
- . une pratique

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

- Le **désir** peut naître d'une passion pour une discipline précise ou d'une attirance particulière pour «donner», «offrir», «convaincre» l'autre (2).
- L'**idéologie** connue ou inconsciente est cette force qui nous fait découvrir les valeurs auxquelles on tient, celles qui jalonnent notre pratique. Elle peut, chemin faisant, se transformer en militantisme.
- La **pratique** est notre création, celle à laquelle on pense et qui nous trouble, celle que l'on montre et qui peut déplaire, celle qui se mesure et qui valide un travail, celle qui nous renvoie à la cohérence actions-pensée, celle qui scelle une identité professionnelle, intellectuelle.

II - Pour continuer à enseigner pendant des années, il faut aussi

- . une analyse de sa pratique
- . la possibilité de la modifier, de la réinventer.

III - Pour progresser en étant efficace et motivé, il faut encore

- . une source de réflexion
- . des structures de changement.

Encore faut-il ne pas omettre ce saupoudrage permanent qui garantit l'authenticité de mon vécu : celui du doute, du détour, de l'obstacle (3).

Je dis merci à mes nuits agitées de réflexions, à mes collègues inquisiteurs ou demandeurs ; merci aux obligations statutaires ou morales ; merci aux folies qu'il est bon d'entreprendre pour y croire encore !

Cette première trame spontanée posée, je peux prendre le risque d'ébranler mes souvenirs et jauger les différentes tourmentes d'une pratique qui se poursuit.

I- POUR ENSEIGNER...

Il me semble que si j'ai choisi d'être enseignante d'EPS, c'est parce que j'aimais l'activité physique plus que l'acte d'enseigner que je ne connaissais pas. J'ai choisi l'EPS parce que je réussissais dans le domaine sportif.

Or, si cette carrière professionnelle m'attirait c'est que l'enseignement représentait à mes yeux une réussite sociale plus importante que celle d'entraîneur ou d'animateur qui aurait pu me permettre un rapport à la pratique physique tout aussi intéressant.

A ce jour, je peux affirmer que ce premier **désir** s'est totalement transformé dans le temps : si j'enseigne l'EPS... c'est parce que j'aime enseigner.

J'étais, certes, dynamisée par l'attrait de faire partager une passion personnelle. Ma formation initiale me permit de remplir une tâche institutionnelle dans des conditions rassurantes... Ma pratique d'enseignement elle, bouscula très vite ces premiers affects pour m'immerger dans des contradictions troublantes, des impasses insaisissables. Je portais très vite un autre regard sur ma pratique professionnelle en mesurant l'ampleur de l'épreuve : comment réfléchir cette discipline EPS afin que mes élèves vivent à leur tour des émotions telles que celles qui avaient guidé mon parcours sportif puis mon éthique personnelle ?

Mais cette épreuve n'en était qu'à ses débuts. Il me fallut très peu de temps encore pour me situer dans une problématique plus large où d'autres disciplines se conjugaient, où des personnes différentes revendiquaient la même sincérité à l'égard des mêmes élèves... Bien avant que Lionel Jospin ne place l'enfant au centre des préoccupations, il me semble que j'avais soulevé le même lièvre ...

L'EPS et la pratique physique auraient-elles perdu leurs lettres de noblesse à mes yeux ? Les confrontations de pouvoir entre collègues pour faire reconnaître ma discipline me parurent vite dérisoires, j'étais convaincue de poursuivre le même but : aider l'enfant à progresser.

Je dois remonter dans le temps pour essayer de connaître les ruptures qui me permirent de changer et de me distancier de problématiques triviales.

- Mon parcours initial se heurta à des rapports théorie-pratique fragiles : je n'apprenais pas à enseigner ..., encore moins à analyser ce processus enseigner-apprendre incontournable ; je suivais les convictions pédagogiques de mes enseignants de formation initiale. Mes lectures (proposées par mes pères spirituels !) ne faisaient que conforter des convictions que je ne prenais pas le temps d'analyser.

- Mon rapport à la théorie était orienté : je devais tout connaître sur «Pigeon-Wallet» (4). Les cours de psychologie étaient de bon ton, mais on ne me donnait pas la clé des repères à retrouver sur le terrain...

Aucun espace de liberté ou de réflexion personnelle ne me permettait de faire partager à mes élèves ce plaisir lié au corps, à l'action, à l'espace, aux émotions (5) que mon histoire revendiquait.

Avais-je déjà des convictions politiques, pédagogiques ?

Non, on ne m'avait pas donné les moyens de comprendre quelle action sociale et politique j'avais choisie en embrassant le métier d'enseignant. J'allais de «gourou» en «gourou» avec enthousiasme ; la passion me guidait ; il me semblait que j'étais dans le vrai...

- Il y eut un premier déclencheur dans les stages Maurice Baquet à Sète. Ces stages de réflexion pédagogique étaient organisés à l'initiative de la FSGT dans les années 70. Deux illustres personnes les animaient : R. Mérand et J. Marsenach que l'on a retrouvés un peu plus tard dans le secteur recherche pédagogique à l'INRP.

J. P. Astolfi proposait déjà des grilles de lecture passionnantes.

Lors de ces rencontres, où je fus fidèle 8 années durant, je partageais mes interrogations avec des collègues «convaincus».

- Et puis la pratique avec ses essais et erreurs (malgré une formation initiale en EPS qui met en place des stages pédagogiques pertinents) m'a happée avec le plaisir d'avoir ses «objectifs», «ses élèves», «sa discipline». Le temps me donnait de l'assurance. J'étais dans une étape de parfaite ingestion, je ne doutais pas de mes compétences d'assimilation (piagétienne, bien sûr)...

- Les pires endoctrinements ont parfois des issues heureuses... ma nomination dans la région parisienne, près de l'université de Paris X Nanterre allait enrayer des troubles latents comme : se sentir seule face à «ses» élèves, se reconnaître impuissante face à des savoirs pédagogiques trop cadrés, fomenter personnellement (enfin) des analyses sociales et sociologiques, politiques incertaines. Le doute, déjà... (Patrice Ranjart avait contribué à bousculer quelques idées reçues) (6).

II- POUR CONTINUER D'ENSEIGNER...

J'enseignais, j'avais le diplôme, les savoirs professionnels liés à ma discipline, j'étais dans une construction grisante de situations pédagogiques au service des objectifs que je m'étais fixés et pourtant...

Un «divorce conceptuel» s'établit lentement avec les savoirs puissants qui intimidaient mes positionnements. Un processus de distanciation et de questionnements allait voir le jour.

Encore une halte dans cet écrit pour situer mon parcours : pour réfléchir sur sa pratique il faut des alliés qui permettent de :

- porter un regard toujours nouveau sur...
- confronter
- identifier
- partager

J'ai eu, dans mon parcours, la chance de bénéficier d'un transfert de savoir-être de «l'esprit sportif» (reculer sans cesse ses propres limites) à

«l'esprit d'entreprise pédagogique et promotionnelle» qui m'a poussée toujours en avant. Je me trouvais prête à opérer des *choix institutionnels* qui devinrent un solide tremplin pour porter un regard différent sur ma pratique.

- Mon premier choix a été de renouer avec le *statut d'étudiante*, . Il m'a offert une distance favorable et m'a permis de porter un autre regard sur la psychologie. La psychologie génétique cernée autrement me faisait mesurer la difficulté de toute «applicabilité» excessive à mon enseignement, la rencontre avec Zazzo (7) m'ouvrait des horizons sans limites... La psychanalyse laissait soulever son voile de mystère (8).

- Comme ma pratique me tirait encore vers plus de cohérence, *les sciences de l'éducation* paraissaient me tendre les bras : ce fut mon deuxième choix. Le terme innovation prit alors un sens, la sociologie, l'histoire, l'ethnologie autant de rencontres qui purent élargir ma palette de connaissances sans que ma pratique ne changeât pour autant, du moins le croyais-je.

- C'est en acceptant le rôle et le statut de *conseillère pédagogique* à mon tour que cette nouvelle tâche me fit mesurer le chemin parcouru.

- C'est en me confrontant à des *responsabilités* de coordination, de représentation au conseil d'administration de mon établissement, c'est en réfléchissant différents projets, que je prenais conscience de nouvelles compétences acquises. De convictions partisans également ... !

Rien ne doit être pire pour un enseignant que la solitude ou l'habitude.

Le rapport à l'autre me paraît être le meilleur guide pour une analyse sereine de sa pratique. Toujours aller plus loin dans la découverte a été pour moi la solution qui voilait la grisaille des difficultés quotidiennes.

- Quand j'eus plus tard l'opportunité d'enseigner d'autres disciplines : comme la méthodologie aux «petits 6ème», comme la formation des délégués d'élèves, comme la méthodologie aux étudiants de Nanterre ou la fonction de documentaliste pour la préparation du CAPES, je me surprénais toujours à retrouver ces «mêmes trucs qui marchent», je tentais sans cesse d'inventer, dans l'angoisse la plus poignante, une démarche de réflexion nouvelle pour le groupe.

Ainsi ma pratique quotidienne prenait un autre sens en changeant de support. C'est en me confrontant à des tâches d'une autre nature que j'alimentais le désir d'enseigner. C'est en acceptant ou en provoquant le changement que je construisais les prémisses du changement de ma pratique.

Les bornes institutionnelles sont-elles seules nécessaires ? Je ne le crois pas. Dans mon histoire, c'est ce qui a renforcé une prise de conscience de compétences acquises, ce qui m'a donné une assurance plus forte (sans pour autant endormir ma méfiance...), ce qui m'a obligé à augmenter encore mon désir d'enseigner autrement, de mieux comprendre et ainsi revivre sans cesse les mêmes émotions de la création. Je rends hommage à ces autres passions : les créations, les démarches, les bricolages, les véritables choix (9).

J'ai le souvenir de ma première stagiaire qui heurtait sur le terme : «objectif opérationnel» et qui faisait de l'opérationnel sans le «savoir»(10), c'est bien en parlant de ma pratique, de mes exemples, de mon discours que je justifiais maladroitement mais avec une forte conviction le sens de «l'observable» dans les objectifs.

Le problème était bien du même ordre pour les étudiants qui attendaient de moi une «explication» du terme «concept» et qui m'obligeaient à me ressourcer en définitions et en exemples pluridisciplinaires pour inventer, in fine, des situations de transformation qui leur permettraient de s'approprier à leur tour des savoirs inextricables et inabordables lors d'une seule lecture.

L'esprit de recherche, la curiosité, l'ouverture se ressourçaient avec les stages de formation, les universités d'été, les débats qui allaient me jeter dans le même temps dans la confrontation.

Les affres de la confrontation sont inéluctables... Elles m'ont permis de découvrir un esprit de militantisme insoupçonné, elles m'ont toujours aidée à éclairer en profondeur par d'autres ressources, d'autres essais, d'autres doutes, les acquis du moment...

La discipline que j'ai choisie m'a aidée à toucher du doigt la confrontation qui alimentait ma vitalité pédagogique de plusieurs façons.

- Avec un réel confort, je me délectais de «discussions de spécialistes» et de pointillisme pédagogique au cours des réunions de coordination dont bénéficient la plupart des enseignants d'EPS. J'ai longtemps cru que ces réunions faisaient partie de notre tâche d'enseignant jusqu'au jour où j'ai compris qu'elles étaient le résultat de l'évolution pratique corporatiste (les enseignants d'EPS doivent gérer des espaces communs, donc se concerter un minimum). Cet espace de réflexion pédagogique librement consenti (notre présence était aussi régulière que benévole) m'a certainement fait comprendre combien je tenais à mon travail...

- La facilité de faire partie d'un même groupe de personnes qui pensent la même chose est un piège qui ne résiste pas à la confrontation... J'ai dû chercher des arguments forts pour convaincre les collègues de mon établissement scolaire, non enseignants d'EPS, que le terme d'«éducation» dans EPS (Education Physique et Sportive) n'était pas un mot établi seulement par l'histoire de ma discipline et les textes officiels, mais représentait une conviction éducative profonde.

Il a bien fallu arguer des savoirs acquis en sciences de l'éducation pour justifier de choix jugés «provocateurs». La résistance enseignante a du bon somme toute !

Je souris encore au souvenir de la réaction de mes collègues dans la salle des professeurs à la «catastrophe nationale» proposée par L. Legrand (11) ! Et moi qui pensait à Paris X Nanterre que l'aide du tutorat était nécessaire, que gérer l'apprentissage par compétence avait du bon... Comment expliciter, hors du havre de consensus de la faculté, des convictions évidentes du fait de l'appartenance à un même groupe social (et épistémique), comment convaincre ?

- Plus douloureuse sans doute a été cette agrégation d'EPS dont le «moule» ne me convenait pas toujours et qui me demandait de rendre compte des convictions de certains auteurs... Il était préférable de parler de savoirs «entendus» des correcteurs. Cette épreuve me permit toutefois de comprendre mes choix personnels, de me ressourcer, et de changer encore...

Je trouvais de nouveaux alliés intellectuels (12) qui me permirent de parler de ma pratique à travers un regard personnel (13) et qui finalement ne dénotaient pas dans la norme diplômante imposée.

J'avais quand même pris soin de ne parler ni de Bernard Charlot (14), ni de Kaes (15) et surtout pas de la PI (pédagogie institutionnelle) (16) ...

- Il m'est apparu que les savoirs reflétaient une idéologie précise et des pré-supposés philosophiques quand j'ai pris conscience par la confrontation avec d'autres savoirs que beaucoup de «chapelles» m'avaient envoûtées... certaines perduraient et étaient valorisées dans mon parcours, d'autres faiblissaient, disparaissaient :

- celle des savoirs théoriques tout puissants a été mise à mal dans le temps par des remises en cause : critique de la généralisation excessive de la théorie piagetienne, excès de la PPO (pédagogie par objectifs), savoirs biologiques erronés sur l'entraînement, etc.

- celle des modèles de réflexion pédagogique à la mode que j'ai appliqués pendant 20 ans ont évolué avec le temps
- celle de l'ouverture éducative de l'enseignement est restée une lutte permanente
- celle de la psychologie en général, puis de la clinique a varié selon la pratique et le lieu d'enseignement
- celle des sciences de l'éducation est devenue complémentaire
- celle des enseignants s'est liée à celle de la formation
- celle des militants s'est endurcie.

Ce n'est que quand j'ai pu décontextualiser les savoirs et les croyances acquises dans le temps grâce à la confrontation avec l'autre, les autres, les autres savoirs que j'ai pu opérer mon propre choix et réinvestir consciemment dans ma pratique.

En fait le parcours du praticien garde une ligne directrice parce que philosophique, mais contourne la routine parce qu'il demande toujours de nouvelles découvertes.

Comment construire une ligne directrice ?

Il me semble que l'étape d'identification a une grande part dans cette construction.

Comprendre et se comprendre, connaître et se connaître, évaluer et s'évaluer autant d'étapes nécessaires pour continuer à enseigner.

J'ai trouvé un point d'ancrage dans des tâches liées à la pratique d'enseignement :

- quand l'équipe d'EPS de mon collège a dû écrire un projet pédagogique, la réflexion de ce projet a eu l'effet escompté par les décideurs (puisque écrire un projet demande une étape de réflexion et de consensus qui relève d'un travail collectif...). Venant de formation initiale sensiblement équivalente, on aurait pu s'attendre à un travail d'écriture et de formalisation facile, en fait l'étape d'identification de ses choix et options pédagogiques, de ses priorités était complexe parce que les savoirs communs que nous avons tous admis avaient été repensés, remodelés par chacun des enseignants. Nous avons des pratiques apparemment semblables et à la réflexion tellement différentes...

Clarifier, donner un nom à un choix pédagogique, le justifier, le défendre devient une réelle formation personnelle.

- et quand on croit se connaître, un doute vient toujours ébranler notre identité construite. Mon cheminement personnel pour comprendre mon implication de chercheur dans mon travail de thèse, engendra beaucoup

de malaises certes, mais n'avais-je pas trouvé là un autre terrain pour comprendre autrement ma personne et mon action ?

Paradoxalement c'est dans le champ des sciences de l'éducation que j'ai choisi d'écrire ma thèse, et c'est grâce à cette ouverture épistémologique que j'ai progressé dans mon regard sur le corps. J'ai pu mêler en fait des auteurs venant de champs voisins, Bernard avec Foucault, Vigarello avec Claude-Pujade Renaud, Hall avec Zimmerman (17)... la ressemblance statutaire de certains auteurs comme Vigarello ou Pujade-Renaud avec mon parcours était interpellante.

Le chemin accompli lors de ce travail de recherche je n'ai pu le mesurer que 5 ans plus tard devant l'impulsivité de mes étudiants. Mon rapport au savoir (18) s'était considérablement complexifié, mes analyses affinées, mes convictions clarifiées. Mon militantisme se consolidait : mes premières réflexions sur les déterminismes sociaux (19) s'associant volontiers à des recherches cognitivistes, didactiques, fleurant avec des approches alléchantes (20) non sans cerner leurs limites.

On peut difficilement avoir la prétention de progresser seul. L'autre peut nous aider, lors d'une tâche, d'une discussion, d'une réunion, à évoluer dans l'appropriation et le réinvestissement de savoirs. Je n'ai jamais entrepris une épreuve d'apprentissage, d'écriture, de réflexion sans partager mes savoirs (et souvent mes interrogations) avec l'autre.

Ce n'est pas une pratique courante que d'accepter de se mettre à nu devant l'autre. C'est toujours en expliquant à un collègue mes certitudes ou mes questionnements que j'ai bénéficié en retour de sa richesse, c'est en montrant les esquisses de mes écrits que j'ai appris mes incorrections et mes confusions, c'est en enseignant que j'ai compris ce que j'enseignais.

III- POUR PROGRESSER

Cet aller-retour entre le penser et le faire demande une curiosité constante que les années risquent d'éroder.

Il me semble que les germes de mon plaisir à travailler et à chercher se trouvent dans mon rapport avec les autres.

J'ai acquis et je cherche à construire un réseau de personnes et de lieux - ressources qui lient mon esprit compétitif à de nouvelles découvertes :

- mon libraire,
- le centre de documentation de l'INRP,

- la bibliothèque universitaire,
- mais aussi mes abonnements,
- les colloques,
- les réunions de travail,
- le groupe de recherche de Nanterre,
- les stages de formation,
- se ressourcer entre amis...

Quand la fatigue ou l'ennui me gagne ce système me vivifie, quand je ne peux regarder en avant il me rappelle le chemin parcouru, quand les tâches ingrates du quotidien m'accaparent je m'endors en pensant que je ne suis pas seule...

Jamais mes élèves seront tous absents le même jour ! toujours ils me rappelleront à ma tâche et à mon plaisir...

Nicole CLERC

Enseignante d'EPS

Collège Henri Wallon - Bezons

Académie de Versailles

Bibliographie

- (1) DEVEREUX (Georges). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion, 1980, (Nouvelle Bibliothèque scientifique).
- (2) ANZIEU (Didier). *Le désir de former des individus*, *Connexions*, 1975, n° 16, p. 29-36.
WINNICOT (D.W.). *L'enfant et le monde extérieur*. Payot, 1957. (Petite bibliothèque Payot).
FILLOUX (J. Claude). *Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique*, Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, oct-nov-déc 1987, n° 81, p. 69-102.
- (3) BACHELARD (Gaston). *La formation de l'esprit scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. 7e ed., Vrin, 1970.
FERRY (Gilles). *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*. Dunod, 1983. (Sciences de l'éducation).
- (4) Ce vocabulaire de promotion relatait bien la confusion de théories théoriciennes mal assimilées : celles de Piaget et de Wallon avec les « best-sellers » en EPS :
PIAGET (Jean). *Six études de psychologie*. Denoël ; Gonthier, 1964. (Bibliothèques médiations).
WALLON (Henri). *De l'acte à la pensée : essai de psychologie comparée*. Flammarion, 1970. (Nouvelle scientifique).

- (5) JEU (Bernard). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Vigot, 1977. (Sport + Enseignement).
- (6) RANJARD (Patrice). *Les enseignants persécutés*. R. Jauze, 1984.
- (7) ZAZZO (R.). *L'attachement*. Delachaux et Niestlé, 1974. (Zéthos).
- (8) FREUD (Sigmund). *Essais de psychanalyse*. Payot, 1979.
- (9) BASSIS (Henri). *Je cherche, donc j'apprends ! On est tous des alchimistes*. Editions sociales ; Messidor, 1984.
CHEVALLARD (Y.). *La transformation didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 1985.
- (10) HAMELINE (Daniel). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF, 1986.
- (11) LEGRAND (Louis). *Pour un collège démocratique : Rapport au ministre de l'Education nationale*. La Documentation française, 1982.
- (12) Par exemple
ARNAUD (Pierre). *Les savoirs du corps*. Presses universitaires de Lyon, 1983. (Médecine et Société).
ALLAL (L.), CARDINET (J.) et PERRENOUD (P.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Lang, 1979. (Exploration).
- (13) entre autres :
MEIRIEU (Philippe). *Apprendre... oui mais comment*. ESF, 1987.
JACQUARD (Albert). *Eloge de la différence*. Seuil, 1978. (Sciences).
- (14) CHARLOT (Bernard). *La mystification pédagogique*. Payot, 1979.
- (15) KAES (R.), ANZIEU (D.) et THOMAS (L.V.). *Fantasma et formation*. Dunod, 1973. (Inconscient et culture).
- (16) VASQUEZ Aïda et OURY Fernand. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro, 1971.
- (17) BERNARD (Michel). *Le corps*. Editions Universitaires, 1971.
FOUCAULT (Michel). *Surveiller et punir ; naissance de la prison*. Gallimard, 1978. (Bibliothèques des histoires).
HALL (Edward T.). *La dimension cachée*. Le Seuil, 1971. (Points).
PUJADE-RENAUD (Claude). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. ESF, 1984.
VIGARELLO (Georges). *Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique*. Delarge, 1978. (Corps et culture).
WINKIN (Yves). *La nouvelle communication*. Seuil, 1981. (Points).
ZIMMERMAN (Daniel). *La sélection non verbale à l'école*. ESF, 1982. (Sciences de l'éducation).
- (18) BEILLEROT (Jacky). *Savoir et rapport au savoir, Disposition intime et grammaire sociale*, thèse sur travaux en vue d'obtention du doctorat d'état ès -lettres et sciences humaines, date de soutenance, 1987.

- (19) ROSENTHAL (R.) et JACOBSON (L.). *Pygmalion à l'école*. Casterman, 1971.
BAUDELLOT (C.) et ESTABLET (R.). *L'école capitaliste en France*. Maspéro, 1971.
BOURDIEU (P.) et PASSERON C.). *La reproduction*. Editions de Minuit, 1970.
- (20) CHICH (J.P.), JACQUET (M.), MERIAUX (N.) et al. *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Retz, 1991. (Pédagogie).