ENSEIGNER EN LYCÉE PROFESSIONNEL : SAVOIR-FAIRE PÉDAGOGIQUE, PÉDAGOGIE DU SAVOIR-FAIRE

Simone Rannou

*"Il faut lire tout, lire de tout, parce que tout s'enchaîne,
l'un vous conduit à l'autre. Par exemple, sans Nietzsche,
peut-être n'aurais-je pas lu Schopenhauer."*

Yvon Belaval (1)

En quoi mon chemin est-il singulier ? En quoi mes problèmes, mon travail, mes interrogations intéressent-ils ceux qui s'engagent ou sont déjà engagés dans la fonction enseignante ? Questions angoissantes au moment de me livrer à l'exposé de ce chemin de praticien qu'on me propose de rédiger.

Le regard rétrospectif que je porte sur mon parcours professionnel me démontre qu'il ne s'agit pas d'un chemin rectiligne, mais plutôt de routes sinueuses, voire de chemins de traverse, qu'il ne s'apparente en rien à la voie royale (CAPES, AGREG...) de ceux qui sont entrés dans l'enseignement à l'issue d'études qui les y avaient préparés.

Je n'ai pas suivi la voie noble mais l'un de ces chemins parallèles qui permettent de rejoindre la direction dont une erreur d'orientation nous avait éloigné.

Mon chemin d'enseignante fut précédé d'un chemin de praticien du secrétariat, exercé dans différents services d'entreprises ou

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

d'administrations. Ce chemin obligé, non choisi, dura néanmoins sept années, et je ne veux ni l'oublier ni le renier, car il ne fut pas sans effet sur mon itinéraire d'enseignante. Je lui dois d'avoir été confrontée à la réalité du travail auquel je devais par la suite préparer mes élèves. Toutes les lectures, toutes les réflexions que j'ai menées ultérieurement sur cette réalité n'auraient pas remplacé cette confrontation, pas plus d'ailleurs que cette confrontation ne m'avait alors donné les éléments de réflexion que j'ai trouvés chez les penseurs de la réalité sociale.

Doutes et tâtonnements : premiers contacts avec la fonction enseignante

Ma décision de solliciter un poste de maîtresse auxiliaire de secrétariat, intervenant après des années de vie active, n'était pas dictée par une vocation impérieuse. J'étais fatiguée des mille riens qui font la vie de bureau, inquiète de constater que mon goût pour la lecture, l'écriture, la réflexion se perdait faute de temps pour l'alimenter. Je voulais changer, faire autre chose et la perspective d'accompagner des jeunes dans leur démarche d'acquisition de savoirs et de savoir-faire me paraissait plus gratifiante que ce que je faisais alors. J'étais sensible également à un aménagement du temps de travail moins implacable, moins monotone que celui du bureau et j'escomptais un peu de temps libre pour enrichir mon intellect. Je fus néanmoins très surprise de me voir confier une classe sans autre garantie de mes capacités que la production de diplômes exclusivement techniques. C'est ainsi que j'effectuai, en septembre 1963, ma première rentrée, sans l'ombre d'une formation pédagogique. La préparation de vingt-sept heures de cours hebdomadaires, les obligations diverses inhérentes à la fonction ne me laissèrent guère le temps de combler cette lacune dont j'avais pourtant pleinement conscience. L'aide de mes collègues me fut précieuse, mais ne pouvait que se limiter à des conseils sur le choix des livres, l'organisation d'une progression ou les règles à observer pour obtenir un minimum de discipline. "Comment faire pour enseigner ?" La question était décidément trop vaste pour être réglée entre deux cours. Je parai au plus pressé, mon premier contact avec les élèves se révéla positif et me permit de pallier tant bien que mal mes insuffisances.

À la recherche d'une formation pédagogique

Le concours de recrutement que je passai dès que la possibilité m'en fut donnée ne me valut pas la formation que j'attendais puisque je fus "externée" dans un Collège d'Enseignement Commercial sans bénéficier de la formation dispensée par l'École Normale Nationale d'Apprentissage (ENNA). On m'attribua une conseillère et quelques journées pédagogiques furent organisées durant mon année de stage. Il devenait évident que cette formation dont j'attendais tellement, il me faudrait l'acquérir par moi-même. Mon cursus atypique m'avait contrainte, pour devenir secrétaire, à conjuguer apprentissage en entreprise, cours du soir et autoformation. Je n'avais donc pas de modèle, pas de référent pédagogique. Ce que j'attendais d'une formation était à la fois très simple et très ambitieux. Comment faut-il s'y prendre pour transmettre un savoir ? Comment faire un "bon cours" ? Cette notion, si ambiguë, si subjective, m'apparaissait alors tout à fait limpide et je pensais que je pourrais apprendre, avec des personnes qualifiées, à faire ce "bon cours", comme j'avais appris à faire du français ou du secrétariat. Les journées pédagogiques m'apportèrent des éléments d'information, je pus observer des enseignants "en situation", mais lorsque j'essayai de reproduire dans ma classe quelques prestations qui m'avaient semblé concluantes, j'appris au moins ceci, que l'on ne "copie" pas le cours d'une collègue avec un succès assuré. Trop d'ingrédients impalpables, trop "d'immatériel" entrent dans ce type de réussite. L'heure n'était pas aux équipes pédagogiques, chacun œuvrait dans son espace classe. L'expérience de certaines collègues, compréhensives et plus expérimentées, me permit néanmoins de vaincre certaines difficultés. Par ailleurs, je trouvai une aide pédagogique dans la lecture de quelques revues spécifiques à l'enseignement technique, ce qui fait que le secours qu'elles m'apportaient était essentiellement relatif aux contenus. Ni approches novatrices de l'éducation, ni regard sur les pédagogies modernes, ni psychologie de l'enfant, ni effets de pouvoirs n'y étaient abordés.

Vint 1968. En dépit des critiques et résistances, je vis dans ce grand bouleversement une promesse d'évolution pour l'institution éducative. Un changement d'établissement en 1970 me plaça au sein d'un groupe d'enseignants dynamiques, sensibilisés aux problèmes éducatifs, réceptifs aux innovations, ce qui me permit de concrétiser cette possibilité d'ouverture. Cette période marque pour moi le départ

d'une évolution continue de ma réflexion et de mes pratiques d'enseignement. Cette réflexion est à la fois pédagogique et politique. L'interdisciplinarité, la non-directivité, la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle, toutes ces notions ne m'étaient pas inconnues, mais je ne les avais ni étudiées, ni approfondies. J'avais conscience que mes élèves appartenaient à des milieux économiquement pauvres, mais je n'étais pas consciente des liens existant entre classes sociales et échec scolaire. J'évoluai donc progressivement grâce aux contacts que je pus nouer avec des collègues plus engagées, grâce également à la lecture de revues pédagogiques qui m'aidèrent dans mes recherches. Je commençai à lire à cette époque les *Cahiers pédagogiques*, la *Revue française de pédagogie*, les revues publiées par les équipes enseignantes (2). J'y trouvai à la fois des articles qui m'ouvraient des horizons et des références bibliographiques qui me permirent de m'initier à la pensée des grands pédagogues. Je lus tout ce dont j'entendais parler, tous les titres qui me semblaient prometteurs, sans méthode, sans ordre, mais avec une grande avidité : *Pédagogie, éducation ou mise en condition ?* (3), *Un lycée aux lycéens ? le lycée expérimental d'Oslo* (4), *Pédagogie des opprimés* (5)... Ivan Illich proposait *Une société sans école* (6) et Antoine de la Garanderie *La pédagogie de l'entraide* (7), lecture que je compléterai plus tard par *Les profils pédagogiques* (8) et *La pédagogie des moyens d'apprendre* du même auteur (9).

Les sciences de l'éducation : un apport théorique au service de ma pratique enseignante

Conséquence normale de cette évolution : l'insuffisance de mes bases théoriques, tant sur le plan pédagogique que sur le plan sociologique me conduisit, en 1979, à m'inscrire à Nanterre en Sciences de l'Éducation. Les professeurs étaient des pédagogues convaincus et je leur dois d'avoir beaucoup progressé dans la méthode de recherche et dans l'acquisition de connaissances, en raison du contenu des cours mais aussi grâce à tous les pédagogues et penseurs de l'éducation auxquels il était constamment fait référence. La lecture de Bourdieu, Passeron, Baudelot et Establet, l'étude de l'histoire de l'éducation m'aidèrent à appréhender la situation de l'institution éducative, à

relativiser le "don" et à rechercher dans des raisons moins simplistes les raisons de la "reproduction".

J'ai pu, dans ce cadre, m'initier aux théories psychologiques et psychanalytiques et comprendre, à leur lumière, le fonctionnement de la classe. Mon approche des élèves était plus intuitive que raisonnée. Des phénomènes se produisant dans les groupes d'élèves me laissaient parfois déconcertée. La violence, moins manifeste qu'aujourd'hui, était néanmoins présente. J'en discernais mal l'origine et les conditions d'émergence. Pourquoi la présence de tel ou tel élève créait-elle une tension dans la classe ? Quelle était ma responsabilité ? Comment maîtriser la situation ? Sans m'apporter toutes les clés permettant de faire face efficacement à des situations sociologiquement ou psychologiquement complexes, ma formation en Sciences de l'éducation m'a cependant largement aidée à comprendre les mécanismes à l'œuvre dans les groupes (et, singulièrement, dans le groupe classe), à comprendre le statut de chacun au sein de ce groupe, les conflits qu'il peut engendrer, le traitement qu'il suppose. Mon mémoire de maîtrise, analysant le fonctionnement d'une université populaire implantée dans la ZUP de Dijon, correspondait à un double préoccupation : acquérir une meilleure connaissance du milieu social de mes élèves, lequel correspondait globalement aux habitants de la ZUP, et observer des pratiques d'enseignement à un public adulte qui m'inspireront quand je serai chargée, quelques années plus tard, de la formation de groupes d'insertion ou de cours du soir dans le cadre de la promotion sociale.

Une formation réciproque : l'accueil des stagiaires

L'accueil des stagiaires dont l'objet est la formation pratique des futurs enseignants fut aussi pour moi, paradoxalement, une source de formation très positive. Je fus souvent sollicitée en raison de la position géographique de mon établissement, au centre de Paris. J'ai toujours accepté d'accueillir les stagiaires qui me sollicitaient pour des stages individuels et, tout aussi bien, les groupes de stagiaires sous la conduite d'un professeur d'ENNA recherchant une classe d'application pour des exercices pédagogiques collectifs. Je "prêtais" volontiers ma classe et acceptais d'exposer ce que l'expérience m'avait permis d'acquérir, mais je voyais aussi ces périodes comme une possibilité de

m'informer sur les travaux conduits à l'ENNA et d'être confrontée à de nouvelles générations d'enseignants dont l'enthousiasme me stimulait. Ces échanges ont toujours été fructueux et m'ont permis d'avoir des échanges extrêmement enrichissants. J'ai pu notamment m'intéresser à des manières d'appréhender le problème éducatif dans différents contextes sociologiques grâce à des stagiaires africains ou asiatiques. Par la suite, un professeur d'ENNA avec lequel j'avais collaboré me proposa de participer à un groupe de recherche travaillant sur la pédagogie institutionnelle et se donnant pour objet d'aider les enseignants à constituer des équipes pédagogiques. Autres individus, autres préoccupations, autres lectures : c'est avec eux que j'ai découvert Mendel, Lapassade, Lefèvre, Lourau (10). Cette collaboration avec les acteurs de l'ENNA me permit d'évaluer l'intérêt mais aussi les limites d'une formation pédagogique qui reste indispensable. Ayant dû me former à différentes fonctions et différents métiers, je me suis progressivement forgée une conviction. La formation ou l'autoformation pédagogique, très spécifique, ne peut s'apparenter aux formations ponctuelles, immédiatement utilisables, dispensées dans d'autres domaines. Elle nécessite une implication personnelle très forte, une appropriation des savoirs, une longue maturation suivie d'une adaptation de ces acquisitions à la personnalité de l'enseignant et de son public. Alors seulement, elle peut véritablement être opérationnelle. Cette conviction ne signifie pas qu'il est impossible d'enseigner avant d'avoir pleinement intégré cette formation, toujours à réactualiser, mais elle relativise des difficultés d'application qui pourraient être ressenties comme des échecs.

La recherche au sein de l'INRP

Enfin, une proposition du département Didactique des Disciplines de l'INRP me permit de participer à plusieurs recherches relatives aux langages professionnels et à la complémentarité des enseignements généraux et professionnels. C'est durant les recherches auxquelles j'ai été associée dans le groupe d'Anne Lazar que j'ai pu apprécier l'efficacité du travail en binôme enseignement général/enseignement technologique, forme sous laquelle s'effectuaient les recherches. J'ai découvert aussi l'importance des langages professionnels et pris conscience de l'indispensable travail à conduire pour permettre aux élèves de s'approprier ces langages si peu reconnus, si peu enseignés

et dont la négation participe à la dévalorisation de l'enseignement technique. Les rencontres avec les autres enseignants associés à la recherche, la confrontation de pratiques pédagogiques diverses, les discussions au sein du groupe sont une source d'acquisition et d'approfondissement de connaissances irremplaçable. Par ailleurs, la participation à une recherche m'a permis de mettre en œuvre des intuitions et de vérifier leur pertinence. C'est également au cours de ces années de recherche que je me suis interrogée sur la technique et la pensée technique. Cette réflexion m'a permis de discerner en quoi l'école était indispensable pour transmettre aux élèves des lycées professionnels une connaissance allant au-delà d'un savoir-faire en leur permettant de comprendre une démarche qui, si elle traduit par un geste, a néanmoins sa rationalité propre (11). Mon souci sera, de plus en plus, d'arriver à faire obstacle au rôle de "presse-bouton" que la vie active risque de leur proposer. Par ailleurs, la recherche spécifique qu'un groupe de collègues et moi-même avons menée sur les langages des professionnels de la communication nous a conduits à un travail s'appuyant sur les travaux des théoriciens de la communication (12). Sans renier aucunement les bienfaits d'une communication sociale authentique, nous avons ainsi pris conscience du pouvoir manipulateur de certaines pratiques et de la charge d'illusions que la communication et les technologies de la communication ont pu faire naître. Nous sont apparus également le poids de ce langage dans la société contemporaine et le handicap que représente son ignorance. Des travaux interdisciplinaires ont aidé les élèves à s'approprier ce langage et à acquérir ainsi une plus grande maîtrise de certaines situations, notamment d'affronter un entretien de recrutement dans une position moins inconfortable.

Une évolution permanente, imposée, mais aussi stimulante

De ma première affectation dans la section professionnelle d'un Collège d'Enseignement Général de Seine-&-Oise jusqu'à mon dernier poste dans un établissement parisien, l'évolution de mes pratiques d'enseignement m'apparaît comme un processus continu. Je pense que ces pratiques toujours renouvelées correspondaient à ma conviction qu'en éducation rien n'est jamais achevé, que la pratique est tou-

jours perfectible, qu'elle doit toujours être ajustée à un public hétérogène, mais je sais aussi que l'évolution des matériels, des techniques, des référentiels et des élèves ont dicté, voire imposé, une évolution indispensable des pratiques de travail.

Évolution des matériels et des techniques

Le mouvement incessant qui a marqué le développement des matériels et des techniques du tertiaire de bureau a largement contribué à cette évolution. Passer de l'apprentissage de la technique dactylographique sur machine à écrire mécanique à celle de la saisie informatique sur des matériels sophistiqués a pris plusieurs décennies. Des ruptures, des périodes de latence, des accélérations se sont succédé et, à chaque étape, la nécessité de s'adapter s'est révélée évidente. Il était impensable d'appliquer à des techniques résolument nouvelles des méthodes d'apprentissage qui avaient été mises au point pour d'autres contextes de travail. Les attentes des entreprises ont entraîné l'introduction dans les lycées de matériels professionnels : fax, minitel, appareils de reproduction et la connexion à des réseaux comme le Transpac. Internet arrive timidement dans les salles de travaux pratiques. L'initiation à ces nouvelles techniques impliquait de nouvelles approches, mais les conditions de travail demandaient également la mise en place de stratégies adaptées. En effet, durant plusieurs années, l'équipement minimum en ordinateurs n'a pas permis d'affecter un poste de travail à chaque élève et cette situation a favorisé l'avènement d'un enseignement éclaté, avec priorité aux travaux de groupe, établissement de roulements sur machines, mise au point des plannings de salles, organisation à gérer en coopération avec les élèves. L'appel au monitorat des plus compétents, dont les capacités étaient parfois supérieures à celles des enseignants dont la formation aux technologies nouvelles était balbutiante, a permis la valorisation d'éléments plus performants dans un rôle de leader que dans l'attitude passive trop souvent requise dans les enseignements traditionnels.

Évolution des référentiels : l'alternance école-entreprise

J'ai beaucoup attendu des bienfaits de cette alternance, préconisée puis imposée par les référentiels qui favorise une rencontre entre entreprises, élèves et professeurs. Elle instaure un dialogue entre les différents partenaires, les aide à se mieux connaître, à prendre une conscience plus aiguë des besoins de l'économie et, conséquemment, à tenter une adaptation plus étroite de l'éducation aux compétences exigées par le monde du travail. L'intérêt à court terme, pour les élèves, est évident. Le contact avec la réalité du travail, l'appréhension de matériels que l'école n'est pas en mesure de mettre à leur disposition leur apportent des connaissances considérables. Néanmoins, je pense que si l'institution se doit de répondre aux exigences des entreprises, elle ne doit pas être subordonnée à des intérêts qui privilégient l'efficacité immédiate au détriment d'une formation moins pointue, donc moins opérationnelle, mais porteuse de capacités d'adaptation plus larges.

Évolution des élèves

"Le niveau baisse"... Je ne reprendrai pas l'antienne, convaincue que d'une manière générale, le niveau moyen est plutôt à la hausse. Il n'en reste pas moins qu'en raison d'une démocratisation de l'enseignement, insuffisante mais réelle, une partie des élèves qui choisissaient il y a trente ans l'enseignement court en lycées professionnels pour libérer leur famille d'une charge financière, ont maintenant la possibilité d'intégrer le cycle classique. Cette donnée entraîne donc une baisse de niveau en lycée professionnel comme l'indiquent Baudelot et Establet dans un ouvrage récent (13). Nos élèves de 1996 ne sont pas ceux de la décennie 60-70. Leur niveau est plus faible, leur motivation moins grande, leur comportement différent. Leur origine géographique aussi s'est modifiée. Les Français sont maintenant minoritaires dans nos sections. Si les Africains et les Maghrébins y ont toujours été assez nombreux, de même que les Portugais, les Espagnols ou les Italiens, sont arrivés en grand nombre, à partir des années 80, des élèves d'origine asiatique et des ressortissants de l'ex-Yougoslavie dont l'arrivée en France s'est souvent opérée dans des conditions douloureuses, à la suite de difficultés les obligeant à fuir

leur pays d'origine. Cette pluralité ethnique, bien accueillie, est incontestablement une richesse mais demande un traitement approprié pour ne pas être génératrice de conflits et de violences.

J'ai cessé, en juin dernier, mon activité d'enseignante. Je n'ai pas de nostalgie : les liens que j'ai conservés au lycée et à l'INRP me permettent de me tenir informée des évolutions actuelles et à venir. Quelques questions pourtant me préoccupent. Durant de nombreuses années, ma fierté a été de transmettre aux élèves le sens de la valeur du travail et de leur fournir, avec un savoir-faire professionnel, une possibilité d'accès à l'emploi leur assurant une autonomie financière et un statut social. Or, aujourd'hui, ce savoir-faire ne débouche plus que rarement sur un emploi et, dans une société qui en offre de moins en moins, n'est-il pas indécent de persister à considérer le travail comme une valeur et un critère de jugement des individus ?

Par ailleurs, à l'heure où le multimédia est présenté comme la possibilité du savoir à la portée de tous, Philippe Breton affirme que "la disponibilité du savoir n'a jamais modifié le désir de savoir qui reste un des enjeux essentiels de tout système d'éducation." (14). J'ai essayé de susciter ce désir de savoir, de convaincre que l'appropriation d'un savoir était source de plaisir, mais auprès de combien d'élèves ai-je réussi ? Et de quels savoirs s'agit-il ? De ceux que, comme enseignante, je jugeais essentiels ? Mais selon quels critères ? Les élèves ont des savoirs que je n'ai pas. Quel est mon désir par rapport à des savoirs ? Ces questions me renvoient à une "hiérarchie des savoirs". J'ai beaucoup réfléchi à la réalité de celle-ci. Je n'ai pas trouvé de réponse satisfaisante. Je reste soumise (à tort ?) à cette hiérarchie, même si je suis convaincue qu'elle doit être relativisée.

Enfin, comment l'école peut-elle dispenser une "formation citoyenne" susceptible de lutter contre l'exclusion et la violence ? Comment s'attaquer aux faiblesses du système éducatif, aux faiblesses de la formation professionnelle quand, comme le remarque S. Paugam (15), *"les actions globales de prévention sont complexes et leurs effets ne peuvent être visibles qu'à long terme (...). Le rythme de la politique sociale n'est pas celui des échéances électorales."*

À l'école et à ses acteurs de relever le défi !

Simone RANNOU

*Professeur de communication bureautique
Lycée professionnel - Paris*

Notes

- (1) À quoi pensent les philosophes ? *Autrement*, novembre 1988, n° 102.
- (2) *Vivante éducation et Équipes enseignantes*.
- (3) Ouvrage collectif, Paris : François Maspéro, 1974. (Petite collection Maspéro).
- (4) JORGENSEN, Mosse. Paris : Cerf, 1975.
- (5) FREIRE, Paulo. Paris : François Maspéro, 1977. (Petite collection Maspéro).
- (6) Paris : Seuil, 1980.
- (7) Paris : Éditions ouvrières, 1974.
- (8) Paris : Le Centurion, 1980.
- (9) Paris : Le Centurion, 1982.
- (10) MENDEL, Gérard. *La révolte contre le père*. Paris : Payot, 1978. (Petite bibliothèque Payot).
MENDEL, Gérard. *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Payot, 1979. (Petite bibliothèque Payot).
ARDOINO, Jacques, DUBOST, Jean, LÉVY, André et al. *L'intervention institutionnelle*. Paris : Payot, 1980. (Petite bibliothèque Payot).
- (11) NOBLET, Jocelyn de. L'école naît lorsque la transmission du savoir social exige d'autres formes de transmission que l'imitation ou les apprentissages gestuels. *Esprit*, Vous avez dit culture technique ? octobre 1982, n° 70.
- (12) BRETON, Philippe et PROULX, Serge. *L'explosion de la communication*. Paris : La Découverte ; Montréal : Éditions du Boréal, 1993.
BRETON, Philippe. *L'utopie de la communication : le mythe du "village planétaire"*. Paris : La Découverte, 1992. (Cahiers libres - Essais).
SFEZ, Lucien. *Critique de la communication*. Paris : Seuil, 1992. (Points-Essais).
JEUDY, Henri-Pierre. *Les ruses de la communication, l'euthanasie des sages*. Paris : Plon, 1989.
- (13) *Allez les filles*. Paris : Le seuil, 1992. (L'épreuve des faits).
- (14) Informatique et utopie. *Le Monde diplomatique*, mai 1993, p. 32.
- (15) L'apprentissage d'une nouvelle question sociale. *Le Magazine littéraire*, n° hors série, La passion des idées : 1966-1996.