

Créativité-habitude : le divorce improbable du travail enseignant. Le cas de l'éducation physique et sportive.

Nathalie Jelen, Sophie Necker

DANS **CARREFOURS DE L'ÉDUCATION** 2013/2 n° 36 , PAGES 167 À 180

ÉDITIONS **ARMAND COLIN**

ISSN 1262-3490

DOI 10.3917/cdle.036.0167

Date de mise en ligne : 20/11/2013

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-2-page-167?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Nathalie Jelen et Sophie Necker

nathalie.jelen@univ-artois.fr

sophie.necker@univ-artois.fr

CRÉATIVITÉ-HABITUDE : LE DIVORCE IMPROBABLE DU TRAVAIL ENSEIGNANT. LE CAS DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE.

Cet article s'intéresse au travail enseignant. Il examine les pratiques professionnelles *in situ* via le lien entre deux dimensions traditionnellement distinctes de l'activité professionnelle : la créativité et l'habitude. Parce qu'ils relèvent d'un métier interactif, les « arts de faire » des enseignants s'appuient à la fois sur des habitudes (des modes de fonctionnement incorporés, stabilisés par l'expérience) concrétisées par des routines professionnelles ancrées et plurielles et sur des zones d'incertitude qui supposent la créativité. Matérialisée par une nouveauté, la créativité peut être définie comme l'adaptation nécessaire de pratiques habituelles aux contextes spécifiques d'action. L'action créative présente continuellement de nouvelles possibilités dans l'action pratique et provoque une variété de réponses sociales. Elle contribue à alimenter, diversifier les répertoires d'actions des acteurs (Dalton, 2004). D'après Gardner, « Le créateur est une personne qui a l'habitude de résoudre des problèmes, de créer des produits ou de formuler de nouvelles questions dans un domaine précis, de manière inédite » (2011, p. 52). Pour l'enseignant, il s'agit d'un processus lui permettant d'imaginer des solutions originales, meilleures et de transformer ses pratiques pour répondre au mieux aux contraintes posées par les situations professionnelles auxquelles il est confronté (Barrère, 2002). Si la thématique de la relation créativité/habitude n'est pas nouvelle, à l'échelle de l'EPS, elle n'est ni étudiée de façon « globale » (en variant les échelles d'observation : spatiales (dans et hors classe), temporelles (l'interaction, la séance, le cycle, l'année, la carrière) et sociales (l'individu, l'équipe, l'établissement, la profession)), ni de façon dynamique (en éclairant les processus aux fondements du

couple créativité/habitude, le passage d'un mode à l'autre). Telle est l'originalité de cet article qui se propose d'étudier les répertoires d'actions professionnelles des professeurs et leurs transformations (adaptations et ajustements), de façon globale et dynamique, afin de renseigner l'imbrication de la créativité et de l'habitude dans le métier d'enseignant d'EPS. La création relèverait à la fois d'un dysfonctionnement des routines, d'une recherche de leur perfectionnement et/ou de leur perturbation volontaire. Le tout participant à un enrichissement des répertoires d'actions des enseignants où l'adoption des créations et/ou la mobilisation des routines reste(nt) soumise(s) à expérimentation. Ceci souligne l'importance des interactions quotidiennes avec l'environnement social mais aussi celle de l'engagement professionnel des acteurs dans l'usage et l'évolution des créations et des routines constitutives des pratiques enseignantes.

La focalisation sur une telle problématique repose sur les résultats d'une enquête sociologique compréhensive¹ consacrée à la régulation des processus d'apprentissage en classe par les enseignants du secondaire. Dans ce cadre, nous accordons du poids à la parole des acteurs, au sens qu'ils donnent à leurs pratiques mais également aux pratiques et à leurs contextes. La centration sur le cas d'enseignants d'EPS constitue une commodité d'ordre méthodologique. Il s'agit d'étudier « des cas » dans le cas de l'EPS (Passeron, Revel, 2005). Dans le cadre d'une démarche inductive, nous nous sommes attachées à appréhender finement les mécanismes, les procédés et les processus à l'œuvre, le jeu des interactions (spécifique aux métiers de service) dans la régulation des apprentissages. L'analyse des matériaux recueillis éclaire les formes, les usages et les cadres des créations et des routines dans l'enseignement, identifie les motifs qui induisent la créativité dont l'explicitation aura lieu dans une première partie. En outre, l'étude des conditions d'évolution des pratiques révèle les facteurs catalyseurs de créativité : l'environnement social (dans et hors la classe) et l'engagement professionnel de l'enseignant dont nous expliciterons les influences et incidences dans une seconde partie.

L'enquête

Les résultats présentés sont issus d'une enquête qualitative combinant observations *in situ* du travail enseignant et entretiens avec des professeurs. Les observations ont été menées au sein d'un collège classé, relevant de l'éducation prioritaire et d'un lycée professionnel situé dans le bassin minier du Nord/Pas-de-Calais. Durant cinq mois, nous avons suivi dix enseignants à raison de trois séances d'observation hebdomadaires et ce, quel que soit le niveau de classe. La tenue d'un carnet de terrain a été complétée par des entretiens in-

1. Dans le cadre d'une action de recherche concertée d'initiative régionale intitulée « Rendre efficient l'agir éducatif dans les domaines du sport et de l'EPS » conduite de 2009 à 2012.

-formels avec les professeurs d'EPS sur le déroulement des séances observées. Conjointement, une trentaine d'enseignants d'EPS aux caractéristiques variées (en termes d'établissement, d'ancienneté, de statut) ont été interrogés. Des entretiens non directifs ont été réalisés en privilégiant le recours à des offres de sens, pour amener les enseignants à expliciter leur pratique professionnelle (Demazière, 2008 ; Demazière, Glady, 2008). Nous visons à approcher leurs systèmes de pensée et d'actions (Kaufmann, 1996). L'utilisation de cette technique présente un double intérêt : la description des situations, des moments (dans la classe, avec les élèves, les collègues) et l'obtention d'éléments d'explication permettant de saisir les pratiques professionnelles. Étaient notamment abordés : la trajectoire des individus, les dispositifs établis pour faire cours et pour remédier aux problèmes rencontrés en classe.

Les extraits d'entretiens et de journal de bord présentés au fil de l'article ont été sélectionnés pour ce qu'ils révèlent de la construction des catégories que nous avons opérée à partir de l'analyse des catégories indigènes. Par ailleurs, ils ont été retenus pour leur représentativité des discours tenus et situations rencontrées.

LE COUPLE CRÉATIVITÉ/HABITUDE AU QUOTIDIEN : ENTRE DYSFONCTIONNEMENT, PERFECTIONNEMENT ET PERTURBATION VOLONTAIRE DES ROUTINES

Au quotidien, l'enseignant d'EPS est amené à élaborer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement en tenant compte des prescriptions institutionnelles (programmes), des contraintes locales (installations, projets d'établissement) et, bien sûr, des caractéristiques des élèves (besoins). Tout en instaurant et maintenant un ordre scolaire favorable à l'agir ensemble et à la mise en activité des élèves, l'enseignant doit également nouer avec ses élèves des relations qui ne peuvent être arrêtées à l'avance (Durand, 2001 ; Barrère, 2002). Cette tension entre stabilité et incertitude traverse les divers moments constitutifs du cours d'EPS et contribue à organiser l'action de l'enseignant, depuis la préparation des séances jusqu'à la prise en main des élèves en classe (Boizumault, Cogérino, 2012).

L'étude des processus de construction des contenus d'enseignement et de leur mise en œuvre, des modalités d'enseignement et de la gestion de la relation pédagogique² au regard des interactions quotidiennes montre les liens entre

2. Au-delà de la conception des contenus d'enseignement (définition, sélection, transposition didactique...), l'enseignant doit penser la gestion des trajets et des vestiaires, la présentation de la séance, les activités proposées, l'organisation matérielle et spatiale de la classe, le modèle de séance (tâches d'apprentissage puis situation de match ou inversement...), les formes d'apprentissage (démonstration, essai-erreur...), les situations proposées, les consignes données (le langage employé, les instructions collectives, par groupe, individuelles...), les manières d'interagir avec les élèves, les évaluations proposées...

créativité et habitude. L'observation des manières de faire, d'être des enseignants et le recueil de ce qu'ils en disent mettent en évidence, tout comme dans la recherche de Durand (2001), des organisations typiques de l'action. Une régularité des consignes, des situations, des pratiques, qui correspond à des nécessités pédagogiques : repérage, facilité, recherche de clarté, de concision dans les consignes et recherche d'une cohésion d'ensemble. Ainsi, l'enseignant stabilise-t-il son action, via les routines qui rendent le « milieu de travail habitable » (Bidet *et al.*, 2006). Le référentiel commun ainsi assuré peut être partagé par la classe, voire par les pairs enseignants. Il permet de surcroît de s'adapter au mieux aux zones d'incertitudes. Il faut néanmoins noter une complexification, une évolution dans le temps de ces organisations des actions en raison d'une adaptation nécessaire aux situations.

Si les interactions quotidiennes avec les élèves impliquent une adaptation des actions, il faut, pour qu'elle soit effective, que les enseignants soient inscrits dans des stratégies d'adaptation et non dans des stratégies de fuite virtuelle (Woods, 1990). Dès lors, l'évolution (la diversification, la variété) des répertoires d'actions des enseignants dévoile les créations et leurs raisons et renseigne le lien entre créativité et habitude. Apparaissent ainsi les trois catégories de sources d'activation de la créativité développées par Dalton (2004) : dysfonctionnement, perfectionnement et perturbation volontaire des routines. Présentées ici distinctement par souci d'intelligibilité, dans les pratiques quotidiennes des enseignants, elles sont présentes en proportions variables et co-existent parfois. La création peut correspondre à une adaptation en réponse à l'interruption de l'action habituelle, au dysfonctionnement d'une routine, jugée alors moins efficace. Ce qui est alors perturbé peut être une situation d'apprentissage, une modalité d'interaction avec les élèves.

« J'agis comme ça avec eux [les élèves], en privilégiant le dialogue parce qu'en début d'année j'étais plus sur une application classique de la sanction en fonction de mon échelle de sanction... Mais j'me suis rendu compte qu'ils le faisaient plutôt exprès pour en avoir, que c'était un jeu... donc j'ai revu ma copie, j'ai changé mon mode de fonctionnement » (Annabelle, 2010). « Habituellement je fais une intervention avec l'ensemble puis, une fois, pour aller plus vite, j'ai fait une intervention par groupe. Et là, je me rends compte que des interventions par petit groupe, c'est plus efficace » (Camille, 2010). « Certains élèves me demandaient tout le temps où nous en étions dans le cours. Donc un jour, j'en ai eu marre et j'ai écrit sur le tableau le déroulement du cours. Et ça a super bien marché. (...) le cours leur paraît moins long parce qu'ils peuvent se repérer dans le moment du cours. Comme j'ai vu que ça marchait bien, je le fais systématiquement maintenant » (Virginie, 2010)

Les « dysfonctionnements » ne reposent pas uniquement sur des contraintes d'interaction. L'enquête montre également l'effet perturbateur des contraintes matérielles et/ou physiques, des ratés et autres oublis dans la conduite de la

leçon. Ces éléments impondérables peuvent amener des comportements intéressants (du point de vue de l'enseignant), voire ceux attendus chez les élèves.

« Bon ce jour-là, il faut l'avouer aussi – on n'est pas toujours à 100 % – j'ai présenté ma situation, donné mes consignes, tout ça... et pis je lance les élèves... d'un seul coup, je me rends compte que j'ai oublié de dire quelque chose... je laisse faire pour pas casser le truc... et je me rends compte que ça tournait mieux... que les élèves y arrivaient mieux que d'habitude » (Jules, 2010)

Des contraintes temporelles pèsent également sur l'action de l'enseignant. Des moments de l'année (les rentrées des classes, les changements de cycle d'enseignement³, d'activités physiques supports aux apprentissages) et des enseignements (les débuts de cycle) sont particulièrement sollicitant en matière de créativité parce que les habitudes, les codes, les rituels se « rejouent », dans des situations dont il faut en partie redéfinir les cadres. Le moment de la carrière est lui aussi important. L'adaptation des actions est plus importante en début de carrière en raison de l'immersion dans la réalité du métier (Jelen, Nuytens, 2011) amenant l'enseignant à prendre du recul par rapport aux codes et usages sociaux appris lors de la formation : dans le déroulé de la séance, les modes d'entrée dans l'activité, la gestion des comportements...

Quoi qu'il en soit, les difficultés et problèmes qui interrompent le flux habituel de l'action forcent l'enseignant à confronter ses buts assumés et ses méthodes, à prendre conscience des choses et à construire consciemment de nouveaux modèles de comportement, à formaliser de manière plus construite, réfléchie, le produit de la créativité. Les réponses habituelles et/ou spontanées deviennent réfléchies, de nouveaux modèles d'action peuvent prendre forme et devenir par la suite routines. Ainsi, les dysfonctionnements de l'usage de certaines habitudes, l'insuffisance des solutions usuelles conduisent l'enseignant à réfléchir et modifier sa pratique jusqu'à trouver et/ou stabiliser ce qui lui semble plus approprié. La systématisation d'une nouveauté est soumise à une série d'expérimentations (faites de répétitions) permettant d'éprouver la fiabilité des réponses et l'efficacité de la découverte. L'enseignant imagine de nouvelles procédures en mobilisant plusieurs ressources⁴, configure la situation qui peut devenir ensuite usuelle (Durand, 2001). Les validations subjective (une appréciation d'une amélioration des attitudes des élèves) et objective (par des critères institués) de la situation de la part de l'enseignant contribuent à sa pérennisation.

3. L'enseignement de l'EPS est organisé en une succession de cycles autour d'une activité physique, chacun d'eux regroupant plusieurs séances.

4. Comme le montrent notre enquête et les travaux de Barrère (2002), Durand (2001), l'enseignant mobilise des ressources formelles (livres, documents, site internet) et plus informelles (les échanges avec les collègues lors des cours, des inter-classes, trajets... via des sites web ou lors de rencontres).

CRÉATIVITÉ-HABITUDE : LE DIVORCE IMPROBABLE DU TRAVAIL ENSEIGNANT.

Mais la création ne doit pas s'envisager uniquement comme une réponse aux dysfonctionnements des habitudes. La seconde catégorie de création mobilisée repose sur une tentative d'amélioration de l'action habituelle, sur le perfectionnement d'une routine qui fonctionne (Dalton, 2004). Dans ce cas, la production de nouveauté a une origine intentionnelle. Les modèles d'actions sont pensés avant l'action et non en réponse à une/des action(s) manquée(s).

« C'est à moi de chercher et de mettre la p'tite note qui oblige à faire participer les élèves les moins forts (...) je pense que si l'élève moins fort est tiré par les autres, on en tire quelque chose, plus facilement que si c'est moi qui lui dis. (...) Je joue beaucoup sur le collectif, l'esprit sport co[llectif]... étant moi-même sport co[llectif] » (Claire, enseignante et entraîneur de sport collectif, 2010).
« C'était la semaine des vacances, j'étais un peu à la bourre dans ma prép[aration]... Je me suis dit : "je vais mettre ça en place" (...) Et en fait, de faire un "poule, renard, vipère"⁵ pour le rugby, je me suis rendu compte que ça a super bien marché : les élèves adhéraient... et ça m'a permis d'injecter progressivement des éléments plus spécifiques au rugby, comme le contact, le plaquage » (Éric, enseignant et entraîneur de sport collectif, 2010)

Ces extraits montrent également que la création peut s'inspirer des répertoires d'actions issus d'autres mondes que celui du milieu scolaire. L'expérience en milieu fédéral (en tant que pratiquant et/ou entraîneur) constitue alors une ressource, voire oriente la conception de l'enseignement, comme ont pu le montrer d'autres travaux (Roux-Perez, 2006 ; Ben Jomâa, Terrisse, 2013).

Dans ce cas de création, une différenciation entre les enseignants est à noter. Certains enseignants plus que d'autres veulent comprendre les mécanismes qui permettent à leurs actions d'être efficaces. D'autres visent même une diffusion à plus grande échelle de leur création. Ils expérimentent véritablement de nouveaux modèles didactiques, pédagogiques dans le but de partager leur innovation avec la communauté enseignante (via les dispositifs de formation continue par exemple) afin de faire évoluer la profession par la réflexion sur les pratiques. Dans ces cas, les enseignants sont véritablement engagés dans une démarche réflexive et s'approchent du profil expert défini par Terret : « est expert non pas celui qui a développé des routines pertinentes et efficaces en direction des élèves, mais celui qui en complément de cette première affirmation, accepte et/ou crée des pratiques innovantes, c'est-à-dire refuse l'immobilisme » (2004, p. 336).

Enfin la création peut être motivée par le désir de créer, de changer, de perturber intentionnellement l'action habituelle afin d'éviter l'ennui, la lassitude, l'épuisement.

« J'ai décidé de proposer l'activité danse à mes élèves même si c'est une activité qui m'effrayait un peu au début, je l'avais jamais enseignée ni rien, eux étaient relativement hermétiques à cette activité mais j'avais vraiment envie de tenter cette expérience pour contribuer à leur ouverture

5. Jeu traditionnel collectif de poursuite.

culturelle et aussi pour éviter de tomber dans la monotonie... c'était une sorte de challenge professionnel... ça m'a obligée à réfléchir aux modes d'entrée, aux contenus... j'étais de nouveau en quelque sorte dans de la découverte, de l'expérimentation, c'est super enrichissant professionnellement... » (Isabelle, cinq ans d'ancienneté dans le métier).

Ce sont souvent les enseignants ayant passé les premières difficultés du métier et stabilisé leurs pratiques professionnelles qui créent et se confrontent alors à de nouvelles incertitudes (en termes d'activités physiques sportives et artistiques proposées, de contenus...). Pouvant s'appuyer sur des routines, ces enseignants rendent leur environnement de travail à la fois reconnaissable et disponible (Bidet *et al.*, 2006), ce qui encourage la recherche de nouveauté. Comme le montrent les travaux de Hughes (1996) et Huberman (1989), le moment de la carrière est une variable qui pèse sur l'investissement dans le travail et le rapport que l'enseignant entretient avec la créativité et l'habitude. En début de carrière, les enseignants se consacrent pour l'essentiel à élaborer un cadre de travail, à créer, stabiliser des ficelles, des routines. En fin de carrière, les priorités personnelles sont déplacées, la recherche de créativité professionnelle diminue (Huberman, 1989).

Dans tous les cas, la remise en question des pratiques professionnelles engagée n'est jamais totale. L'acte de création est en effet ambivalent : il représente « une ressource considérable, celle de la créativité, et un risque, tout aussi important, celui de la déstructuration des formes de la vie collective antérieurement établie » (Alter, Poix, 2002, p. 9). « *Je dis pas non plus, que j'ai tout jeté à la poubelle... c'est pas possible... et pis... faut aussi que les gamins s'y retrouvent... il faut toujours conserver des points de repères fixes dans la leçon* » (Paul, enseignant, arrivé dans un établissement rural après avoir exercé cinq ans en établissement classé « violence », 2010). Les zones d'incertitude créées pour et par l'établissement de la nouveauté sont – par conséquent – limitées ou compensées. Les actions de l'enseignant s'inscrivent dans un ensemble de coutumes locales, d'usages et de valeurs élaborées progressivement qui sont autant de ressources mémorisées et disponibles pour aborder les situations futures. Cette constitution d'une culture locale par une histoire partagée représente une forme de stabilisation momentanée toujours en devenir et ouverte (Durand, 2001) ; « en devenir » en raison des interactions avec l'environnement physique et social mais aussi de l'engagement professionnel des enseignants qui constituent des facteurs favorisant l'évolution des répertoires d'actions, soit du couple créativité et habitude.

LES FACTEURS CATALYSEURS DE LA CRÉATIVITÉ

Ces facteurs relèvent à la fois de l'influence de l'environnement social (des interactions avec les élèves et l'équipe EPS, pédagogique de l'établissement) et de l'engagement professionnel. Tous deux contribuent à réguler les actions de l'enseignant.

LES DÉCALAGES ENTRE ENSEIGNANT ET ÉLÈVES : PRINCIPAL FACTEUR DE RÉGULATION

Comme nous avons pu le constater, les créations trouvent source d'explication dans les dysfonctionnements rencontrés ou la recherche d'une meilleure efficacité dans le partage des habitudes du point de vue des façons d'agir en classe, de suivre le cours, d'entrer dans les activités... Quelle que soit leur nature, les interactions enseignant-élèves se composent à partir des normes et règles sociales intégrées par chacun (Goffman, 1973, 1974). En effet, les expériences scolaires et professionnelles conduisent à des modes de socialisation qui incluent l'intégration de manières d'être, de penser, d'agir. Or, les habitudes des enseignants – dont découlent les routines professionnelles – ne sont pas forcément en lien avec les habitudes des élèves. En outre, les interactions sont également sous-tendues par la définition que chacun des acteurs donne à la situation qui les met en co-présence. Définitions pouvant être plus ou moins congruentes (*Ibidem*). En situation de face à face pédagogique, la recherche du point d'équilibre entre ce qui fait habitude et nouveauté pour les enseignants, ce qui fait habitude et nouveauté pour les élèves, constitue un enjeu. C'est dans ce jeu de négociation que l'on observe les relations entre habitude et créativité. Les dispositifs négociés comportent des éléments plus ou moins connus et nouveaux pour l'enseignant, comme pour les élèves. Dans tous les cas, la recherche de nouvelles pratiques (signe de créativité) est mue par la recherche de l'action efficace. Ce point d'équilibre est plus complexe à établir lorsqu'il y a éloignement entre enseignant et élèves (au regard des normes, règles, codes sociaux et scolaires et dans la définition de la situation). Dans ce contexte, l'équilibre demande plus de créativité.

Si l'enseignant maintient ses pratiques habituelles face à des élèves dont les codes sont éloignés de ceux sur lesquels il s'appuie (les plus classiques ou, au contraire, trop éloignés des formes les moins classiques), des dysfonctionnements dans la conduite du cours sont observables. Dysfonctionnements, nous l'avons vu précédemment, propices à la remise en question et à la transformation des pratiques usuelles : « *mes préparations préalables, je les ai rangées dans le placard et je les ai ressorties quand j'ai été affecté dans cet établissement car avant c'était impossible* » (Paul, enseignant, arrivé dans un établissement rural après avoir exercé cinq ans en établissement classé « violence », 2010). Contraint dans son activité, l'enseignant adapte, ajuste et/ou enrichit les répertoires d'actions précédemment élaborés (en formation et/ou dans d'autres contextes d'exercice), du fait des caractéristiques des publics scolaires et de leur évolution.

Lorsqu'il propose des formes de pratique en marge des représentations de ses élèves, l'enseignant perturbe intentionnellement l'interaction. Éloignés de ce qu'ils ont déjà vécu et de ce qu'ils connaissent, les élèves peuvent développer des comportements de refus, de résistance. La réflexion de l'enseignant sur les modes d'entrée dans l'activité est alors déterminante. Ainsi, il peut choisir de s'appuyer sur des référentiels partagés par les élèves, avant d'amener progressivement de la nouveauté. Il peut décider de déconstruire les préjugés et d'élaborer de nouvelles normes et règles pour atteindre les objectifs fixés.

Un enseignant débute un cycle d'enseignement en danse par l'apprentissage d'une chorégraphie proche de celles que les élèves peuvent voir dans les émissions de télévision. Un autre enseignant laisse entrevoir l'intérêt transgressif des pratiques artistiques, du fait de l'espace de liberté qu'elles peuvent offrir (caricatures, émotions, critique...) (Extraits de journal de bord des enquêteurs, 2010).

Néanmoins, la création induisant une prise de risque (Alter, Poix, 2002 ; Alter, 2003), les résistances à l'adoption de pratiques professionnelles moins courantes sont parfois telles, qu'elles peuvent pousser l'enseignant à abandonner une activité, si celle-ci est trop coûteuse (Necker, 2010). Le caractère dissonant d'une création avec certaines visions et conceptions de l'EPS peut également être un frein à la nouvelle pratique. C'est le cas, par exemple, de l'usage de jeux traditionnels collectifs comme supports d'enseignement alors que les formes sportives sont plus valorisées.

Selon les situations et les contextes éducatifs, les actions de l'enseignant s'appuient – ou non – alors sur la mobilisation de certaines habitudes (des formes de pratique peuvent être utilisées alors qu'au préalable elles n'étaient pas appropriées) et sur le recours à des créations. Elles peuvent donc être transposables, ou pas. L'évolution des pratiques enseignantes (leur nature, transformation ou conservation) est également influencée par les relations au sein de l'équipe disciplinaire de l'établissement. Le facteur catalyseur de l'environnement social est en effet une combinaison des interactions en classe et hors la classe.

L'INFLUENCE DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE, UN FACTEUR EXTÉRIEUR À LA CLASSE

Les coopérations entre collègues sont impulsées par une obligation institutionnelle d'élaborer un projet pédagogique EPS⁶ et par le partage des installations et

6. Le projet pédagogique EPS est réalisé par les enseignants de la discipline d'un même établissement. Il vise à définir les objectifs et finalités de la discipline, l'organisation et les outils d'enseignement, en adéquation avec les programmes, les caractéristiques des élèves, le projet d'établissement, les ressources matérielles disponibles. Une exigence officialisée par les instructions officielles Lycée (BO n° 15 du 17 avril 1986) et les compléments 6^e/5^e et 4^e/3^e (BO du 30 juillet 1987 et du 30 juin 1988).

CRÉATIVITÉ-HABITUDE : LE DIVORCE IMPROBABLE DU TRAVAIL ENSEIGNANT.

du matériel sportifs. Dans ce contexte, les rapports qu'entretiennent habitude et créativité sont proches de ceux qui sont à l'œuvre dans les interactions enseignant-élèves en classe. Les échanges au sein des équipes disciplinaires ont alors une incidence sur les pratiques professionnelles à l'échelle du collectif, comme à l'échelle individuelle.

Juliette discute avec deux de ses collègues des nouvelles formes de pratiques scolaires qu'elle a élaborées pour impliquer et intéresser encore plus ses élèves, ces derniers sont conquis et décident de proposer la même chose. Les échanges entre ces trois enseignants sont fréquents et l'échange de préparations monnaie courante, mais toute l'équipe n'est pas impliquée dans ce mode de fonctionnement: un enseignant est écarté et reste à l'écart du noyau dur de l'équipe parce qu'il ne partage pas la même vision, façon de fonctionner (Extrait de journal de bord des enquêteurs, 2011).

L'acceptation par le groupe de pairs d'une modification de l'organisation de l'équipe et/ou du cadre de fonctionnement (gestion des enseignements, des locaux et définition des contenus, d'évaluations et d'un règlement communs) passe par des accords entre les enseignants, par des jeux de négociation, comme entre membres de tout groupe (Strauss, 1992). Certaines créations, parce qu'elles engagent le collectif (à l'occasion de la réécriture du projet disciplinaire, de la programmation d'une nouvelle activité, par exemple), ne sont concrétisées et pérennisées que si elles sont partagées par une grande majorité de l'équipe pédagogique, voire par sa totalité. En effet, le partage de valeurs et de conceptions au sein d'un groupe professionnel, comme au sein d'une équipe pédagogique EPS, n'est pas univoque (Becker, 1985). Lorsqu'un enseignant est minoritaire et/ou qu'il est en marge des valeurs et normes du groupe, il lui est plus difficile de faire adopter sa création. Il se produit l'effet inverse lorsque l'enseignant partage les normes du groupe. La mise en usage d'une nouvelle règle, d'un nouveau mode de fonctionnement à l'échelle du collectif révèle l'installation au préalable d'un dialogue autour de son application.

Néanmoins, la coopération suppose du temps afin de favoriser la création de liens forts. Si des sources d'explication de l'acceptation de la nouveauté et de sa pérennité se trouvent dans le partage de conceptions et règles communes, il faut aussi y voir les effets d'une formation identique. « *On s'entend super bien entre collègues... on est trois formés à la même sauce... Pierre à une autre sauce mais il adhère à la nôtre... on s'entend vraiment super bien... pour dire... on fait des activités, des bouffes ensemble en dehors du bahut* » (Paul, professeur dans une équipe disciplinaire de quatre enseignants, 2010). Les affinités professionnelles – souvent amicales – sont révélatrices d'un consensus autour d'un certain nombre de normes et de valeurs. Ces relations assurent en partie un cadre propice à l'adoption de la création : « les échanges verbaux hors et dans l'établissement entre les enseignants qui sympathisent sont le terreau quasi constant

d'échanges professionnels, et occasionnellement aussi la racine d'initiatives de plus ou moins grande ampleur » (Barrère, 2002, p. 234).

Au-delà de l'adoption de créations à l'échelle du collectif, les échanges entre collègues contribuent à enrichir les répertoires d'actions des enseignants vers une plus grande efficacité. Cela leur permet soit d'analyser leur pratique en comprenant par exemple les causes des dysfonctionnements de certaines habitudes, soit d'avoir de nouvelles pistes de réflexion afin d'élaborer des formes de pratique inédites. Si les interactions sociales participent aux ajustements des pratiques, il ne faut pas oublier l'influence des caractéristiques et de l'engagement professionnel des acteurs.

L'INCIDENCE DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL SUR LA PERTURBATION DES HABITUDES

Le (re)questionnement, le changement des pratiques professionnelles (savoir-faire, outils, méthodes et contenus) est une alternative pour tout enseignant. Cependant, au-delà du vécu professionnel et du poids conjoncturel, la production de nouveauté se révèle d'autant plus chez les enseignants s'inscrivant dans des perspectives de carrière singulières, chez les enseignants s'engageant dans des actions visant le renouvellement (de leurs pratiques ou de leur discipline scolaire). Les traces de créativité s'ancrent ainsi dans une perspective individuelle lorsqu'il s'agit du suivi d'une formation personnelle (être stagiaire) ou dans une logique collective quand l'enseignant s'engage dans la formation de (futurs) pairs (formation continue, maître de stage). Ces situations spécifiques conduisent les enseignants à poser un regard neuf, différent sur leur activité, à voir le(ur) monde autrement. Les conceptions de la posture professionnelle, du métier d'enseignant, de ses missions et responsabilités sont ici catalyseurs de changement (Bidet, *al.*, 2006).

Dans le cas où l'enseignant participe à une formation (en tant que stagiaire), le changement de lecture de la profession se joue dans le fait de « redevenir élève » et d'être placé dans une perspective réflexive. L'apport de nouvelles connaissances et l'expérimentation ouvrent de nouveaux horizons.

« L'agrég[ation], ça favorise l'analyse des pratiques professionnelles... dans des temps différents, (...) ça nous aide à prendre conscience de nos choix, d'être capables de les lister, les justifier, de la pluralité et autres choix possibles... une plus grande batterie de moyens... de choix... C'est un agitateur de conscience professionnelle, ça donne des repères, des propositions, des solutions » (Louise, enseignante agrégée, 2010) « D'avoir suivi ce stage pour des élèves en milieu adapté, ça m'a permis de remobiliser certaines choses pour mes élèves qui, eux, sont valides... de faire autrement » (Bénédicte, 2010)

CRÉATIVITÉ-HABITUDE : LE DIVORCE IMPROBABLE DU TRAVAIL ENSEIGNANT.

Lorsque les enseignants endossent le rôle de formateurs de (futurs) pairs, ils sont amenés à formaliser, conceptualiser, expliciter leur pratique, entretenant ainsi un nouveau rapport avec leurs manières de faire, d'agir, d'être. Investi dans la formation initiale des enseignants, un professeur explique :

« Il a fallu que je réfléchisse sur ma façon de : "C'est quoi produire du mouvement ? De quoi il est fait ? C'est quoi intervenir sur le corps de quelqu'un qui danse ? C'est quoi, ça serait quoi un étudiant qui serait professeur] d'EPS et qui devrait mettre en place un cycle de danse ? De quoi il aurait besoin ?" » (Nadège, 2010).

L'accueil et la prise en charge de futurs professeurs dans sa classe conduisent l'enseignant maître-formateur à réfléchir ses savoir-faire tout en actualisant ses connaissances par les interactions vécues. L'enrichissement est double. D'une part, la visée de formation conduit l'enseignant à une réflexion sur sa propre pratique (pouvant prendre la forme d'une évaluation). D'autre part, les échanges avec l'étudiant en formation, l'examen de ses propositions et l'observation de ses pratiques, sont l'occasion d'accéder à de nouvelles connaissances, via les modèles de formation dont chaque étudiant accueilli est porteur. Ces différents apports participent alors au renouvellement des pratiques professionnelles.

« Maître de stage, c'est une bonne expérience parce que ça t'amène à justifier, à expliquer tes choix aux étudiants... Et des fois, en discutant avec les étudiants, tu te dis : "tiens c'est vrai... ça aurait été peut-être... ça serait peut-être plus intéressant de faire ça..." Eux aussi, par ce qu'ils proposent, ça te permet d'évoluer dans ta pratique, de penser et de faire les choses autrement » (Édouard, maître de stage pour les étudiants préparant le concours du certificat d'aptitude au professorat d'EPS).

Qu'ils soient en formation ou formateurs, les enseignants envisagent leur pratique professionnelle dans ce qu'elle a de singulier et d'universel : les principes qui la dirigent, les ficelles qui la rendent efficace.

CONCLUSION

À partir de l'étude du travail enseignant en EPS, nous avons souhaité renseigner les rapports existant entre créativité et habitude dans les pratiques professionnelles enseignantes. Nous avons retenu des angles et des échelles permettant d'appréhender à la fois les diverses dimensions des pratiques mais aussi les processus en jeu dans la création et la routinisation. L'étude révèle les facteurs qui influencent le système créativité/habitude (en tant que catalyseurs ou freinateurs). Ils sont individuels et collectifs, liés à la fois à ce qui se passe en classe et en dehors. Ils renvoient aux caractéristiques propres aux individus (conception du métier, engagement dans l'activité, rapport au métier), à des contextes et moments singuliers et aux réponses émanant des diverses interactions sociales

(élèves, collègues, stagiaires). Opérantes dans ou hors la classe, prévues ou non, d'ordre didactique, pédagogique ou interactionnel, les créations reflètent des modèles de professionnalité. Leur conversion en routines professionnelles se base sur une expérimentation de type essai/erreur et suit la voie de l'« efficacité subjective » (Saujat, 2007, p. 182). Les enseignants testent la validité de ce qu'ils ont déjà élaboré dans le domaine scolaire ou extra-scolaire, des apports issus de la formation, de ce qu'ils ont emprunté à des collègues, de créations construites et composées ou encore nées – sur le vif – d'accidents et d'inattendus. La remobilisation des éléments de connaissance n'est pas toujours immédiate dans la mesure où certains contextes ne le permettent parfois pas. La pratique de l'enseignant est donc à la fois conditionnée par les échanges sociaux entretenus avec les élèves et les collègues et par le rapport entretenu avec les normes professionnelles. Créativité et habitude sont deux dimensions constitutives du métier enseignant (d'EPS). Notre enquête révèle la percolation de l'une à l'autre, le recours de la matière de l'une pour composer l'autre.

Enfin, éclairer le couple créativité/habitude renvoie le chercheur à des considérations d'ordre méthodologique. À quelles conditions est-il possible d'appréhender la créativité sur le terrain ? Pour notre part, la créativité a été appréciée préférentiellement pendant les entretiens et les routines lors des observations. L'appréhension de ces deux phénomènes ne semble pas pouvoir faire l'économie d'un recours aux différentes techniques de recherche qualitatives. Les observations permettent de saisir les interactions, les pratiques professionnelles, ce qui les conditionne ; les entretiens, les raisons d'agir des acteurs. Dans tous les cas, la compréhension de l'interaction des processus de créativité et d'habitude échappe difficilement à la nécessité d'une inscription dans une perspective temporelle (Alter, 2002) et à celle d'une immersion prolongée sur le terrain d'enquête.

Nathalie Jelen, Sophie Necker

Atelier Sociologie, Histoire, Éducation, Représentations, Pratiques et Activités Sportives (SHERPAS - EA 4110) – Université d'Artois

Bibliographie

- Alter N. (2002). L'innovation : un processus collectif ambigu. In N. Alter (dir.). *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*. Paris : La Découverte, p. 15-40.
- Alter N. (2003). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- Alter N., Poix M. (2002). Avant-propos. In N. Alter (dir.). *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*. Paris : La Découverte, p. 7-11.
- Barrère A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

CRÉATIVITÉ-HABITUDE : LE DIVORCE IMPROBABLE DU TRAVAIL ENSEIGNANT.

- Becker H. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : A.-M. Métailié.
- Ben Jomâa H., Terrisse A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation et didactique*, vol. 5, n° 3, p. 61-80.
- Bidet A., Borzeix A., Pillon T., Rot G., Vatin F. (coord.) (2006). *Sociologie du travail et activité*. Toulouse : Octarès.
- Boizumault M., Cogérino G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, n° 98, p. 67-79.
- Dalton B. (2004). Creativity, Habit and the Social Products of Creative Action : Revising Joas, Incorporating Bourdieu. *Sociological Theory*, n° 22, p. 603-622.
- Demazière D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, n° 123, p. 15-35.
- Demazière D., Glady M. (2008). Introduction. *Langage et société*, n° 123, p. 5-13.
- Durand M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Éducation Physique*. Paris : Revue EP&S.
- Gardner H. (2011). *Les formes de créativité*. Paris : Odile Jacob.
- Goffman E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi (tome 1)*. Paris : Minuit.
- Goffman E. (1974). *Les rites de l'interaction*. Paris : Minuit.
- Huberman M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, n° 86, p. 5-16.
- Hughes E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : EHESS.
- Jelen N., Nuytens W. (2011). Avant la réforme : la formation des enseignants du second degré « vue » par eux-mêmes. *Socio-logos*, n° 6 [en ligne : <http://socio-logos.revues.org/2524>], consulté le 20 juin 2013.
- Kaufmann J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Necker S. (2010). Faut-il danser pour faire danser à l'école ? Le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission. *Staps*, n° 89, p. 75-84.
- Passeron J.-C., Revel J. (dir.) (2005). *Penser par cas*. Paris : EHESS.
- Roux-Perez T. (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). *Staps*, 2006, n° 72, p. 35-47.
- Saujat F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez, G. Chapelle (dir.). *Enseigner*. Paris : PUF, p. 179-188.
- Strauss A. (1992). Négociations : introduction à la question. In A. Strauss (textes réunis et présentés par I. Baszanger). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan, p. 245-268.
- Terret T. (2004). Pour des contenus renouvelés et des enseignants experts. Innovation et épistémologie en EPS. In G. Carlier (dir.). *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Géménos : AFRAPS, p. 329-338.
- Woods P. (1990). *Ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.