

DE LA CLASSE AU QUOTIDIEN... À L'ANIMATION PÉDAGOGIQUE

Raymond Ouzoulias

Il y a une grande difficulté à trouver dans son itinéraire personnel, une voix juste pour parler de son «chemin de praticien» quand, ni la vérité ou la noblesse que confère le contact quotidien du maître avec les élèves, ni la réflexion ou la distanciation que suppose l'activité de recherche ne sont les caractéristiques dominantes de la fonction qu'on exerce.

Et pourtant, le rôle d'interface, les tâches que je suis appelé à remplir ou effectuer comme Inspecteur départemental de l'Education nationale, qu'elles s'exercent au contact du terrain lorsqu'il s'agit des actions d'évaluation, de régulation, d'animation ou en relation avec les structures de formation et d'information, devraient permettre aisément de concilier les avantages de chacun des points de vue.

Pour m'inscrire dans la logique de cette rubrique, je me dois cependant de situer les points d'appui d'une «pratique» actuelle d'I.E.N., en référence à certaines directions qui ont traversé ou influencé un parcours qui, tout en étant loin de refléter une évolution linéaire, n'en reste pas moins fidèle à certains attachements et manifeste des permanences de préoccupations.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

De celles-ci, je dégagerai trois thèmes principaux :

- La complexité, la difficulté et les enjeux de la transformation de l'école et des stratégies d'innovation confrontées, d'une part aux implications humaines, culturelles, sociales et économiques de l'inégalité des élèves dans l'accès au savoir, d'autre part à la nécessité d'une adaptation à l'évolution du monde, au changement des conditions de vie des enfants en même temps qu'à l'impérieuse nécessité de garder le cap, c'est-à-dire de rester fermement ancré sur les apprentissages eux-mêmes.

Cette problématique, et surtout ses conséquences sur la pratique des enseignants aux prises avec la réalité quotidienne de la classe, ne m'a jamais semblé et me semble encore moins aujourd'hui pouvoir se satisfaire d'un certain nombre de réponses simples, de «vérités d'évidence» voire même du recours unique à une argumentation ou à une démonstration théoriques, si judicieuses ou si fondées soient-elles.

- Le lien entre processus d'accès à l'écrit et processus d'acculturation qui trouve une résonance dans les débats sur l'apprentissage, les situations et supports ou les conditions de la lecture et de l'écriture. Débats qui, au-delà des méthodes et pratiques elles-mêmes, posent des problèmes fondamentaux tant les oppositions sur primauté du code et du sens ou relation interactive entre les deux, sur situations «fonctionnelles» et lecture plaisir, sur socialisation de l'écrit et construction des savoirs sur celui-ci renvoient à des conceptions de l'école elle-même, de sa fonction, ses missions et son rôle.

- Enfin, la conviction qu'outre les personnalités, les styles et les valeurs auxquelles se réfèrent les enseignants, la pratique mise en oeuvre est étroitement liée aux conditions d'exercice du métier dans lesquelles une place prépondérante me semble devoir être accordée aux outils théoriques, didactiques et pédagogiques qui sont à leur disposition. C'est-à-dire à l'adéquation entre ceux que la recherche peut produire et ceux que chaque maître, aux prises avec la quotidienneté du faire, la solitude même de l'acte éducatif, est en mesure effectivement de s'approprier et d'utiliser.

Recherche et pratique

Circulation et utilisation de l'information pédagogique

Comme beaucoup d'enseignants débutants, pendant les premières années qui ont suivi ma sortie de l'École Normale, mon temps, mon énergie et mes lectures furent presque exclusivement consacrés à la préparation de la classe et à ses aspects techniques, d'autant plus que mon premier poste se trouvait être une classe de Fin d'Etudes dans un quartier populaire du sud-est de la banlieue parisienne.

A l'autre extrémité, mon intérêt et un engagement syndical et politique personnel me portaient à des lectures d'ordre plus général sur le système éducatif. Des années de formation et des dix premières années d'enseignement comme instituteur reste encore aujourd'hui la trace de quelques textes fondamentaux ou ouvrages ayant influencé et influençant encore ma réflexion.

- De grands écrits comme les «*Propos sur l'Education*» d'Alain (1) qui, même si certains aspects peuvent paraître aujourd'hui désuets, outre des observations très pertinentes sur l'activité de l'élève et la place du maître, le rôle particulier de certaines disciplines (la lecture par exemple), apportent un souffle dynamique, une exigence ambitieuse et une immense valorisation de l'école par sa fonction culturelle irremplaçable, seule susceptible de lui apporter du sens et peut-être une raison d'être.

- Des textes clés issus de la psychologie de l'enfant et en particulier «*De l'acte à la pensée*» de Wallon (2) où les réflexions sur l'intentionnalité, les caractéristiques des situations d'apprentissage et leurs interactions avec le sujet agissant sont aujourd'hui remises en valeur par les recherches de J.S. Bruner (3) et peuvent encore être revisitées et trouver leur écho dans un grand nombre d'écrits récents sur la pédagogie différenciée.

- Enfin, deux ouvrages particuliers qui, en cette période de débats sur la place de l'école et du maître, m'ont apporté une forme de respiration salutaire : le livre polémique de G. Snyders «*Où vont les pédagogies non directives ?*» (4) et celui plus tempéré de G. Jean (5) «*Culture personnelle et action pédagogique...*» qui, à partir de points de vue différents voire opposés, rappelaient opportunément que l'enseignement et l'éducation ont horreur du vide, que toute formation est acculturation surtout lorsqu'elle se veut reposer sur une réelle égalité des chances et promouvoir les capacités de chacun.

C'est à la fin de cette période, après deux expériences d'enseignement du français à l'étranger, le retour à des études universitaires et quelques années dans un collège d'une ZUP de la grande banlieue qui virent ma découverte de tout un univers de recherche sur l'enseignement du français (6), que, à partir des débats sur les disciplines d'éveil à l'École Élémentaire, la rénovation des collèges et le rapport Legrand, l'apprentissage de la lecture, je pris réellement conscience :

- de l'écart démesuré qui existait entre les thèmes, les intérêts, les produits de la recherche pédagogique et la culture, les attentes, les besoins de la grande majorité des enseignants ;

- des effets de cette méconnaissance et de cet éloignement sur les stratégies de transformation du système éducatif qui conduisent à détourner des innovations ou des réflexions pourtant positives et aboutissent parfois à une situation plus néfaste que celle qui préexistait à leur mise en place ;

- de l'absence de lieux, et de personnes pouvant favoriser la circulation d'une information pédagogique intégratrice, en raison des cloisonnements et des défiances réciproques liées au souci légitime des différentes structures existantes (CDDP, EN, corps d'Inspection, et on pourrait aujourd'hui ajouter MAFPEN) d'affirmer leurs spécificités et leurs fonctions particulières.

C'est cet intérêt pour les problèmes touchant aux stratégies de transformation et d'innovation qui détermina en même temps l'orientation de mes lectures, où les travaux de G. Avanzini (7), A. Berger (8), M. Huberman (9) et les ouvrages du CRESAS (10) m'apportaient des éclairages différents mais complémentaires, et ma décision de me présenter au concours d'IDEN.

Pendant la première année qui suivit mon entrée au Centre de formation, je me consacrai à une recherche sur la réception et la circulation de l'information pédagogique chez les instituteurs, qui donna lieu à mon mémoire de fin d'année (11). Cette étude montrait que, s'il n'y a pas ou plus d'incompatibilité entre les visées des chercheurs et celles des praticiens, il s'agit plus d'une divergence au sens où l'entend L. D'Hainaut (12) (orientation vers des moyens et des buts opposés) ou au mieux d'un parallélisme (orientation, fonctionnement ou effets sans opposition mais sans rapport) et que si les ressources, pour aller vers une véritable adéquation, un renforcement mutuel des actions et tendre vers la cohérence du système éducatif tout entier, existent, elles sont bien souvent stérilisées par l'absence d'une véritable mise en réseaux leur permettant

d'être réellement efficaces et par des types d'approche des problèmes communs où la logique de chacun conduit à refuser de prendre en compte la logique de l'autre.

Sans vouloir remettre en cause ici la valeur des recherches, ni établir une quelconque hiérarchie entre elles, l'exemple de l'enseignement des mathématiques (on pourrait tout aussi bien choisir d'autres disciplines) me paraît tout à fait démonstratif.

Pendant plusieurs années, de nombreux travaux conduits au niveau universitaire, dans les IREM, les équipes de l'INRP, ou en marge de ces structures (13) ont enrichi la réflexion didactique, ont constitué des contributions irremplaçables à la recherche dans ce domaine et ont servi de bases aux interventions de nombreux formateurs.

Il faut cependant reconnaître que leur influence sur la modification des pratiques des enseignants est restée très minime, à tel point que des enquêtes effectuées en 86 et 87 montraient que le choix des manuels par les maîtres, même lorsqu'ils avaient participé à des stages sur le sujet, les conduisait à privilégier d'autres critères, même si le contenu de ceux-ci était en contradiction avec le type d'enseignement qu'ils disaient privilégier.

On peut dire que c'est seulement depuis deux ou trois ans que la modification des pratiques pédagogiques est en train de s'amorcer. On le doit plus à des manuels comme «*Objectif Calcul*» qu'aux ouvrages de la série ERMEL qui les ont précédés, qui, tout en étant d'une grande valeur et restant aujourd'hui un outil de réflexion, ne pouvaient être un outil permettant aisément des transferts sur la pratique. On le doit aussi aux différents numéros consacrés aux maths de la revue «*Rencontres Pédagogiques*», même si sa diffusion reste réduite et devrait pouvoir trouver un autre écho. On le doit enfin à l'ouvrage récent de R. Brissiaud (14).

Face à des phénomènes de ce type, que l'on peut retrouver dans d'autres domaines, les arguments du temps mis par les recherches pour se répercuter sur les pratiques, de la lourdeur du système éducatif et le refus de donner dans le «*prêt à porter pédagogique*» ne m'ont jamais semblé suffisants et ont toujours servi à cacher deux types de difficultés :

- celle du chercheur qui, à partir de travaux sur la didactique, sur l'observation des pratiques ou la psychologie et les processus d'apprentissage, d'une part craint de dénaturer le contenu de son travail et d'autre part rejette un certain utilitarisme et souhaite ne donner à

l'utilisateur que des instruments de réflexion pour qu'il se construise lui-même ses propres outils de transformation de la pratique,

- celle du praticien qui, face à cette présence quotidienne du faire et à l'impérieuse nécessité de conduire les apprentissages, ne peut réinventer chaque jour des formes nouvelles d'enseignement. Difficulté si bien exprimée par cette phrase d'une institutrice commentant ses réponses à l'enquête que j'avais réalisée : *«on peut peut-être faire autrement, mais moi, je n'ai pas les connaissances qui me permettent de le faire en étant sûre de réussir»*.

C'est aussi ces deux types d'approche qui sont source d'incommunicabilité.

- Certains ouvrages «détonateurs» (et il en existe dans divers domaines, qu'ils soient disciplinaires ou plus généraux), tout en ayant beaucoup apporté à la réflexion et à l'évolution du système éducatif, n'ont-ils pas pour cette raison joué aussi un rôle de frein à cette même évolution.

Certains changements récents dans l'approche de la formation initiale des enseignants, par l'élévation du niveau de recrutement, un contact qu'on peut espérer plus étroit avec les lieux de recherche, par la place prise par les universités, peuvent aider à la prise en compte de ces difficultés. Il me semble qu'ils ne pourront avoir un véritable effet que si ce rapprochement s'effectue aussi dans l'autre sens. C'est-à-dire si chercheurs et formateurs parviennent, d'une part à prendre en compte dans leurs travaux le point de vue et les réalités liés à la pratique elle-même et d'autre part à s'intégrer sous des formes particulières à des équipes d'animation de terrain. Le succès rencontré actuellement par les ouvrages de P. Meirieu (15) me semble s'expliquer non seulement par leur contenu particulièrement en phase avec les préoccupations des enseignants, mais aussi par leur forme accessible et par le fait qu'ils apportent des outils, grilles de référence ou guide pour la pratique, utilisables par tous et dépassant les oppositions artificielles de méthodes et de styles pédagogiques.

Ce sont ces mêmes réflexions sur la liaison praticiens-chercheurs qui m'ont conduit dans ma fonction d'IDEN à engager depuis cinq ans un travail d'animation et de formation avec G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau. Leurs écrits, tant en ce qui concerne les processus d'apprentissage de la lecture (16) qu'en ce qui concerne les ZEP et les problèmes scolaires des enfants issus de milieux populaires, m'avaient particulièrement intéressé, tant par la richesse de leurs recherches que par le ton et la simplicité avec lesquels ils parvenaient à les exprimer.

Ainsi, plusieurs fois par an, ils participent à des stages de formation, des réflexions en équipes d'écoles, des animations de circonscription.

Leur apport a permis aux enseignants de la circonscription d'avoir aujourd'hui dans leur grande majorité une autre approche de la recherche pédagogique, et a, en outre, aidé au développement des structures de communication et d'échanges internes à la circonscription.

Enfin, depuis deux ans, dans la quasi-totalité des écoles avec lesquelles ils ont travaillé, sont nées, dans le cadre de projets d'école, des recherches et études qu'ils relaient et auxquelles ils apportent leur concours.

La même démarche a été à l'origine du Festival du livre de Jeunesse de Cherbourg, opération qui, depuis quatre ans, associe tout au long de l'année scolaire, dans le cadre d'une sélection de livres et de productions d'écrits par les enfants, enseignants, bibliothécaires, libraires, écrivains, illustrateurs, journalistes et qui concerne près de 250 classes. Outre le bilan pédagogique pour les élèves, ce projet permet chaque année aux enseignants de rencontrer différents chercheurs à l'occasion de conférences-débats particulièrement suivies puisque leurs propos sont en relation étroite avec le travail effectué.

Enfin, cette entreprise, voulue par les règles des «Chemins de praticiens» où, apports des sciences de l'éducation et de la recherche pédagogique à une pratique et interpellation de ceux-ci sont étroitement mêlés, ne serait pas complète si je ne signalais le «*Lire et raisonner*» de J. Fijalkow (17) et surtout «*L'éloge de la différence*» d'A. Jacquard (18).

Raymond Ouzoulias

*Inspecteur de l'Éducation Nationale
CHERBOURG-VILLE*

* Références et ouvrages cités

- (1) ALAIN.- Propos sur l'éducation, pédagogie enfantine.- Paris : PUF, 1976. 232 p.
- (2) WALLON, Henri.- De l'acte à la pensée : essai de psychologie comparée...- Paris : Flammarion, 1978.- 206 p.- Champs.
- (3) BRUNER, Jérôme S.- Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.- Paris : PUF, 1983.- 292 p.- Psychologie d'aujourd'hui.
- (4) SNYDERS, Georges.- Où vont les pédagogies non-directives ? Autorité du maître et liberté des élèves.- Paris : PUF, 1985.- 324 p.- L'Éducateur.
- (5) JEAN, Georges.- Culture personnelle et action pédagogique...- Paris : Castermann, 1978.- 156 p.

- (6) Les ouvrages de la collection INRP-Nathan et en particulier : BEST, Francine.- Vers la liberté de parole ; la revue *Repères* ; mais aussi des ouvrages plus didactiques ou manuels, en particulier les travaux de GENOUVRIER, Emile et GRUWEZ, C.- Grammaire pour enseigner le français.
- (7) AVANZINI, Guy.- Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire.- Toulouse : Privat, 1975.- 318 p.- Coll. Nouvelle recherche.
- (8) BERGER, G., BRUNSWIC, C.- L'éducateur et l'approche systémique.- Paris : UNESCO, 1984. 228 p.
- (9) HUBERMAN, Michael.- Comment s'opèrent les changements en éducation.- Genève : BIE, 1973. 109 p.
- (10) CRESAS - L'échec scolaire n'est pas une fatalité.- Paris : ESF, 1981.- 206 p.
- Le handicap socio-culturel en question.- Paris : ESF, 1978.- 212 p.
- (11) OUZOULIAS, Raymond.- La circulation de l'information pédagogique chez les instituteurs.- Centre de formation des IDEN, 1985. 72 p.
- (12) D'HAINAUT, Louis.- Analyse et régulation des systèmes éducatifs : un cadre conceptuel.- Paris : Nathan, 1981.- 139 p.
- (13) BARUK, Stella.- Echecs et maths.- Paris : Seuil, 1973.
NIMIER, Jacques.- Mathématiques et affectivité : une explication des échecs et des réussites.- Paris : Stock, 1976.- 249 p.- Laurence Pernoud.
- (14) BRISSIAUD, Rémi.- Comment les enfants apprennent à calculer.- Paris : Retz, 1989.- 192 p.
- (15) MEIRIEU, Philippe.- L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée.- Paris : ESF, 1985.- 174 p.
MEIRIEU, Philippe.- Apprendre, oui mais comment ?.- Paris : ESF, 1987.- 164 p.
MEIRIEU, Philippe.- Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?.- Lyon : CRDP, 1986. 157 p.
- (16) CHAUVEAU, Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU.- «La construction sociale de l'échec scolaire», in : Politique aujourd'hui, n° 6.
- «Lectures», in : *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, 1987.
- «Pour une meilleure réussite scolaire : actions d'accompagnement».- GPLI-CNDP, 1988. 141 p.
- Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée.- Paris : CRESAS-INRP ; L'Harmattan, 1984. 215 p.
- Ecoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales.- Paris : CRESAS-INRP ; L'Harmattan, 1989. 191 p.
- (17) FIJALKOW, Jacques et DOWNING, John.- Lire et raisonner.- Toulouse : Privat, 1984.- 221 p.
- (18) JACQUARD, Albert.- L'éloge de la différence.- Paris : Seuil, 1978.- 194 p.