

LA PASSION D'APPRENDRE

*Des difficultés de la pratique
à une théorie de l'apprentissage*

Michèle Prince-Clavel

"Enseigner, moi ?...jamais !!!" C'est à peu près en ces termes péremptores que, sourcils froncés, dents serrées, regard sombre, s'exprimait en 1962 une étudiante brillante qui venait de rater, de peu, son admission à "Normale Sup". Cet échec masquait alors pour moi une réussite facile aux IPES, qui m'entraînait pourtant sur la voie de l'enseignement.

Première étape : le premier questionnement

Profondément meurtrie par la guerre d'Algérie, et particulièrement par la dernière année, révoltée, j'étais passionnée de littérature grecque et particulièrement intéressée par la pensée philosophique. Pendant trois ans, je me délectais donc de Platon, d'Aristote, et d'Épictète, présentais un DES de philologie grecque et collais encore d'extrême justesse à l'agrégation. Des problèmes de santé, et cette nouvelle déception me firent un peu oublier mon aversion pour "ces gamins turbulents qui ne comprennent rien" et je me retrouvais, à 24 ans, certifiée de lettres dans un tout petit lycée du centre de la France. D'emblée, je fus attirée par ceux qui ne voulaient rien faire, ces élèves révoltés ou désinvoltes, qu'il fallait longuement supplier avant

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993

d'obtenir, avec huit jours de retard, un devoir bâclé ou fortement marqué de la griffe paternelle. Au bout de trois mois à peine, j'avais nettement diminué l'effectif de ma classe de seconde A, après un travail minutieux de réorientation mené en collaboration avec le conseiller d'orientation du secteur, qui ne satisfait pas beaucoup Monsieur le Proviseur, qui voyait fondre les effectifs de son lycée régulièrement menacé de fermeture. De la même façon que des incursions dans Freud et Lacan m'avaient permis de mieux comprendre mes problèmes personnels, particulièrement mes difficultés de relation avec l'autorité - dont un conflit ouvert avec le proviseur était, l'année suivante, une éclatante démonstration - je souhaitais comprendre les raisons de ce manque de motivation pour cette littérature qui me passionnait ("mais comment peut-on ne pas apprécier des oeuvres aussi admirables ?"), mais la bibliothèque pédagogique du lycée, comme celle de la commune, était particulièrement pauvre. Toutefois, grâce à une émission de radio, à l'adaptation d'une tragédie d'Eschyle et à une tournée théâtrale à travers les villages reculés de la campagne auvergnate, à l'élaboration d'un scénario de film 16 mm (et sans doute à une dose certaine de séduction et de démagogie), même les plus rétifs de mes terminales scientifiques finirent par s'intéresser (ou par me le faire croire) à la pensée de Montaigne.

En deux ans, j'avais trouvé une question susceptible de me motiver dans ce métier que je ne voulais pas exercer : quel est donc ce décalage qui mène certains élèves de second cycle à l'échec, à l'inertie, voire au refus et à la révolte ? Les relations exécrables que l'administration du lycée entretenait avec la plupart d'entre eux me paraissaient être une piste, mais elles n'expliquaient pas tout. Trente ans plus tard, je ne pense pas avoir encore trouvée toutes les réponses.

Deuxième étape : la fabuleuse aventure des collèves expérimentaux

C'est donc avec cette question en tête que, pour suivre mon mari, je me retrouvai dans un collège de St Denis, où je fis brusquement connaissance avec les problèmes sociaux et familiaux, l'échec scolaire massif, les problèmes graves de déviance et d'enfance maltraitée. Ce fut une rude découverte pour la petite bourgeoise à l'enfance protégée que j'étais encore. Je me lançai avec énergie dans un militantisme social qui devait me procurer bien des déboires et faisait dire,

quelques années plus tard, au juge pour enfants, qu'il perdait une de ses "meilleures collaboratrices", sans oublier toutefois que j'étais, d'abord, une enseignante. C'est là que se situent les rencontres décisives de mon "chemin de praticien".

À la suite des fougueux débats de mai 68, notre collègue voulait rejoindre les collègues expérimentaux qui en étaient alors au début de leur fabuleuse aventure et réfléchissaient à la pédagogie de soutien. J'habitais, pour quelques semaines encore, tout près de l'INRP. Comme ma principale semblait ne pas trouver le moyen de se faire entendre par la sacro-sainte voie hiérarchique, je lui proposai de tenter de rencontrer Louis Legrand, et de lui présenter notre projet. Et me voilà partie. J'étais alors enceinte de plus de sept mois, et, fort peu au fait des us et coutumes, je ne parvenais pas à obtenir de rendez-vous. Je décidai donc de m'installer dans le couloir jusqu'à ce qu'on me reçoive. C'est Charles Fontenat, alors adjoint au Directeur de recherche, qui "craqua" le premier. Parallèlement, les formalités administratives se débloquèrent, et, à l'issue de mon congé de maternité, je rejoignis mon établissement juste à temps pour prendre ma part de l'élaboration du Protocole de St Quentin.

On ne dira jamais assez quel formidable outil de formation est la recherche-action. Le travail monumental dirigé par Louis Legrand fut pour moi l'occasion d'une prise de distance décisive par rapport à mes élèves en difficulté, par rapport aux disciplines que j'enseignais - et particulièrement au français, langue dite maternelle, mais souvent, pour bon nombre d'entre eux (y compris nés de parents français), langue étrangère. Je ne me souviens pas de tout, ni de la chronologie, mais je sais que j'ai quitté St Denis huit années plus tard totalement différente, tant dans ma pratique d'enseignante puis de principale, que dans mon comportement personnel.

Il y eut les stages et les séminaires de la recherche qui m'amènèrent à rationaliser ma pratique, à reconnaître mes "coups de coeur" et mes pulsions affectives, à me libérer totalement du manuel pour mettre le groupe d'élèves, et leurs résultats, au centre de mes préoccupations. La mise en relation des besoins détectés chez tel ou tel enfant, et longuement analysés en concertation, et ce que nous savions des impératifs de l'enseignement du français nous amena à mettre en place une modulation très fine des modes de groupement, dont nous avons le souci de contrôler l'efficacité, même si les outils de cette évaluation restaient souvent approximatifs. Notre équipe de français mit ainsi en

oeuvre pendant plusieurs années une expérience de *team teaching* qui s'appuyait, en liaison avec l'ICAV de Bordeaux, sur une approche du langage audiovisuel utilisé comme outil d'accès au code écrit d'une part, et comme ouverture culturelle de l'autre.

Il y eut un travail rigoureux à partir des études de docimologie, et des premiers écrits sur l'évaluation, pour rechercher un mode d'évaluation des résultats des élèves qui prenne le plus possible en compte des données rationnelles et explicites.

Il y eut la rencontre avec Victor Host, et le travail mené pendant près de quinze ans en collaboration avec l'équipe de sciences expérimentales, sous sa direction d'abord, puis sous celle de Jean-Pierre Astolfi.

Je voudrais m'arrêter sur cette collaboration qui revêt à mon sens une importance extrême. En effet, c'est lorsque nous décidâmes de filmer des séquences de classe que je pris conscience du peu de place que je laissais réellement à l'expression de mes élèves, malgré toute ma bonne volonté, et que je décidai d'apprendre à me taire, et à écouter. C'est encore Louis Legrand qui me conseilla alors l'IFEPP, et, parallèlement au travail que nous menions au sein de notre recherche sur la pédagogie différenciée, je devais y découvrir Rogers, (qui m'offrait un cadre interprétatif à la fois proche et différent de celui que je connaissais bien depuis l'adolescence et mes lectures de Freud et Lacan), puis, plus tard, Lobrot et la pédagogie institutionnelle. Je devais surtout y prendre une habitude de l'auto-analyse qui m'a été une aide précieuse dans les pires moments. Je devais aussi y rencontrer André de Peretti, qui ne manque jamais, encore aujourd'hui, de me recommander, l'oeil pétillant de malice, de "ne pas manquer de saluer affectueusement ses petits-enfants spirituels". C'est grâce au travail effectué en sciences expérimentales que j'ai pris conscience de l'écart qui existe entre la démarche que l'on met réellement en oeuvre pour effectuer une recherche ou construire un concept et celle que l'on reconstruit ensuite rationnellement pour les besoins de l'exposé, que j'ai réalisé que l'enseignement du français est d'abord un enseignement instrumental avant d'être une ouverture sur la littérature, que j'ai pris la mesure de l'importance fondamentale, et structurante, de la maîtrise du langage, et particulièrement du langage écrit, que j'ai découvert le concept d'obstacle épistémologique qui devait devenir, du point de vue de l'apprentissage, celui d'objectif-obstacle cher à Louis Martinand. C'est également à l'occasion de ce travail que je

devais m'intéresser aux travaux des sociologues, ne parvenant pas à comprendre pourquoi les enfants avec lesquels je travaillais étaient si étrangers à des mécanismes linguistiques qui m'apparaissaient totalement naturels, comme "allant de soi". Je me mis à dévorer Baudelot-Establet, les premiers ouvrages de Bourdieu, puis Bourdieu et Passeron, et je repris le chemin de l'université pour explorer ce "marché linguistique" qui remettait en question bien des aspects de la linguistique saussurienne de mes études de lettres.

La concertation nous apportait beaucoup, chacun y faisant le compte-rendu de ses lectures, de ses questionnements et de ses investigations. C'est ainsi que je fus sensibilisée à l'apprentissage de l'orthographe et aux travaux de Nina Catach grâce à Daniel Duprez, aux relations entre les difficultés de lecture et celles de latéralisation et de spatialisation grâce à Daniel Casabianca, que je pris contact avec différents mouvements pédagogiques grâce à mes collègues instituteurs spécialisés ou PEGC. Ce sont eux qui me firent connaître l'OCCE, l'ICEM et les travaux de Célestin Freinet, le GFEN. Ce sont eux aussi qui me permirent de rencontrer l'équipe de Gloton dans le 20ème arrondissement, qui me sensibilisèrent à l' AIS, et me permirent de lire les premiers écrits d'Éric Plaisance. Cette première rencontre avec des constructivistes convaincus devait peser lourdement sur mon évolution pédagogique et scientifique ultérieure. Ma relation avec les élèves s'en trouva profondément modifiée, ainsi que les relations sociales au sein de la classe. Je mis en oeuvre, souvent de façon tâtonnante, toutes sortes de modalités d'enseignement mutuel, et commençai à me préoccuper de gérer le travail en petits groupes autonomes. C'est de cette époque que datent mes premières lectures de Piaget, et la découverte des écrits de Wallon. Mon attention se détournait ainsi parfois de mes élèves pour se porter sur mes enfants, tout-petits à l'époque, dont je voulais favoriser le plus possible le développement harmonieux. Mon interrogation première : "qu'est-ce qui provoque l'échec scolaire et comment y faire échec ?" (c'était l'époque du slogan du GFEN "échec à l'échec !") se doublait d'une deuxième question dont je commençais à peine à entrevoir l'importance : "mais comment apprend-on ?". Je n'étais à l'époque convaincue que d'une seule chose, tout à fait évidente dans ma pratique : on n'apprend pas en restant passif, fût-on extrêmement attentif. La concentration, je l'ai appris depuis, est d'ailleurs une forme éminente d'activité.

Changer de fonction pour changer de regard

C'est encore par défi et un peu aussi par révolte que je quitte alors l'enseignement après à peine sept ans d'exercice, pour prendre la fonction de principale, et, à la suite de péripéties un peu rocambolesques, c'est ce même établissement expérimental que je vais diriger pendant trois ans. Il fallut donc adapter ce que j'avais appris à l'organisation de l'établissement et à l'animation des équipes. L'IFEPP, et la psychologie sociale, me furent alors d'un grand secours : premières lectures d'Ardoino, réflexions critiques sur la vie et la mort des organisations, retour à de Peretti et à Lobrot. C'est à cette époque que m'apparut l'intérêt de la formation apportée par les regroupements d'enseignants inhérents à la recherche. Le travail en collaboration avec les responsables disciplinaires de l'INRP me permit d'influencer efficacement le contenu et l'organisation des concertations, les structures de l'établissement, parfois contre l'avis de mes collègues qui commencèrent à trouver que mes nouvelles fonctions me montaient à la tête, l'organisation des conseils de classe devenus "conseils d'ensemble", véritables marathons où l'on examinait les résultats de 75 élèves, les modalités de relation avec les parents, etc... Toutefois, tous mes efforts de persuasion ne parvinrent pas à imposer le tutorat, malgré ma conviction profonde qu'il y avait quelque chose d'intéressant à chercher de ce côté-là. La place que j'occupais alors dans l'établissement me mettait au coeur des problèmes de mal-vie de la plupart de nos élèves, frappés de plein fouet par la crise économique qui commençait. Mon militantisme social y trouvait un nouveau champ d'action, et je jonglais allègrement avec les mesures de protection de l'enfance et d'assistance éducative, les interventions de la Brigade des Mineurs -où j'ai rencontré quelques inspecteurs remarquables- et les associations de protection de la famille. Je m'y fatiguais beaucoup aussi, et mes enfants pâtissaient souvent de mon manque de disponibilité. Je sentais qu'il était temps de partir si je ne voulais pas finir ma carrière à St Denis. Aussi, lorsque mon mari reçut une proposition intéressante dans la région lyonnaise, je demandai une mutation.

Troisième étape : vingt ans en arrière...

J'eus l'impression, en arrivant dans un établissement traditionnel de la grande banlieue lyonnaise, dont c'était la première rentrée, de faire un saut de 20 ans en arrière. Lors de mes premières conversations, tant avec les enseignants qu'avec les membres de mon équipe d'animation, il me semblait que nous ne parlions ni la même langue ni de la même réalité. Monsieur Legrand m'avait à l'époque chargée d'une recherche documentaire commandée par le Ministère sur "la pédagogie de soutien". Alors qu'il s'enquerrait par téléphone de l'avancement de mes travaux, je lui fis part de mon désarroi, il me répondit, la voix glacée : "C'est bien fait !". J'imaginai ses yeux clairs assombris par le mécontentement de mon départ inopiné qui lui avait procuré des soucis pour la poursuite de la recherche dans l'établissement, et je ne l'appelai plus pendant plusieurs mois. Mais il me donna l'occasion d'un nouveau défi. Non ! mais ! il allait voir ! J'en ferai un établissement vivant, moderne, chercheur, de ce bahut retardataire !...

Pendant une année, les travaux que je conduisais me permirent de prendre contact avec la recherche en éducation d'Outre-Atlantique : Yates, qui donnait enfin un nom et une assise théorique à notre travail de variation des modes de groupement des élèves, Rosenthal et Jacobson, qui expliquaient enfin l'importance de notre refus farouche (nous, les dionysiens "qui caracolions en tête sans attendre le peloton" selon le mot de notre directeur de recherche) de baisser les exigences tout en prenant en compte toutes les difficultés de nos élèves. Instinctivement, (et avec l'aide aussi, dans l'analyse, des chercheurs de l'INRP), nous avons senti la force de ces attentes de l'enseignant, de ce regard porté sur l'élève, qui modifie l'image que, comme apprenant, il a de lui-même et de sa capacité à réussir. En revanche, la lecture de Skinner, des behavioristes et de divers auteurs à l'origine des essais d'enseignement programmé me laissait insatisfaite. Mes convictions constructivistes étaient trop fermement confirmées par mon expérience empirique pour que j'accorde une quelconque crédibilité à cette série de "degrés" successifs par lesquels ils représentaient l'apprentissage. Certes, la présentation rationnelle des taxinomies de Bloom ou de Guilford me séduisait par leur classement en complexité croissante ou les combinatoires qu'ils mettaient en évidence. Il me semblait que c'était peut-être créateur en matière de didactique et d'organisation de l'enseignement. En revanche, je dou-

tais totalement de leur efficience en termes d'apprentissage, la présentation me paraissant par trop réductrice en fonction de l'individu-élève et de l'extrême complexité de la situation scolaire. Toutefois, ce cadre interprétatif devait me fournir une méthode d'analyse de la situation de mon collègue.

Reproduire le modèle pour mettre le collègue en mouvement

Les théoriciens de la méthodologie du projet, agissant à l'époque aux USA et dans les entreprises, recommandaient une analyse des ressources et des contraintes. Je m'y consacrais pendant toute la première année. Je mis entre parenthèses les contraintes institutionnelles, me réservant pour plus tard le moyen de les contourner (huit années de collège expérimental m'avaient rompue à cet exercice), et je m'appuyai résolument sur les ressources. Elles étaient peu nombreuses : dans mon équipe d'animation, le directeur de la SES, parmi les enseignants, quelques collègues qui se posaient un peu les mêmes questions que moi dix ans plus tôt. Je voudrais insister ici sur le rôle des directeurs de SES qui se sont succédé dans ce collège, et qui m'ont permis de constituer, au sein de l'équipe d'animation de l'établissement, une équipe d'animation pédagogique. Leur formation psychopédagogique solide, leur connaissance fine et assurée des élèves en difficulté m'ont beaucoup apporté et m'ont permis, par l'échange, d'affermir mes propres connaissances sur l'apprentissage. Très vite, j'engageai mes professeurs de biologie dans la recherche INRP. Nous avions beaucoup de points communs : l'un pratiquait la musique, l'autre était passionné de théâtre. Tous deux étaient soucieux de rationaliser leur enseignement, et l'un des deux se préoccupait beaucoup de l'autonomie de ses élèves face à l'apprentissage scolaire. Il participe toujours à l'équipe "ASTER". Parallèlement, je mis en place les structures nécessaires à la modification des relations entre les adultes et les élèves dans l'établissement, en m'appuyant sur le conseiller d'éducation et deux enseignants militants : création d'un Foyer coopératif (où je veillais -non sans peine parfois- à ce que le pouvoir appartienne effectivement au Conseil d'administration où les adolescents étaient nombreux), valorisation du rôle et formation des délégués élèves, souci d'une vie démocratique de l'établissement - ce qui, en soi, n'était pas chose aisée dans la mesure où je ne renonçais pas à

mon objectif d'influencer y compris la conduite de l'enseignement. Fermement décidée à faire bouger les choses, sous peine de m'ennuyer mortellement dans cet établissement, je reproduisis le modèle : création d'une concertation obligatoire, sur le temps de travail (dont je ne dirai pas ici par quels subterfuges j'ai réussi pendant six années à la rémunérer -certains inspecteurs d'académie pourraient en être contrariés), création d'équipes pédagogiques disciplinaires et interdisciplinaires cohérentes, rédaction et suivi de projets d'équipes etc... Je me rendis très vite compte que je ne pouvais être à la fois le chef d'établissement, même le plus ouvert possible, et la formatrice de mes 50 enseignants. Il fallait trouver de l'aide. Je me rapprochai alors des mouvements pédagogiques, OCCE et CEMEA d'abord, puis le GFEN quand il prit de l'importance sur Lyon. J'obtins rapidement l'appui de l'Université de Lyon II et des deux départements de psychologie génétique et de sciences de l'éducation. Je recréais alors avec ces chercheurs la même complicité que celle que j'avais établie avec les responsables de département à l'INRP, ou que je mis en oeuvre plus tard avec les équipes de formateurs de la MAFPEN de Besançon.

Très vite, plusieurs expérimentations se mirent en place dans l'établissement, dont deux équipes particulièrement dynamiques :

- une recherche sur programme national pilotée par le Ministère, visant à l'introduction de l'informatique dans l'enseignement, et qui devint très vite, du fait de la présence dynamique dans l'équipe de plusieurs enseignants de CPPN/CPA et de SES, un travail de recherche sur l'aide que l'outil informatique, et en particulier l'EAO pouvait offrir aux élèves en grave difficulté. C'est l'époque où, ne voulant pas rester sur la touche, je passais de longues heures à fabriquer de petits programmes interactifs d'orthographe ou de syntaxe, testés ensuite, et parfois sévèrement critiqués par l'équipe.

- une recherche sur programme académique visant à l'autonomie des élèves face à leur apprentissage et qui utilisait les tout premiers outils de l'évaluation formative, puis formatrice, faisant sienne l'hypothèse de Jean-Jacques Bonniol selon laquelle l'appropriation par l'élève des critères de l'enseignant facilite l'apprentissage. Avec une patience et une assiduité remarquables, Guy Journet, alors enseignant à l'Université, assura pendant quatre ans le suivi scientifique de cette équipe.

Et, parallèlement, se poursuivait un travail en relation avec la Mission académique d'action culturelle qui s'appuyait sur les mili-

tants (adultes et élèves) du foyer, et parmi lesquels on trouvait très peu d'enseignants, quelques parents et surtout des membres du personnel ouvrier et de service qui trouvaient ainsi leur légitimité au sein de la communauté éducative.

Mon établissement devint vivant, c'est-à-dire qu'il traversa des conflits mémorables, que ma formation à l'IFEPP me permettait en général de prévoir, en tout cas de gérer en aidant les protagonistes à les dépasser. Nous avons fini par organiser l'établissement (important du point de vue de ses effectifs : de 870 la première année, nous étions vite parvenus au chiffre record de 1250, puis revenus à la taille plus normale de 960 élèves après l'ouverture d'un autre collège sur le secteur) en deux secteurs : un secteur dit "traditionnel" où se réfugiaient les irréductibles, qui, curieusement, ne voulant pas passer pour des rétrogrades, mettaient en oeuvre des méthodologies d'enseignement déjà originales et rationalisaient leur intervention auprès des élèves en se souciant rigoureusement de l'évaluation, et un secteur dit "expérimental", qui tenta des innovations importantes : modulation des plages horaires et des modes de groupement, intégration des CPPN, CPA et des 6ème et 5ème de SES ; les enseignants de ces classes avaient alors un service partagé entre des heures d'enseignement dans les différentes disciplines scolaires et un travail que l'on pouvait rapprocher de celui des RPP des GAPP à l'école élémentaire. Très peu d'enseignants exerçaient à la fois dans l'un et l'autre secteur, et gérer la rivalité qui s'était instaurée entre les deux relevait parfois d'un travail d'équilibriste ou de la haute voltige. La régulation se faisait lors d'Assemblées générales du personnel particulièrement houleuses où le rôle de mes adjoints directeurs successifs de la SES d'une part, et du personnel de service de l'autre fut particulièrement précieux. Le miracle était que l'on parvenait toujours à dépasser la passion et à trouver professionnellement un mode de vie dans l'établissement qui ne laisse personne totalement insatisfait. C'est à cette époque que, accompagnant la réflexion et le travail de mes praticiens-chercheurs, je fis les secondes rencontres déterminantes dans l'évolution de ma réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage : seconde lecture de Piaget, et surtout, rencontre des psychogénétiens de Lyon, rencontre de Guy Avanzini qui contribua à mettre au clair ma représentation de l'adolescent, par un retour aux modèles inter-prétatifs de la psychanalyse, mais aussi une ouverture sur des cadres de référence explicatifs très éclairants de la notion d'adulte, rencontre,

au détour d'une université d'été, de Geo Nunziati et notamment de Pierre Vermersch, qui joue aujourd'hui un rôle très important dans la recherche que j'essaie de mener à l'Université. Mon établissement devint une sorte de vitrine de l'Académie, et, lorsque se créa la MAF-PEN de Lyon, on y recruta un nombre très important de formateurs, ce qui ne facilita pas la gestion de l'emploi du temps, et dont me fit fortement grief le chef d'établissement qui devait m'y succéder. Elle y mit vite "bon ordre", avec l'aide précieuse de réductions drastiques de moyens initiées par l'administration académique.

Pour ma part, je ne trouvais toujours pas de réponse satisfaisante à ma question : "qu'est-ce qu'apprendre ?", et la lecture de plusieurs auteurs cognitivistes en vogue ne me convainquait pas. Il m'apparaisait que, compte tenu des multiples facteurs d'échec que j'avais pu repérer dans ma pratique, dont beaucoup étaient non cognitifs, leurs modèles de l'apprentissage restaient très réducteurs.

Quatrième étape : un autre collègue expérimental

À la suite d'une période de grandes turbulences dans ma vie privée, je rejoignis, à la demande de Maurice Vergnaud, alors Directeur des Collèges, le collège expérimental des Rousses. L'établissement était profondément déstructuré, les graves conflits qui avaient suivi le départ du premier principal avaient un peu brisé les énergies. Personnellement, j'avais pourtant l'impression de retrouver le dynamisme des établissements expérimentaux, les enseignants engagés, passionnément, dans la recherche étant deux fois plus nombreux que les autres.

Le collège avait été construit à partir de son projet d'établissement fondé sur les dimensions affective et relationnelle de l'apprentissage : postulat de l'éducabilité, de l'autodiscipline, selon les grandes orientations de l'équipe de psychologie sociale de Nanterre dans les années 1970. La recherche avait été évaluée une première fois en 1979-1980 et laissait apparaître de remarquables réussites et quelques zones d'ombre, qui auraient pu être facilement corrigées sans la terrible polémique soulevée autour du fonctionnement très particulier de cet établissement, implanté dans un environnement particulièrement réfractaire à l'innovation. La dépression puis la longue maladie d'une

principale débutante, et le passage durant deux années d'un chef d'établissement soucieux surtout d'ordre et d'une stratégie efficace pour éviter les "vagues", avaient laissé de profondes traces dans le fonctionnement et dans les esprits. L'internat, complètement désorganisé, était le lieu d'expériences mortifères de la part de certains élèves en proie à une grande souffrance personnelle, et des équipées diurnes ou nocturnes de joyeux drilles que le désordre amusait follement. L'alcoolisme était un jeu courant, un trafic de cannabis y avait sa source, et d'autres drogues, plus dangereuses, circulaient autour. Malgré ces problèmes, graves, de vie scolaire, les réussites dans les domaines de l'apprentissage y étaient manifestes, et cet établissement a été, durant les quatre années parfois difficiles que j'y ai passées, le plus formidable outil de réussite scolaire que j'aie jamais connu.

Il me semblait toutefois indispensable de rationaliser les pratiques et de "professionnaliser" la plupart des enseignants innovateurs, qui agissaient plus par instinct -au demeurant très sûr- ou par passion, qu'en prenant appui sur les acquis de la recherche. Là, j'avais enfin des professeurs-tuteurs, véritables substituts de parents totalement absents parfois. Mais il fallait donner un contenu explicite et cohérent aux séquences de tutorat, qui se limitaient, le plus souvent, à de très agréables retrouvailles. J'étais, après dix ans de la fonction de chef d'établissement, rompue aux techniques d'animation de groupes d'adultes, et particulièrement d'enseignants. Je ne craignais plus les conflits bien que ceux qui agitaient ce collègue me parussent particulièrement profonds et qu'ils eussent provoqué bien avant mon arrivée des blessures difficilement cicatrisables sans le départ de certains protagonistes. J'étais, parallèlement, chargée de réduire les moyens pour que l'établissement, qui n'avait plus le statut d'expérimental, ne coûte pas plus en nombre de postes de personnel enseignant et non enseignant, que ses voisins implantés dans des communes rurales, - ce qui ne facilita guère ma tâche ! Je conserve, sur le haut plateau du Jura, quelques solides amitiés, faites d'estime réciproque, et quelques franches inimitiés, non moins vivaces.

Évaluer, écrire...

Dès la première année, j'entrepris l'évaluation du projet d'établissement, en y impliquant l'ensemble de la communauté éducative. Un dispositif original, bien que difficile à conduire, était la réunion collé-

giale hebdomadaire où se retrouvaient les enseignants, les surveillants et l'équipe d'animation de l'établissement. Il me fallait y déployer toutes mes capacités d'écoute, pour entendre, derrière ce qui était exprimé, les blessures profondes auxquelles je ne pouvais porter remède, mais dont il me fallait tenir compte. Combien de fois ai-je repris mes notes de formation, ai-je relu certains passages de de Peretti pour m'affermir dans ce rôle de conducteur de réunions que je pensais si bien maîtriser ! Je m'appliquais à contrôler constamment mon état émotionnel (le "niveau du plexus solaire"...) - et c'était rarement facile ! - à analyser in situ les phénomènes de groupe, et à intervenir le moins possible, malgré les provocations, en choisissant le moment de ces interventions. J'ai souvent repassé le film de certaines réunions particulièrement difficiles pour comprendre ce qui s'était passé et réajuster mon attitude pour la suivante. Je savais quelle était l'importance de cette première année, et de la qualité des relations que je pourrais instaurer, dont toute la suite allait dépendre. J'ai eu la chance à cette période-là d'être élue vice-présidente de l'OCCE et de rencontrer souvent André de Peretti, qui assurait la formation des formateurs du mouvement. C'est souvent lui qui, analysant avec moi les moments les plus durs de ces premiers contacts, m'a permis de démêler les fils embrouillés de la vie de ce collègue. Malgré des choix pédagogiques affirmés, qui privilégiaient les aspects les plus novateurs de la démarche, je fis en sorte que chacun se sente reconnu, et qu'il n'y ait, jamais, aucune relégation.

... et construire

La réunion collégiale fut le lieu essentiel du "dialogue évaluateur", et de la construction du nouveau projet pédagogique de l'établissement, qui devait l'essentiel de ses dispositions à l'ancien, mais avait le mérite d'être entièrement écrit, et décrit dans les moindres détails. L'enjeu le plus fort tournait autour du fonctionnement de la Section Ski-Études, dont les directions départementale et régionale de la Jeunesse et des Sports avaient obtenu la normalisation, lui faisant perdre du même coup la fonction de réinsertion d'élèves en difficulté qu'elle avait exercée au cours des premières années d'expérimentation. Nous la remplaçâmes par une nouvelle structure, qui devint très vite, en collaboration avec le Lycée Professionnel de St Claude, une 4ème technologique de pluri-activité de montagne, enracinée dans la

création du Parc Naturel Régional. J'eus beaucoup de mal à obtenir des écrits, dont je connaissais le rôle d'objectivation et d'aide à la prise de distance. Mes alliés "scientifiques" furent alors les formateurs de mon équipe à la MAFPEN de Besançon. En effet, dès mon arrivée dans l'académie, le Recteur et le Chef de Mission m'avaient proposé de m'adjoindre à l'équipe qui réfléchissait à la formation des formateurs, et tentait de réorienter les formations vers une démarche plus rigoureuse, se préoccupant de formuler clairement des objectifs pédagogiques, et d'évaluer l'action pédagogique. Cette perspective me semblait convenir tout à fait au travail que je menais parallèlement dans l'établissement. Le collège des Rousses fut donc le premier à élaborer un vrai plan de formation du personnel, des élèves et des parents délégués.

Au sein de l'équipe de formateurs que nous formions, je pus poursuivre ma réflexion sur l'apprentissage, par le biais d'un travail sur la signification des apprentissages pour les apprenants, et sur l'évaluation formative. Les Rousses se trouvent à la frontière suisse, à 40 kilomètres de Genève, à moins de 100 km de Neuchâtel. Je devais ainsi rencontrer Jean Cardinet, et approfondir mes connaissances en évaluation formative, Anne-Nelly Perret Clermont, et donner un cadre interprétatif à la gestion des groupes hétérogènes, approcher l'importance des échanges verbaux entre pairs. Je retrouvai André Giordan, côtoyé jadis dans l'équipe des biologistes de l'INRP, et éclairai mes connaissances de son analyse des représentations des élèves, qui prendraient pour moi tout leur sens quelques années plus tard à la lecture de Galpérine. Mais la rencontre déterminante fut, à l'occasion d'un séminaire de formation de formateurs, celle de Jean-Marie De Ketele. Son modèle d'objectif "d'intégration" me semblait proche de la réalité complexe de la pratique, et son habitude de travailler en liaison avec des praticiens l'amenait à une vision plus globale. Je fus particulièrement frappée par un texte qu'il écrivit à cette époque, et qui détaillait les différents facteurs de la réussite scolaire -modèle qui deviendrait l'ossature d'un travail de recherche que je devais mener quelque six années plus tard. C'est lui qui me fit connaître le paradigme systémique. Les écrits de Le Moigne eurent pour moi l'effet d'une révélation. Encore une fois, la recherche nommait et définissait avec précision des phénomènes dont j'avais une vague intuition et fournissait un cadre interprétatif rigoureux à ma pratique. Si l'on considérait mon établissement comme un système ouvert - et il l'était

particulièrement de par sa conception sans clôture, sans période de fermeture (pendant les vacances scolaires, l'établissement abritait une association loi 1901, l'APACE, qui en faisait un centre de vacances), avec un fonctionnement modulaire très souple, et une architecture en "nids d'abeille" propice à la variabilité dans l'utilisation de l'espace on ne pouvait faire l'impasse sur l'environnement réactionnaire, et les difficultés s'expliquaient mieux, sans qu'il soit nécessaire de stigmatiser des coupables. Cette vision fut mieux acceptée dans l'équipe d'enseignants que mes soucis par trop linéaires d'objectivation et d'évaluation des effets. Elle permit d'apaiser un peu les esprits.

Mais je fatiguais d'avoir sans cesse à me battre contre une administration "championne es-ratio toutes catégories", mais de moins en moins capable d'accepter les différences dans l'organisation pédagogique. Je me trouvais peu crédible en formation, lorsque je pérormais, sans avoir eu à gérer une classe depuis 14 ans. Certes, je sautais sur la moindre occasion de remplacer tel ou tel collègue en formation ou en classe transplantée (les relations de confiance qui s'étaient enfin établies me permettaient de telles intrusions). Mais rencontrer parfois les élèves des autres ne pouvaient remplacer la maîtrise d'un enseignement une année durant. Les adolescents me semblaient trop lointains, et la charge d'un internat toujours difficile, bien que la vie s'y soit largement normalisée, me pesait : il y avait la contradiction manifeste entre ma conception de la vie scolaire et celle des deux conseillers d'éducation, il y avait surtout l'instabilité de ma fille qui me laissait perplexe et me poussait à trouver le temps d'être plus disponible. Il y avait aussi l'environnement toujours hostile, et la solitude, dans un pays superbe mais où je n'avais aucune attache. Je demandai donc une réintégration, qui fit scandale.

Cinquième étape : retour à l'enseignement

Mais je tins bon, et me retrouvai à la rentrée suivante avec un service partagé entre l'enseignement en collège et la formation des enseignants et de leurs formateurs, dans un bourg du sud ardéchois où j'eus l'impression de retrouver mes racines familiales. Si je me contentai de suivre mon manuel en latin, en français en revanche, je mis immédiatement en oeuvre une méthodologie originale qui tenait compte de tout ce que je savais de l'apprentissage. Intégrée à un groupe-ressources de formateurs qui réfléchissaient comme moi à l'apprentissage et à l'évaluation, je découvris avec délices l'école des psychologues soviétiques. Vygotski et Galpérine m'aidaient à théoriser ma pratique. J'utilisai les types de textes (sur les conseils de Geo Nunziati, j'avais lu - ou relu - Barthes, Rodari et Denhière) comme les scientifiques utilisaient les concepts, en véritables "objectifs terminaux d'intégration", et considérai les tâches scolaires menant au Brevet des collèges comme autant d'étapes dans la construction, par les élèves, de ces compétences textuelles. Et cela fonctionnait. Je pris grand soin de la verbalisation, travaillai sur l'erreur comme obstacle épistémologique. Après une Université d'Été particulièrement riche où le travail avec Geo et René Nunziati, bien sûr, mais aussi René Amigues et Pierre Vermersch, avait affiné mes propres représentations de l'apprentissage et de l'appropriation des critères par les élèves, j'utilisais des ébauches d'entretiens, qui se voulaient explicatifs faute d'être des entretiens d'explicitation, pour comprendre les difficultés rencontrées par "mes" apprenants. La grammaire et l'orthographe n'existaient plus comme telles, mais simplement comme des outils nécessaires à la maîtrise de l'écrit et à la construction des compétences textuelles visées. Tout ceci en concertation avec les parents, à qui je prenais soin d'expliquer toute la démarche et que je rendais, autant que possible, partie prenante dans les apprentissages de leurs enfants. Entre les quatre murs de la classe, tout allait plutôt bien, avec les séances ratées ou mal réussies et celles qui fonctionnaient à merveille. Je prenais soin d'évaluer rigoureusement mon action, par des séances de feed-back qui me permettaient de m'ajuster aux attentes des jeunes en formation, et par des critères et des indicateurs objectifs que je m'étais préalablement fixés. Les journées de regroupement du Groupe Ressources "Évaluation-Apprentissage" me permettaient de confronter cette pratique à celle de mes collègues

et de l'ajuster en fonction de leurs remarques. En revanche, dans l'établissement, j'avais l'impression de vivre sur une autre planète que mes collègues, et j'avais perdu le bel enthousiasme des années "collèges expérimentaux" qui me poussaient alors au prosélytisme....

Bien vite, j'éprouvai le besoin d'écrire, moyen de prendre de la distance par rapport à une pratique qui me semblait devenir assez sûre, et d'écrire plus que les articles que j'avais continué de produire dans diverses revues de mouvements pédagogiques. J'éprouvais aussi le besoin de valider des compétences en sciences de l'éducation. J'avais rencontré Jean Berbaum, et découvert enfin un modèle de l'apprendre qui me semblait prendre en compte toutes les dimensions de l'acte d'apprentissage. Je m'inscrivis donc en DEA, et cherchai, pour des raisons pratiques, à rejoindre Grenoble. Par suite d'un acharnement administratif que je n'ai toujours pas compris, je ne pus réaliser ce rapprochement et me retrouvai exilée au fond des plus belles vallées Haut-savoyardes. Je décidai donc d'abandonner cette administration, qui décidément reconnaissait bien mal les services rendus, et postulai sur un poste administratif dans une mairie de la banlieue grenobloise.

... Et ensuite ?...

J'y coordonne aujourd'hui toute la politique municipale en direction de l'enfance et de la jeunesse, ce qui est parfois bien loin de l'apprentissage. Toutefois, j'y retrouve toujours le bénéfice de ma rencontre avec la recherche en éducation : dans la gestion des centres de loisirs, dans la relation aux associations culturelles et sportives, dans le partenariat mis en oeuvre au sein de la ZEP. Mon DEA facilement obtenu malgré de très lourds horaires de travail a été l'occasion d'une nouvelle prise de distance, de la rencontre avec Feuerstein et la pédagogie de la médiation, d'un approfondissement, sous la houlette bienveillante de Pierre Vermersch, de la technique de l'entretien d'explicitation. Pendant mes jours de congé, je participe à des séminaires de recherche, j'essaie de mener moi-même une recherche en éducation, et, même si certains collègues me considèrent parfois comme la petite fille qui vient jouer dans la cour des grands, je m'y sens parfaitement à l'aise. Et j'espère bien, d'ici deux ou trois ans, éclairer d'un jour nouveau certains facteurs non cognitifs de la réussite scolaire.

Quand, tournant la tête en arrière, je jette un regard sur ce long chemin sinueux de trente années, je ne reconnais pas la petite fille boudeuse qui, pour s'opposer crânement à sa mère institutrice, refusait d'envisager l'enseignement. Tout au début de la route, j'aperçois la haute silhouette bienveillante de Louis Legrand, et les yeux vifs et malicieux d'André de Peretti, qui ne se doutent certainement pas de tout ce que je leur dois.

Ironie du sort : je suis devenue tout à fait incapable de lire la moindre phrase de grec, mais trouve absolument passionnant de travailler avec un gamin "qui n'y comprend rien", surtout si, au bout de quelque temps, le gamin se met à apprendre....

Michèle PRINCE-CLAVEL

Détachée au secteur éducatif, mairie de Port de Claix (38)

Bibliographie

- AMIGUES, René, BONNIOL, Jean-Jacques et CAVERNI, Jean-Paul. Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs : influence d'une catégorisation ethnique sur la notation des productions scolaires. *Journal international de psychologie*, 1976.
- ARDOINO, Jacques et BERGER, Guy. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités*. Université de Paris VIII, 1989.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. L'analyse des représentations des élèves en sciences expérimentales : voie d'une différenciation de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 1984, n° 68, p. 15-25.
- ASTOLFI, GIORDAN, GOHAN, HOST, MARTINAND, RUMELHARD, ZADONNAÏSKI. *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* Paris : PUF.
- ASTOLFI, Jean-Pierre et DEVELAY, Michel. *La didactique des sciences*. Paris : PUF, 1989.
- AVANZINI, Guy. *Le temps de l'adolescence*. Paris : Éditions Universitaires, 1965.
- BARTHES, Roland. *S/Z*. Paris : Seuil, 1970.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro, 1971.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *L'école primaire divise*. Paris : Maspéro, 1975.
- BERBAUM, Jean. *Étude systématique des actions de formation*. Paris : PUF, 1982.
- BERBAUM, Jean. *Apprentissage et formation*. Paris : PUF : 1984.
- BERBAUM, Jean. *Pour mieux apprendre*. Paris : ESF, 1992.

- BLOOM, Benjamin S. et KRATHWOHL, D.R. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Éducation Nouvelle, 1969.
- BLOOM, Benjamin S. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris-Bruxelles : Nathan-Labor, 1979.
- BONNIOL, Jean-Jacques. Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire. *Bulletin de psychologie*, 1982, n° 353.
- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard, 1982.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction - Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de minuit, 1971.
- BRONCKART, Jean-Paul et SCHNEWLY, Bernard. *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé, 1985.
- CARDINET, Jean. *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université, 1986.
- DE KETELE, Jean-Marie. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Humanités chrétiennes*, 1983.
- DE KETELE, Jean-Marie. *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang, 1980.
- DE KETELE, Jean-Marie. *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck Université, 1986.
- DE PERETTI, André. *Libertés et relations humaines ou l'inspiration non directive*. Paris : Éditions de l'Épi, 1966.
- DE PERETTI, André. *L'administration, phénomène humain*. Paris : Berger-Levrault, 1968.
- DE PERETTI, André. *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse, 1987.
- DENHIÈRE, Guy. *Il était une fois... : compréhension et souvenirs*. Lille : Presses Universitaires, 1984.
- FEUERSTEIN, R. Actes des Rencontres Internationales de l'Éducabilité Permanente d'Aix-les-Bains consacrées au PEI. *Pédagogies de la médiation*. Lyon : Chroniques Sociales, 1990.
- GAGNE, R.M. et al. *Psychological principles in System Development*. New York : Holt, Rinehart et Winston, 1962.
- GALPERINE, P.I. Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts, cité par N.F.TALYZINA in *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*. Lille : Presses Universitaires, 1980.
- GIORDAN, André. Libéralisation et conceptualisation : problème de la transmission du savoir scientifique. *Revue française de pédagogie*, 1977, n° 40, p. 5-14.
- GIORDAN, André. Observation - expérimentation : mais comment les élèves apprennent-ils ? *Revue française de pédagogie*, 1978, n° 45, p. 66-73.

- GIORDAN, André. *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Paris : Le Centurion, 1978. (Païdo guide).
- GIORDAN, André et DE VECCHI, Gérard. *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé, 1987.
- HAMELINE, Daniel. *Du savoir et des hommes : Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*. Paris : Gauthier-Villars, 1971.
- HOST, Victor. Procédures d'apprentissage spontanées dans la formation scientifique. *Revue française de pédagogie*, 1978, n° 45, p. 103-110.
- LE MOIGNE, J.L. *La théorie du système général*. Paris : PUF, 1977.
- LEGRAND, Louis et BEGARRA, R. France : les collèges expérimentaux. *Revue française de pédagogie*, 1977, n° 41.
- LEGRAND, Louis, FONTENAT, Charles et TEDESCO, Emmy. *Recherches pédagogiques*, 1970, n° 41.
- LEGRAND, Louis, LESAGE, Pierre et CHELLY, Christiane. *Recherches pédagogiques*, 1973, n° 58.
- LEONTIEV, Alexis. *Le développement du psychisme*. Paris : Messidor-Éditions sociales, 1979.
- LOBROT, Michel. *La pédagogie institutionnelle*. Paris : Gauthier-Villars, 1975.
- NUNZIATI, Georgette. Pour évaluer une formation. *Cahiers de Sèvres*, oct. 1987, n° 2.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Genève : Peter Lang , 1980.
- PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Alcan, 1937.
- PIAGET, Jean. *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974.
- PIAGET, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF, 1932 -1978.
- PIAGET, Jean et INHELDER, B. *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, 1966.
- PLAISANCE, Éric. *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris : CNRS, 1985.
- RODARI, Gianni. *La grammaire de l'imagination : Introduction à l'art d'inventer des histoires*. Paris : Messidor-Éditions Sociales, 1979.
- ROGERS, Carl R. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1966.
- ROGERS, Carl R. *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod, 1976.
- ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York : Holt, Rinehart et Winston, 1968.
- SKINNER, B.F. *Verbal behaviour*. New York : Appleton, Century, Crofts, 1957.
- VERMERSCH, Pierre. *Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte*. Thèse, EPHE- Paris V.

- VERMERSCH, Pierre. Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française*, 1990, n° 35.
- VERMERSCH, Pierre. Les connaissances non conscientes de l'homme au travail. *Le journal des psychologues*, 1991, n° 84.
- VERMERSCH, Pierre. L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, 1991, n° 52bis-53.
- VYGOTSKI, Lev. *Pensée et Langage*. Paris : Messidor-Éditions Sociales, 1985.
- WALLON, Henri. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF, 1945.
- WALLON, Henri. *La vie mentale*. Paris : Messidor-Éditions Sociales, 1982 (première édition : 1938).
- YATES, A. *Grouping in education*. New York : Unesco Institute for Education, 1966.

