

LE CHEMIN DES ÉCOLIERS

CHANTAL ALVAREZ

Lorsqu'on me propose d'écrire ce « chemin de praticien », mon étonnement n'a d'égal que mon inquiétude. Professeur de collège depuis mes débuts que puis-je dire de mon itinéraire ? Deux ou trois faits me remontent à l'esprit mais ils me semblent personnels ou dépassés. Quant à mes lectures ? Un seul titre revient dans l'instant : « Les objectifs pédagogiques » d'Hameline. C'est peu !

Pourtant, je ne suis pas restée inactive pendant ces 27 ans de métier. Pourquoi me sentir aussi dépourvue ? Pourquoi un seul ouvrage et précisément celui-ci ? Ai-je vraiment si peu lu ? Cette idée me dérange, et je me rends compte qu'en m'interrogeant sur les représentations que je me fais de ma carrière, de mes lectures, je suis au cœur même de la problématique qui nous est proposée : comment les savoirs scientifiques, et notamment ceux des sciences de l'éducation, parviennent-ils jusqu'à nous, prof parmi les profs ? Quel rôle jouent-ils dans nos évolutions ? En l'occurrence dans la mienne ?

Ce questionnement m'intéresse d'autant plus que j'ai le sentiment d'être en train de vivre un temps fort dans mon parcours, un tournant un peu à la manière de l'his-

toire, lorsque plusieurs changements interviennent simultanément dans des secteurs différents. De leur conjugaison surgissent alors de nouveaux horizons¹.

ANATOMIE D'UN TOURNANT

C'est avec l'agrégation, en 1995, que s'initie le processus. Ma motivation pour le concours est d'abord familiale. Mais cette préparation me conduit à réaliser à quel point l'enseignement que nous dispensons dans les établissements peut être décalé par rapport aux nouvelles problématiques.

Les épreuves de didactique me contraignent, de plus, à une lecture attentive des programmes, parfois proche de l'exégèse. Je les avais jusque-là considérés comme de simples indicateurs de contenus, je suis surprise d'y trouver une nourriture. C'est surtout le cas des programmes de 1995, que je travaille particulièrement puisque je rejoins l'équipe de formateurs chargés de proposer quelques pistes pour leur mise en œuvre.

Mes lectures sont alors essentiellement disciplinaires. J'avais été par le passé plus soucieuse de pédagogie que

1. Bourguignon, L., *Histoire et didactique, les défis de la complexité*. Paris : CNDP, 1998, 144 p.

de rigueur scientifique. Ces quelques années sont marquées par un retour de balancier et aujourd'hui l'exigence disciplinaire reste ancrée. On pourrait penser que le niveau d'un collège ne justifie pas un tel effort mais il m'arrive de comparer l'agrégation à un phénomène dépressionnaire dans lequel on se sentirait aspiré : je ne puis être à l'aise désormais dans un cours si je n'ai pas fait auparavant un minimum de mise au point scientifique or comment transmettre avec plaisir et donc efficacité sans être à l'aise avec soi-même ? Je suis en outre persuadée que plus la simplification des savoirs à opérer est grande, plus la maîtrise de ces derniers doit être forte, si on ne veut pas tomber dans le simplisme, antinomique d'une véritable formation. En dépit des critiques que l'on peut adresser aux modalités du concours, la démarche de transposition didactique à laquelle il nous invite me paraît être au cœur de notre métier.

L'étude attentive des nouveaux programmes me conduit par ailleurs à une réflexion renouvelée sur ce que les textes appellent « approches et méthodes ». On y fait une large place aux convergences disciplinaires, à la lecture et à l'écriture. On nous convie à ne plus se contenter du classique résumé, à développer l'écriture autonome des élèves. Dans un premier temps, notre équipe se fait le relais de la « bonne parole », convaincue et perplexe à la fois car nous ne mesurons pas toute la portée de ces nouvelles incitations. Depuis, nous avons trouvé là une piste que nous remontons avec enthousiasme, d'autant que les chemins qu'elle nous permet de croiser forment un réseau de plus en plus cohérent.

« Je », « nous » ? Subrepticement, involontairement, mon écriture passe de l'un à l'autre. Involontairement certes, mais pas fortuitement, car le cheminement qui s'engage est un cheminement où le « je » et le « nous » s'entrecroisent sans cesse, et ceci à tous les niveaux. C'est un fait, avant de devenir un choix personnel et pédagogique. En 1997, en effet, une proposition oriente notre recherche : il s'agit de participer à ce qu'on appelle à Lyon, un GARE, Groupe Académique de Réflexion et d'Élaboration, sur le thème de la « Maîtrise des langages ». À l'époque, le sous-titre me parle davantage : « Lire et écrire en histoire géographique ». Quatre d'entre nous s'engagent, et nous bénéficions d'un accompagnateur rompu aux méthodes de la langue mais non spécialiste en histoire géographique. Notre action s'inscrit

dans le dispositif national et académique de l'innovation. En même temps que nous nous initions, nous mettons en place des séquences fondées sur les pratiques langagières dans nos classes et surtout nous devons rédiger une monographie au terme de deux années. Le détail a son importance, car être confronté soi-même à une tâche d'écriture au moment où nous y confrontons nos élèves et où nous réfléchissons sur ces pratiques n'est pas neutre. Nous comprenons alors ce que « écrire pour penser » veut dire ; nous comprenons aussi, qu'écrire engage l'affectivité. Quel que soit l'écrit, c'est une manière de se dévoiler.

Aujourd'hui notre groupe tente d'analyser les écrits exigés au brevet des collèges afin de mettre en place des dispositifs d'apprentissage progressifs et de les tester. Par ailleurs, une équipe pluridisciplinaire centrée sur la « Maîtrise des langages » fait ses premières armes dans mon collège, à Genas. Elle se prépare, elle aussi, avec une pointe d'inquiétude, à se lancer dans l'écriture en tant qu'« équipe innovante ». Pour ma part, je consacre désormais quelques heures à l'accompagnement d'équipes dans d'autres collèges et participe à la vie du SAFCI, service académique au sein duquel les divers axes de l'innovation se côtoient et s'organisent.

Finalement, tous ces nouveaux regards, depuis quelques années, finissent par générer une réorganisation de mes perceptions. J'ai la sensation de franchir un palier. Ce n'est pas la première fois que cela m'arrive, mais cette fois, le pas qui s'amorce me paraît plus porteur d'accomplissement. C'est un peu comme si tous les fils poursuivis jusque-là étaient en train de se nouer.

UN CHEMIN « PAR DÉFAUT »

L'étape précédente avait commencé au début des années 80, avec l'aventure des ZEP naissantes. J'étais sans doute mûre pour cela, car à peine la possibilité de création de ces zones prioritaires est-elle annoncée que je m'y engage à fond. Notre projet, dûment motivé, élaboré avec les partenaires locaux, est présenté avant même que la démarche ne soit imposée aux candidats.

Nous tentons de mettre en place des pratiques nouvelles dans un cadre qui reste celui d'un collège classique, même si je rêve, personnellement, de faire éclater les structures. Une fois par semaine, les élèves sont maîtres des activités. Nous sortons du collège, de nos disciplines,

du groupe classe, de notre rôle de « prof ». Nous nous ouvrons sur le quartier. Déjà nous partageons entre toutes les disciplines des moments réservés à la lecture. Des études sont ouvertes, y compris aux parents. La brochure du CEPEC², intitulée « Le conseil de classe, pour quoi faire ? », à laquelle participe Philippe Meirieu, nous sert de base pour une réflexion sur ce thème. Nous tentons d'apprendre à réguler le groupe grâce à un temps de parole régulier où sont présents l'ensemble des élèves et des professeurs.

Mais c'est difficile. Plus d'un élève, qu'une apparente liberté pousse à être intrépide, apprend à ses dépens que l'humour d'un professeur, tout novateur qu'il soit, peut tomber comme un couperet quand la situation est jugée périlleuse pour l'adulte. Au collège, que nous commençons à envisager comme un lieu de vie, le conflit entre partisans de la ZEP et opposants tourne à la bataille rangée et il y a les « classes ZEP » et les autres ! Même nos efforts pour développer la lecture tournent court. Une collègue de français se fait le relais des savoirs scientifiques de l'époque ; nous comprenons que la lecture doit prendre sens pour l'élève mais nous abordons la question par son côté technique : lecture rapide par exemple. Aujourd'hui encore, j'ignore si nous aurions pu trouver mieux dans l'offre pédagogique d'alors. Toute cette évolution se fait par ailleurs en marge des contenus disciplinaires qu'elle laisse presque intacts.

Même si j'ai beaucoup appris de cette expérience, il me semble que les relais scientifiques et institutionnels qui auraient pu nous aider à nous distancier, à construire véritablement notre savoir et notre savoir-faire nous ont fait défaut. C'est au syndicat que nous trouvons de fait nos lieux d'analyse. Ces relais existaient-ils dans l'institution et n'avons-nous pas su les saisir ? Je ne sais. Faut-il faire le bilan sur un temps plus long ? Probablement. Il a certainement manqué à ce moment-là chez les acteurs de terrain que nous étions et dans l'institution, ce que je pourrais appeler une « culture scientifique et pratique de l'innovation ». Nous étions des « apprenants » certes, mais, d'abord, aussi ou encore, des contes-

taires. L'équipe, en tout cas, engluée dans ses difficultés, se délite.

Un relais scientifique apparaît pourtant au cours de la même période avec la MAPPEN, mais en léger décalage dans le temps et sous forme plus individuelle et parcelaire. Qu'importe ! Au rythme de deux ou trois thèmes par an, j'absorbe goulûment l'ensemble des stages de pédagogie générale proposés, délaissant les stages de remise à jour disciplinaire qui me paraissent secondaires. Certains thèmes me sont déjà familiers. C'est surtout pour moi l'occasion de découvrir l'analyse par objectifs dont je me procure les ouvrages de base (Hameline, enfin³ !). Déjà, j'ai remis un peu d'ordre dans ma tête et dans ma bibliothèque en rangeant tout en haut des rayons « La société sans école » d'Ivan Illitch ou « Le collège sans classe » de Maurice Feder.

La « pédagogie par objectifs », devenue par glissement sémantique « analyse par objectifs » apporte une clarification indéniable à l'intérieur du magma qui faisait jusque-là l'objet de la transmission aux élèves. Une fois de plus, je m'y lance à fond, manipulant les taxonomies et les spécifications jusqu'à n'en plus pouvoir. J'en arrive même à supprimer les notes et à ne raisonner qu'en termes d'objectifs atteints, en voie de l'être ou non atteints. Les enfants suivent leur progression sur des feuilles où l'on tente d'inventorier les principaux savoir-faire. S'engage en même temps une réflexion sur l'évaluation et je commence à imaginer ce que pourrait être une « pédagogie différenciée ». J'aborde les concepts et leur apprentissage à l'aide de la brochure du CEPEC réalisée par Britt-Mari Barth⁴. Cette période est pour moi dense car elle touche à la vision que j'ai et que les élèves ont du rapport « prof-élève-savoir ». Je participe même à une formation de « formateurs en histoire et géographie », et co-anime un atelier didactique dont l'ambition est de revisiter le programme de géographie de sixième à travers l'APO (analyse par objectifs). Déjà la didactique me fait entrer plus avant dans le disciplinaire avec un réel plaisir. Mes obligations familiales cependant, trois jeunes enfants, m'empêchent de pousser plus avant l'expérience.

2. CFPEC : Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil, organisme lié à l'enseignement privé à Lyon, dont nous guettons, à cette époque, les publications novatrices.

3. Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, 1983, 200 p.

4. Barth, Britt-Mari, *L'apprentissage des concepts, stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement*. Lyon : Les Dossiers du CEPEC, 1981, 118 p.

Sur le terrain, toutefois, l'analyse par objectifs laisse des questions sans réponse. On ne peut seul modifier les représentations et les postures d'élèves. Il faut, de plus, fournir des notes. Si l'on veut être rigoureux, par ailleurs, on peut spécifier des objectifs et identifier des pré-requis jusqu'à l'infini. La lisibilité de feuilles de suivi et d'évaluation n'est pas assurée pour les élèves, et le professeur ne sait jamais, en définitive, si ce qu'il demande est à la portée des enfants. Sous l'apparente simplicité des opérations à effectuer, se cache souvent la complexité et il m'arrive d'appeler à l'aide le conseiller d'orientation de mon collègue, spécialiste en sciences de l'éducation, discipline dont je découvre l'existence à cette occasion. On évoque Piaget et je lis des ouvrages résumant ses apports car le texte de Piaget lui-même me paraît difficile et surtout trop volumineux à absorber avant de pouvoir éclairer l'action.

Heureusement, à la même époque, des voyages me permettent de travailler, avec quelques collègues, de manière improvisée sur une pédagogie du désir, par l'exceptionnel (et la représentation qu'on s'en construit) et la créativité. C'est une bouffée d'air au milieu de cet univers analytique. Instinctivement nous bâtissons nos préparations et le séjour lui-même sur des mises en situation fortes. Le travail est ludique, parfois débridé : nous déclinons le mot « découverte ». L'équipe est interdisciplinaire et ouverte sur l'extérieur. Les parents (voire grands-parents) sont partenaires à part entière : six d'entre eux prennent leurs congés pour nous accompagner ! Le projet s'insère dans la gestion éclatée de deux classes parallèles sur deux ans. Sans théorie ni formalisation, nous anticipons de fait sur bien des réflexions ultérieures.

À la fin des années 80, la gestion mentale de La Garanderie, probablement à tort, me semble reposante. Un peu à la manière des exercices d'orthoptie, qui alternent différents modes d'accommodation, elle nous permet de relâcher ce regard acéré de l'analyse par objectifs pour adopter une vision plus globale. C'est aussi l'époque de la méthodologie à côté du cours, décontextualisée, et il nous apparaît bien vite que les transferts ne se font pas. Aujourd'hui, l'analyse par objectifs est tellement intégrée que je la pratique le plus souvent de manière spontanée et implicite. Elle redevient toutefois explicite et systématique lorsqu'il me faut travailler avec de jeunes stagiaires pour qui cette notion d'objectifs en pédagogie me paraît incontournable.

Au total, les années 80 sont donc pour moi celles d'un cheminement et d'un enrichissement, cela ne fait aucun doute. Cependant, tout ce chemin parcouru me laisse insatisfaite. C'est une sorte de chemin « par défaut », zigzaguant au gré des opportunités, toujours parcellaire, une sorte de rétrécissement du champ de mes aspirations. J'avais en effet rêvé d'une gestion plus globale et plus fondamentale des choses.

FONDATION ET REFONDATION

Il faut donc remonter encore, jusqu'à l'incontournable mai 68. Cette année-là, je refuse de passer les concours et m'engage comme auxiliaire. Je viens de terminer un DES de géographie sociale sur Décines, « ma » banlieue (celle où je me retrouve enseignante quelques années plus tard, sans l'avoir choisi !). L'auxiliarat ne dure qu'un an : en 69, je rentre dans une école d'animateurs gérée par le « Centre de Culture Ouvrière », devenu depuis « Culture et Liberté ». Je souscris encore aujourd'hui au sens de cette appellation et considère la formation reçue comme exceptionnellement novatrice. Pendant deux années en effet, notre groupe, dont deux membres seulement sont bacheliers, partage son temps entre les activités artistiques, les sciences humaines, la gestion et les stages. Mais, surtout, l'apprentissage se fait toujours à partir de mises en situation où le vécu et son analyse priment, pour conduire à la découverte et à la formulation des processus et des règles. Quel autre discours peut-on tenir aujourd'hui ? L'équipe de formateurs permanents attachés à l'école se réduit à deux ou trois personnes. Nous travaillons de fait sur chaque thème avec des professionnels, parfois prestigieux – la situation en banlieue parisienne facilite les choses. Cela concerne-t-il l'école ? J'en suis persuadée. Je veux enseigner, enseigner ma discipline, et je considère ce détour par l'animation comme nécessaire. Il faut sortir de l'école pour y rentrer de nouveau, riche de son expérience et de ses savoir-faire, si on veut faire bouger le système et cette visée n'est pas seulement d'ordre technique. J'ai lu Freinet, Deligny, Oury et autres novateurs, mais aussi « Les Héritiers » et des ouvrages de sociologues sur « la Culture populaire » (Charpentreau, Kaës), « la Civilisation des Loisirs » (Joffre Dumazedier). J'ai enfin beaucoup travaillé, aux frontières de la géographie, sur la ville et sur les manières de l'« habiter »

selon l'expression de Françoise Choay. Comme d'autres aujourd'hui, c'est une sorte de réconciliation que je cherche entre « ma » banlieue, son histoire, que je connais sur le bout des doigts, sa culture, qui est aussi la mienne, l'école, et les savoirs qui libèrent, tout en rattachant à la communauté humaine. L'histoire et la géographie m'apparaissent comme des instruments pour l'action et l'humanisation. Je me sens à la charnière des cultures, et le terme de « passeur culturel » qu'emploie J.M. Zakhartchouk dans un livre récent⁵ convient assez bien à l'idée que je me fais du métier.

Au début des années 70, à la tête de centres sociaux à Saint-Étienne, j'exerce avec plaisir ce métier, plongeant dans les splendeurs et surtout les misères de la vie de quartier, mais déjà je guette l'ouverture d'un collège expérimental à La Ricamarie, où j'espère avoir un pied dans l'enseignement et l'autre dans l'animation. La création de l'établissement est cependant sans cesse différée : l'innovation n'est pas encore à l'ordre du jour, et je dois me résoudre à passer le CAPES et à « rentrer dans le rang ».

Pourquoi remonter si loin ? Les rêves teintés d'idéologie et d'idéalisme de cette période sont désuets. Et pourtant, j'ai le sentiment que, sur le fond des choses, les pistes qui se profilent aujourd'hui, par leur approche à la fois globale et fondamentale, ne sont pas très éloignées de mes aspirations ou de mes intuitions d'alors.

« UN CERTAIN REGARD SUR LE MONDE » (BERNARD REY)

Je me retrouve en effet volontiers dans le regard actuel qui réaffirme la spécificité de l'école (seul lieu social, selon Bernard Rey, où l'on se préoccupe de vérité et non uniquement d'opinion : constat dont on imagine les implications civiques...), tout en reconnaissant l'enfant dans sa globalité, sa légitimité.

Fondamentale, la pédagogie actuelle l'est aussi car elle est centrée sur l'apprenant, apprenant qui ne peut apprendre que seul, mais avec les autres, selon l'expression consacrée. Situation problème, construction du sens, échange entre pairs, verbalisation, travail sur l'erreur, prise en compte des représentations, des situations de communication, retour sur les processus et métaco-

gnition... je reconnais bien dans cette énumération désordonnée ce que je pressens depuis longtemps, formalisé par les théories actuelles. Au fur et à mesure que j'avance, apprenante moi aussi, construisant moi aussi du sens, et que je découvre en amont et en aval tous les tenants et les aboutissants de la maîtrise des langages, il me vient à l'esprit l'image de ces calendriers de l'Avent dont on ouvre chaque jour une fenêtre. Toute une cohérence semble avoir été construite par les sciences de l'éducation, quasiment sans que je m'en aperçoive. Aujourd'hui, j'y pénètre avec plaisir, touche par touche, glanant dans un propos, dans un article, les pistes qui me feront avancer. Il me semble que c'est là ce que j'attendais. Le travail de l'écrit conduit en effet l'enfant, alternativement seul ou en groupe, à construire son langage en même temps que sa pensée et ses savoirs disciplinaires. Les négociations entre pairs sont souvent acharnées qu'il s'agisse de mettre au point une production ou une procédure. Les choses prennent sens et l'élève est actif. Le chemin est incertain mais il nous semble observer que les représentations changent et que chacun, même parmi les plus faibles, se situe peu à peu en tant qu'apprenant, surtout si plusieurs enseignants d'une classe travaillent dans le même sens, ce qui se met progressivement en place dans mon collège.

Le regard enseignant lui aussi se renouvelle : j'ai appris à lire dans les textes d'élèves les traces d'une pensée en cours d'élaboration. J'ai découvert avec stupeur que presque toujours, les enfants tentaient de répondre à la demande. Simplement, il faut décrypter leurs stratégies et tout le problème de l'évaluation est posé. Jamais je n'avais si bien connu mes classes et la constitution de groupes réunissant des individus aux stratégies différentes relève déjà, à mon sens, de la pédagogie individualisée. Il reste que ce changement d'habitus déstabilise et est à gérer et réguler en permanence, y compris auprès des parents : on m'a parfois demandé des « vrais cours » ! Enfin, le temps consacré aux tâches d'écriture nécessite que l'on cerne dans les programmes les points « nodaux » à travailler, sous peine de ne pas boucler l'année : nous tâtonnons. Cependant la réflexion en cours se conjugue avec le travail en équipe interdisciplinaire pour nous faire découvrir ce que Bernard Rey appelle notre « regard sur le monde ». Tout comme lui, j'aime à croire que c'est d'abord par ce regard et par le plaisir que nous y prenons

5. Zakhartchouk, J.M., *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF, 1999, 127 p.

que nous touchons les élèves, à condition de savoir l'identifier, l'explicitier. Les quelques pistes qui s'ouvrent me procurent l'étrange impression de ne commencer à comprendre qu'en fin de carrière la spécificité de ce que j'enseigne depuis des décennies. C'est ainsi que nous nous sommes rendu compte l'an dernier, en travaillant sur les repères chronologiques et spatiaux, qu'il était indispensable de faire écrire le temps et l'espace aux élèves si nous voulions construire ces notions. De la même manière, un classement de textes en interdisciplinarité nous a révélé combien notre point de vue déconcertait nos collègues. En considérant finalement tout texte comme un document, prenant en compte son statut par rapport à la vérité, nos catégories bouleversent tous les critères de classement mis en place en cours de français. Des exigences le plus souvent implicites, voire inconscientes, relèvent de « l'adaptation sauvage » pour les élèves.

Mieux connaître nos élèves et tenter de les aider à réguler l'évolution de leurs représentations à tous niveaux, mieux comprendre ce que nous faisons afin de le faire mieux partager : ce sont donc les effets induits de notre travail que je n'avais pas prévu en m'engageant dans la démarche. Ils sont pourtant en train de ranimer l'enthousiasme de ma fin de carrière, avec la conviction par ailleurs que chaque fois que nous aidons l'élève à se situer, à situer son point de vue, à se situer dans son évolution, ou à se décentrer pour situer le point origine d'un regard (situer un regard sur le temps, l'espace, se situer dans un regard disciplinaire), nous faisons, en profondeur, de l'éducation civique. Nous évoluons ici entre transversalité et spécificité.

Est-ce à dire que nous avons trouvé la solution miracle, le remède à tous les maux ? Il faudra probablement encore du temps pour entrer plus avant dans la démarche et en évaluer les apports. Modestement, on peut penser qu'il y a peut-être là une réponse aux besoins du moment, au moins dans un collège tout à fait « moyen » comme le mien, réponse sans doute appelée à être dépassée, comme toutes les autres...

BALADE AU FIL DU TEMPS

Ce qui frappe en effet, si l'on prend maintenant du recul, pour tenter de répondre à la problématique du départ, c'est combien cet itinéraire, que je considère malgré tout

comme personnel, est en fait baigné par l'air du temps. N'est-ce pas l'inventaire d'une partie des modes pédagogiques de ces dernières décennies que je viens de dresser ? Un historien ne s'en étonnera pas, mais constater à quel point les débats ambiants nous déterminent, sont intériorisés, vécus comme des aventures personnelles, donne à réfléchir. Robert Mandrou et ses héritiers de l'histoire culturelle ne sont pas loin... Ils me passionnent.

Cette balade au fil du temps est en fait rythmée par un constant balancement entre pédagogie et discipline. L'alternance de ces dominantes oriente formations et lectures et laisse toujours une impression d'incomplétude. Pour ma part, je n'ai rien planifié : j'ai saisi les occasions et paré au plus pressé. La symbiose actuelle, pour une fois réalisée entre disciplinaire et pédagogique, me comble, mais au prix d'une lourde charge. L'anxiété s'accroît encore quand, comme moi, on oscille sans cesse entre histoire et géographie, ou même les « Sciences Humaines » voisines, indispensables à qui veut tenter de décrypter son temps. L'actualité, quant à elle, s'impose chaque jour, avec des supports qui ne cessent de se diversifier. Lire ou classer ? Dilemme ubuesque mais tellement réel ! Au delà de ces va-et-vient, c'est donc le sentiment de toujours travailler dans l'urgence qui l'emporte. L'action est là, elle commande.

Cette soumission à l'urgence, autant que mon mode de fonctionnement intellectuel ont, je pense, déterminé mon approche des savoirs scientifiques et les représentations que j'en ai. Quand ai-je lu ? Finalement, tout au long de ma carrière, au hasard des besoins du moment, des stages et des rayons des librairies (les bibliothèques universitaires sont lointaines et d'un accès mystérieux : aucune information ne parvient dans les établissements à leur sujet). J'ai retrouvé chez moi de très vieux « Cahiers pédagogiques » : 1963 ! Il y a ce que j'ai lu, mais aussi ce qui est en attente, peut-être sans espoir, dans un coin de ma bibliothèque : l'analyse transactionnelle, les pédagogies de la médiation, l'autoformation (une publication de 1980)...

Si j'ai à peu près balayé les grands courants pédagogiques, l'alternance des périodes didacticiennes et disciplinaires m'a fait perdre le fil parfois, en l'absence de lecture régulière d'une revue pédagogique. En définitive, j'ai le sentiment de ne pas avoir construit de cohérence conceptuelle autour des sciences de l'éducation et le ressent comme une gêne. Mon approche est trop

parcellaire, trop liée au hasard. Il me manque l'assurance d'une vue d'ensemble et donc l'assurance des mots. Je me déplace en hésitant entre les îles de mon archipel : je connais chacune d'elles mais leurs coordonnées sont incertaines. Elles restent comme des massifs, jaillis de mes intuitions, qui ont pris nom en émergeant. J'attends de l'étape actuelle la construction d'un « réseau de surface », doublant ma cohérence personnelle enfouie dans l'inexprimable, afin de me permettre de circuler plus aisément, d'affermir mes analyses, de prendre de la distance et de pouvoir communiquer plus facilement avec autrui, avec la communauté scientifique. Si l'on veut simplifier, on peut aussi dire que le « zapping pédagogique » heurte le besoin de structure forte lié à la formation intellectuelle de ma génération.

Il reste que l'abstraction pédagogique est pour moi d'un accès difficile. Si je regrette de ne lire que dans la précipitation, il ne m'est pas plus facile de lire « à froid » de manière décontextualisée. L'entassement des concepts et des abstractions ne laisse pas assez d'interstices à mon esprit pour vagabonder et nourrir les mots avec mon expérience, qui prime toujours.

Il faut dire que, de par mes origines sans doute, je suis une lectrice lente et tardive. Je m'identifie parfaitement au type d'itinéraire présenté par Alain Croix dans l'ouvrage de J.P. Rioux et J.F. Sirinelli⁶ et dont le titre bric-à-brac est tout un programme : « Marx, la chaisière et le petit vélo ». Ni Marx, ni une chaisière, ni un petit vélo n'ont croisé ma vie de la même façon mais j'ai construit mon cheminement sur de l'hétéroclite et du fortuit, habituée à faire feu de tout bois. Il me semble que je capte dans mes lectures d'abord ce que je peux reconnaître, ce que finalement j'attends, les formalisations dont j'ai besoin, ce qui fait sens pour moi, parce que l'expérience a en quelque sorte créé un horizon d'attente : comprendre à vingt ans que l'on se découvre d'abord soi-même en voyageant, c'est préparer le terrain pour une réflexion ultérieure sur l'interdisciplinaire... Faire boutonner les blouses grises des élèves jusqu'au dernier bouton pour avoir une chance d'enseigner en octobre 68, après avoir vécu le printemps que l'on sait : c'est déjà, sans le savoir, comprendre qu'il y a des représentations (celles des élèves dans ce cas) et qu'elles sont incontournables. Pour moi, les éclairages nouveaux rencontrés dans les livres doivent à leur tour attendre

d'être validés par l'expérience pour être vraiment intégrés, sauf peut-être... Hameline dont la construction est avant tout logique, modélisante !

Sans doute, cette manière de procéder est-elle commune ? Meirieu ne définit-il pas le pédagogique comme un « savant bricolage » où se mêlent réflexion, routines et valeurs ?

LES GROS MOTS DE LA PÉDAGOGIE

Au total, les stages ont été pour moi les plus grands « pourvoyeurs de théories » mais souvent l'essentiel y est transmis sans qu'il soit besoin de lire. Je retrouve cependant la trace de chacun dans ma bibliothèque. Plus dynamisant est à mon avis le travail d'équipe où l'on échange les savoirs, les idées. Car le problème est bien là : que fait-on des connaissances acquises ? Ce n'est pas l'application solitaire mais la discussion, la manipulation des concepts qui fait qu'ils sont intégrés et qu'un véritable savoir se constitue. C'est en préparant l'agrégation et notamment en me plongeant dans les nouveaux concepts de la géographie, que je me suis aperçu qu'il y avait loin des langues que l'on comprenait à celles que l'on parlait. Il m'a fallu apprendre à parler pour que les concepts deviennent miens. Aujourd'hui, au collège, dans l'équipe de maîtrise des langages, l'accompagnatrice distille concepts et théories, au fur et à mesure des expériences. Ce rôle nouveau, tel qu'il est pratiqué dans les équipes innovantes, me paraît déterminant pour la diffusion du savoir. L'année dernière encore, le mot « pédagogie », synonyme de jargon, était déplacé dans notre salle des profs. Et pourtant, il y a peu, quelques membres de l'équipe, ont dressé notre première commande pour un rayon « pédagogie » au CDI. L'impatience semble même régner chez certains ! Il nous faut écrire notre monographie sur le travail de l'année et les mots manquent... et le besoin de se donner les moyens d'une pensée scientifique se fait sentir. Car le « miracle » du travail sur la maîtrise des langages et du système des équipes innovantes qui nous oblige à écrire est bien là : c'est de nous placer dans la position de l'apprenant. Quoi de mieux pour comprendre nos élèves ? Je crois le savoir depuis longtemps, mais c'est seulement maintenant que je le formule clairement : si

6. Rioux, J.P. dir. et Sirinelli, J.F. dir., *Pour une histoire culturelle*. Paris : Seuil, 1997 (L'univers historique), 464 p.

nous voulons enseigner, nous devons être apprenants et nous situer comme tels. Encore faut-il que l'institution accepte et favorise cet éternel recommencement, lié au rythme individuel et à celui des équipes. Il m'a fallu quelques détours pour en arriver là !

Chantal ALVAREZ
Professeur agrégé
Collège Louis Leprince-Ringuet, Genas (69)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUDRY, M., BESSONNAT, D., LAPARRA, M. et TOURIGNY, F. (1998). *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : CNDP (Collection Collège), 167 p.
- RUANO-BORBALAN, J.-C., dir. (1998). *Éduquer et Former, les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, 540 p.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF (Pédagogies Recherche), 220 p.