

# CHEMIN MILITANT

*Jean-Michel Zakhartchouk*

**L**orsque j'ai débuté, voici plus de dix ans, j'avais en moi un certain nombre d'idées-forces avec lesquelles j'ai pris de la distance, sans toutefois les abandonner vraiment :

– La pédagogie est un combat (idéologique) contre les préjugés, les idées dominantes de la classe dominante, d'où une primauté accordée au contenu des textes abordés (je suis enseignant de français). Enseigner, c'est un peu conscientiser.

– Les rapports professeur/élève doivent tendre vers la convivialité, la transparence.

Ces deux exigences sont d'ailleurs peut-être contradictoires : je ne suis pas certain de m'être posé clairement la question de leur conciliation.

Je mesure le risque de caricaturer le passé, sans doute pour mieux valoriser le présent. Cependant, je ne peux m'empêcher de déceler une certaine naïveté dans cette approche, liée à une vision simpliste de la société sans doute.

Il est vrai qu'en même temps, dès 1977, je refusais l'illusion qu' "enseignants et enseignés étaient dans la même galère" (au cours des Rencontres d'été des *Cahiers Pédagogiques* où la question avait été abordée sous cette forme).

Il est vrai que, très tôt, je me suis intéressé à la notion d'objectifs, j'ai recherché des modes d'évaluation plus rigoureux, j'ai tenté des démarches de différenciation et j'ai compris que le cours magistral, fût-il "progressiste", ne menait à rien, y compris dans la perspective d'éveil des consciences.

Je pense aujourd'hui encore que le travail de l'enseignant a une dimension éthique essentielle, de même que le rapport affectif avec les élèves ne peut être gommé, même s'il doit être médiatisé (nécessaire

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 17, 1989*

dominance de la relation élève/savoir dans le triangle pédagogique (1), que la pédagogie n'est pas ou ne doit pas être neutre. Je n'ai pas arrêté de me poser la question des valeurs et, en ces temps troublés où les problèmes financiers des enseignants prennent le pas sur le reste, il est bon de le rappeler...

Ce qui s'est modifié sans conteste dans mon attitude, c'est certainement le rapport au "métier" d'enseigner. Etre un professionnel de l'apprentissage, répondre aux critères spécifiques d'une profession, me paraît aujourd'hui essentiels, même si je continue à penser qu'il ne s'agit pas d'un métier comme un autre. Il s'agit bien de gérer au mieux la classe, d'inventer des dispositifs, d'organiser la manière dont les formés vont s'emparer du(des) savoir(s), d'où la double nécessité d'une formation technique pédagogique et d'une réflexion sur la didactique.

J'ai pu dès lors, sans renoncer à mes convictions, intégrer cette nouvelle exigence grâce à plusieurs éléments :

- Les travaux de l'Association Française des Enseignants de Français m'ont beaucoup aidé (participation aux Congrès Nationaux, lecture de la revue (2); activités parisiennes...) : un questionnement permanent et passionnant sur l'identité impossible du professeur de français, des démarches riches et complexes, un lieu où se côtoient, dans un dialogue difficile mais fructueux, enseignants de base, chercheurs et universitaires.

- J'ai découvert *Les Cahiers Pédagogiques* et le mouvement correspondant, le CRAP (3), dont je suis devenu un des animateurs au bout de quelques années.

J'ai lu la revue (4) au départ dans une bibliothèque municipale, puis j'ai été invité à la consulter par ma conseillère pédagogique, l'année du CAPES pratique. Je l'ai lue par intermittence jusqu'à ma participation au stage d'été du CRAP en août 1977.

A partir de 1980, j'ai été de toutes les "Rencontres" du mouvement et cela m'a énormément, immensément apporté d'un point de vue professionnel comme personnel.

J'y ai trouvé la mise en relation que je souhaitais entre une approche politico-idéologique (mais sans langue de bois, sans dogmatisme, avec une orientation marquée vers le réformisme efficace), une démarche pédagogique rigoureuse (mais sans technicisme, ni culte de "l'outil"), une possibilité d'échanges authentiques, une place essentielle accordée au corporel, à l'affectif, au "vécu" (mais sans l'enlissement narcissi-

que, sans le moindre anti-intellectualisme – que j'abhorre – sans la dérive "baba-cool"). J'ai été enthousiasmé et le suis encore (5).

La richesse humaine côtoyée dans ce genre de stage (on parle d'ailleurs de "Rencontres" : le mot n'est pas employé par hasard) m'a fortement dynamisé pour aller plus loin dans ma réflexion et ma pratique.

J'ai tenté davantage de partir des élèves tels qu'ils étaient ; j'ai compris que la transmission des connaissances était illusoire si on ne parlait pas des représentations spontanées, j'ai perçu l'importance des stratégies d'apprentissage des élèves ; toutes choses qu'une concentration excessive sur les contenus fait trop souvent oublier.

Les écrits de Jean-Pierre Astolfi et de Philippe Meirieu m'ont beaucoup éclairé. Je pense en particulier à ce qui a trait au travail en groupes : comment ne pas reproduire la division préexistante des compétences des élèves, comment conjuguer projet et apprentissage, etc...

Parmi les questions que je me pose, il y a celle de l'évaluation. Comment aller au-delà d'une simple amélioration des modes de notation pour mettre en place une évaluation formatrice ?

Comment aussi intégrer la méthodologie dans le cours, comment utiliser au mieux les fiches d'aide – et faire que les élèves les utilisent ? Et comment en même temps maintenir une profonde exigence sur les contenus ? (Sinon, on a un contraste entre une recherche intéressante sur la manière d'apprendre et un maintien de contenus désuets et on voit des professeurs de français novateurs travailler intelligemment sur des objectifs contestables en tant que tels comme distinguer un complément d'objet direct d'un attribut (8).)

Devenu formateur MAFFEN dans l'académie d'Amiens, je me rends bien compte de la difficulté de faire partager ces questions, posées ainsi, à certains collègues plus intéressés par l'apport de recettes et de ficelles (et je me demande alors si je n'entre pas exagérément dans leur jeu, même si je m'efforce, dans mes interventions, de "déstabiliser" aussi).

Je déteste les faux consensus ; en même temps j'ai le souci de l'efficacité. Comment bien souvent ne pas aller trop loin dans l'approfondissement pour ne pas braquer les collègues moins avancés, comment ne pas faire croire pour autant qu'on est d'accord avec eux (qu'il suffit de bien appliquer une fiche pour faire de l'aide méthodologique ou de distribuer des travaux distincts à la classe pour différencier la pédagogie...)

Mais il n'y a aucune solution définitive à ces dilemmes. J'aime l'image du funambule, plus noble sans doute que celle du centriste à la

recherche du juste milieu et qui correspond – je l'espère – davantage à mon aspiration. Equilibre entre les différences et l'exigence commune, entre le travail sur les savoir-faire et la réflexion sur les savoirs (9) : l'expression magique "d'articulation dialectique" n'évite pas l'interrogation permanente et finalement stimulante.

Tout cela me permet de mieux vivre mon métier, et même de le vivre avec bonheur. Etre professeur de français en collège ne serait guère gratifiant si on restait polarisé sur les contenus (ce qu'on croit enseigner).

Certes, les subtilités stylistiques, les variations du schéma narratif à travers divers romans, les travaux sur récit et discours ne sont guère abordables dans une 5ème de ZEP – ce que semblent ignorer nombre de manuels de français. Ce sont pourtant des questions qui continuent de m'intéresser au plus haut point. Mais, précisément, on pourra retrouver cet intérêt dans la démarche de transposition didactique.

Comment faire pour que des élèves se posent des problèmes d'écriture, comment leur permettre de maîtriser la typologie des textes (10), cela ne peut-il pas être aussi motivant pour le professeur que de faire étudier ses auteurs préférés ?

De même, parallèlement, au lieu d'en rester aux lectures littéraires, aborder les ouvrages sur l'apprentissage (la neuropédagogie par exemple) ou sur l'histoire de la discipline-français (11), est-ce si "dévalorisant" ?

L'envie de chercher, de bricoler (au bon sens du terme), de fabriquer des fiches de travail, de les remettre en cause, de les réadapter, – et celle de faire partager ces expériences à des collègues, même s'ils n'en tirent que quelques aspects –, le regard plus clair qu'on a sur certains retours en arrière prônés ici ou là et qui n'ébranlent pas nos convictions parce que celles-ci sont plus affirmées, le bonheur enfin de voir parfois, peut-être, sous réserves, des élèves progresser, mieux rédiger grâce à des listes de critères établies ensemble, mieux lire grâce à des fiches individuelles fabriquées en fonction de leurs besoins, mieux s'exprimer oralement grâce à un travail méthodique sur l'exposé, tout cela constitue des récompenses merveilleuses et revitalisantes. C'est pour cela que je me sens redevable à tous ces travaux de chercheurs, si mal connus des enseignants, qu'on dit parfois éloignés de la pratique terre-à-terre, parce qu'on refuse l'effort de les lire. Or, cet effort peut devenir plaisir intellectuel et moral, oui. Car, "en dernière in-

stance" comme on disait en 1970, ce qui m'intéresse c'est bien de contribuer à faire reculer les inégalités et aussi le poids de la médiocrité et de la "bêtise". La pédagogie, la recherche, c'est aussi cela finalement, par des détours compliqués, plus compliqués que je ne le pensais au début.

*Jean-Michel Zakhartchouk*

### Notes

- (1) HOUSSAYE (Jean).- *Le triangle pédagogique*. Neuchâtel, Peter Lang.
  - (2) *Le Français aujourd'hui*, 19 rue des Martyrs, 75009 Paris.
  - (3) CRAP: Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique, 5 impasse Bon Secours, 75543 Paris Cedex 11.
  - (4) Mensuelle : 10 numéros par an. Parmi les dossiers récents, citons avant tout le n° 269, "La (trans)formation des enseignants", décembre 1988 et l'ensemble *Différencier la pédagogie*, 1986, ainsi que la brochure *Apprenons pour enseigner*, 1988 (contenant en préface un texte essentiel de Philippe Meirieu, *La parole tenue*). Même adresse que le CRAP.
  - (5) Le CRAP organise aussi des Universités d'été, mais en essayant d'y insuffler l'esprit de ces Rencontres plus militantes où chacun paie pour sa participation (cf. le n° 248 des *Cahiers Pédagogiques*, novembre 1986).
  - (6) MEIRIEU (Philippe).- *Outils pour apprendre en groupe* Lyon, Chronique Sociale.
  - ASTOLFI (Jean-Pierre).- "Les groupes d'apprentissage : logique et dérive", *Cahiers pédagogiques*, n° 264-265, p. 14.
  - (7) Cf. les travaux de l'équipe de Jo Nunziati, *Cahiers Pédagogiques*, n° 256, septembre 1987, et le dossier à paraître en 1990 dans la revue.
  - (8) Ce n'est pas le lieu de développer une critique radicale de la grammaire scolaire, mais elle est à faire, au nom de l'efficacité d'abord. Cf "Les difficultés grammaticales", *Le Français aujourd'hui*, n° 83, septembre 1988).
  - (9) ASTOLFI (Jean-Pierre).- "Deux sortes de savoirs", *Différencier la pédagogie*, brochure des *Cahiers Pédagogiques*.
  - (10) "Types de textes", *Pratique*, n° 56, décembre 1987.
- Et ADAM (J.M.).- *Le Français dans le monde*, avril 1985, p. 39-43.
- (11) Par exemple l'ouvrage si percutant d'André Chervel, *Et ils apprirent à écrire à tous les petits français : une histoire de la grammaire scolaire*. Paris, Payot, 19



# Chemins de praticiens

De nos jours la recherche en éducation a pris de l'ampleur. Elle mobilise des moyens importants même s'ils ne sont pas toujours à la hauteur des besoins. De même, les sciences de l'éducation ont conquis droit de cité et interviennent dans la formation des enseignants sous des formes variées. Et cependant, on ressent bien souvent un écart considérable entre les savoirs issus de la recherche et les connaissances et les préoccupations des praticiens. Des recherches ont commencé à examiner l'accueil que les enseignants réservent aux savoirs scientifiques. A cet égard, les travaux de Michael Huberman, bien au fait des recherches américaines fort développées en la matière, commencent à être largement connus dans l'univers francophone<sup>1</sup>.

Pour notre part, dans le cadre du Centre de Documentation Recherche de l'INRP, nous avons entrepris de nous engager sur la même voie en nous intéressant particulièrement à la lecture comme moyen de communication. Dans quelle mesure les enseignants s'informent-ils par la lecture sur les savoirs issus de la recherche et exposés dans les sciences de l'éducation ?

Et quel usage font-ils de ces lectures<sup>2</sup> ?

Plus généralement, en reprenant l'approche des récits de vie, nous collectons des "chemins de praticiens" ainsi que nous l'avions déjà annoncé dans le n° 13 de cette revue (p. 89).

Voici quelques unes des questions guide proposées pour l'écriture de ces textes:

- En quoi votre pratique d'enseignement a-t-elle évolué au cours des dernières années ? Selon quelles étapes ? En fonction de quels changements personnels et de quelles influences ?
- En quoi les savoirs sur l'enseignement, l'éducation, la pédagogie, la didactique, les apports des sciences de l'éducation et de la recherche pédagogique ont-ils contribué à cette évolution ? Par quelles voies vous sont-ils parvenus ? Lectures, rencontres, formation, enseignement, participation à une recherche, etc. ?
- En quoi, comment votre réflexion à partir des pratiques d'enseignement, vos efforts d'expérimentations et d'innovations débouchent-ils sur des connaissances à même d'enrichir ou d'interpeller des savoirs institués au sens des sciences de l'éducation ?

Ces "chemins de praticiens" nous disent comment les savoirs issus de l'univers scientifique sont accueillis par les enseignants et les formateurs, et se confrontent avec leurs représentations et leurs propres connaissances de la réalité, et pour employer l'expression anglo-saxonne, avec leur pensée professionnelle (*teacher thinking*), bref comment les savoirs cheminent et influencent peu à peu les pratiques.

1. Cf. Huberman, Michael. « Itinéraire de lecture d'un pédagogue américain », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 8, 1986, pp. 7-26.
2. « Les enseignants lecteurs et la diffusion des connaissances en éducation », recherche menée par C. Étévé, J. Hassenforder et O. Lambert-Chesnot.