

ENSEIGNER : UN METIER

Nicole Allieu

Tout récit s'inscrit dans le temps. D'ailleurs l'exercice nous y invite puisqu'il s'agit de retrouver les étapes qui ont ponctué notre *Chemin de praticien*. Mais la quête des bornes temporelles est difficile : où pointer les rencontres marquantes, les stages qui ont réellement compté, les lectures fondamentales autour desquelles des pratiques ont «pivoté» ? Le compte à rebours se perd et suggère que peut-être il n'y a pas de commencement. Toujours semblent revenir les mêmes interrogations.

Et s'il n'y avait pas de commencement ?

Le choc premier, s'il en est un, vite oublié dans le magma de tout ce qui est abordé dans les apprentissages scolaires, fut celui de la rencontre avec la réflexion sur les racines de l'Intelligence. Découvrant en classe de terminale Buytendijk et son petit ouvrage, *L'homme et l'animal*, je me souviens d'avoir été passionnée par la démarche de ce couple américain qui entreprit d'analyser le «développement» de la jeune guenon Viki, élevée avec leur propre enfant. Face à la continuité des espèces, faisant de la «naissance» de l'intelligence une limite toujours repoussée, je ressentais comme une énigme la rupture qui s'opérait tout à coup entre le monde animal et l'humanité, entre l'instinct, même modifiable, et l'invention. Ce mystère me fascinait.

Cette sensation m'a poursuivie et anime encore aujourd'hui une sorte de «respect» pour tout ce que produit, grâce à son cerveau, l'être humain.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 23, 1991

Qu'il s'agisse d'un bébé ajustant pour la vingtième fois un cube dans une boîte, d'un enfant ânonnant sa page de lecture, sans en comprendre nécessairement le sens, d'un élève maîtrisant en vue de l'épreuve du bac la technique du commentaire composé ou de la difficile élaboration d'une problématique de recherche, j'ai toujours été plus sensible à ce que j'y perçois de commun qu'à une hypothétique hiérarchie des intelligences.

Ce sont des options essentielles, qui imprégneront mes pratiques et mes choix, même si ces derniers ont varié dans le temps. Il m'en est resté une sorte de répulsion pour tous les discours qui hantent certaines salles de professeurs sur la Nullité grandissante de nos élèves et la baisse du Niveau. Depuis le temps d'ailleurs, nous avons sans doute atteint le niveau zéro de l'intelligence scolaire.... Même le plus faible est digne d'intérêt. Même le plus «nul» est capable, dans un domaine ou un autre, de performances parfois surprenantes, pour un peu que la question l'intéresse et qu'une écoute minimale lui soit offerte.

Les problèmes, car il en existe, me semblent se situer davantage dans les inadéquations existant entre l'école et la société, entre les programmes et la maturité réelle des enfants, entre la tradition discursive de l'enseignement français et les processus d'apprentissage. A défaut de changer certains aspects de l'actuel système éducatif, il faut contourner les difficultés, adapter au mieux les situations, aménager l'Ecole. Cette réflexion a suivi toutes les étapes de ma carrière et s'est nourrie de mes différents métiers : celui de formateur et d'enseignant, celui de chercheur en Sciences de l'Education.

Les étapes de quinze ans de carrière (1976-1990)

1. Du Savoir à l'Ecole

Il faut dire que dès mon arrivée à l'Education Nationale, la remise en cause fut rapide et brutale. Quittant le cadre épuisant mais exaltant de la préparation aux concours, je redécouvris «l'école», sous la forme d'un collège de la région parisienne, particulièrement riche en nationalités diverses : j'en eus jusqu'à 17 dans une classe de sixième. Il me fallut réviser mes conceptions de l'enseignement. Issue d'un milieu modeste, imprégnée des valeurs de l'école de Jules Ferry qui m'avait tout appris et ouvert tant de centres d'intérêt, il me semblait que le savoir portait en lui

sa pédagogie et qu'il suffisait de bien enseigner (c'est-à-dire dans ma discipline, l'histoire, bien « raconter ») pour que les élèves apprennent.

Il me fallut déchanter : la Réforme, les transports dans la région parisienne ou le fonctionnement des institutions américaines ne semblaient pas passionner, a priori, mes élèves. Une première idée-force, que je défends aujourd'hui arguments à l'appui, s'imposa d'emblée sur le mode intuitif : enseigner est un métier. L'acquisition des savoirs savants est une étape essentielle, mais elle n'induit pas nécessairement de compétences pédagogiques. Du savoir universitaire au savoir scolaire, il y a, plus qu'un changement de niveau (j'en avais déjà l'intuition), une modification de nature. Par ailleurs, il me fallut admettre que la rigueur des plans, le choix judicieux des documents et la clarté des explications ne pouvaient se substituer au travail de construction que doit entreprendre l'élève dans l'élaboration de ses savoirs.

2. *Susciter le plaisir*

Une des premières solutions qui me vint à l'esprit fut de tenter de modifier la relation que mes élèves entretenaient avec la connaissance. Apprendre, pour beaucoup d'entre eux, était synonyme de mots, livres, efforts, abstrait. C'était oublier que les mots peuvent renvoyer aux choses, à l'histoire d'autres hommes, au plaisir de connaître, de comprendre, de communiquer.

Créer des situations différentes de celles de la classe, se retrouver avec les mêmes élèves dans d'autres espaces où nous partagerions des tâches, susciter le désir de connaissance par la médiation d'un projet extra-scolaire, voilà qui me parut d'emblée une solution. Notre établissement s'était lancé avec enthousiasme dans les sorties pédagogiques, les P.A.E., bref tout ce qui nous permettait d'échapper au cadre rigide de l'institution scolaire. Voyages, échanges européens, expositions, montages : l'Histoire regorge de prétextes !

Il est vrai que la réalisation de la maquette d'un Fort, pris d'assaut par les Allemands lors de la bataille de Verdun, avec ses recherches dans les revues d'époque, la minutieuse peinture de ses soldats de plomb et la course de dernière minute pour l'exposition, crée autant de situations d'échanges et de partage.

Il ne s'agit pas ici, bien entendu, de faire l'apologie d'une sorte de « camaraderie » scolaire générée par le travail en commun : il y aurait une sorte d'hypocrite démagogie à tenir un tel discours ; personne d'ailleurs

dans ce type de projet n'oublie ni son rôle, ni son statut, ni sa place. Il s'agit bien de voir, dans ces moments privilégiés, une situation où les élèves, authentiquement en quête d'un savoir, ne sont plus aspirés par la relation professeur-élève, omniprésente dans nos situations de classe restées transmissives. Situations où, en se centrant (avec les élèves) « sur une production, l'on introduit un référent qui médiatise leur relation à l'adulte (1)».

C'est dire que ces expériences banales, parfois décrites de manière critique comme un prolongement «soixante-huitard» ne furent pas vaines. Déjà, elles m'ont permis de poser les bases de ma réflexion : quelles relations complexes s'articulent entre élèves, professeur et savoirs ? Comment les réguler au mieux pour permettre, dans la relation avec l'autre, de créer un espace «objectif» où l'apprendre pourrait s'exercer de la manière la plus efficace ?

3. La découverte de la Pédagogie

Compte tenu de notre contexte difficile nous fûmes, au Collège Le Village à Trappes, parmi les premiers candidats à la formation, lorsque furent créées les MAFPEN en 1982. Ma participation active à un stage sur les procédures d'évaluation fut suivie d'une invitation à suivre les travaux de cette équipe et à m'engager comme formatrice.

Ce groupe de travail qui réfléchissait depuis plus d'un an me donna l'impression d'être à des années-lumières de ma propre réflexion. J'avais tout à apprendre et il fallait faire vite.

Les objectifs et les taxonomies, dans leur présentation «scientifique», m'ont semblé une véritable révolution dans la conception de l'évaluation. Surtout, ils introduisaient l'honnêteté dans les rapports avec les élèves ; le contrôle n'était plus conçu comme un «piège» (je vais bien voir s'ils ont compris...) mais comme un moment de clarification. Clarification pour moi-même en m'invitant à décoder mes attentes réelles et pour les élèves qui avaient ainsi à leur disposition un outil pour suivre les étapes de leur apprentissage. Par ailleurs, il devenait possible de faire travailler les élèves à leur rythme, je m'engageais donc nécessairement dans la Pédagogie différenciée.

Le livre fut certes l'outil privilégié de cette période (2) mais les multiples rencontres que j'avais l'occasion de faire avec des enseignants de toute l'Académie, lors des stages que j'animais, enrichissaient tout autant mes pratiques.

Ces lectures ont vite dépassé le cadre restreint de la littérature sur les objectifs, et certaines d'entre elles m'ont incitée à rencontrer leurs auteurs. Un écrit est certes déjà une rencontre, mais pour laquelle on n'est jamais sûr de la dimension éthique. Or, dans le métier d'enseignant, il est essentiel que toute pratique renvoie à une conception positive du «petit d'homme», à la construction duquel nous participons. Deux Pédagogues ont successivement marqué ma réflexion. La richesse de leurs apports ne tient pas seulement aux démarches qu'ils proposent, mais au profond Humanisme qui les anime tous les deux, en dépit de leur différence de personnalité. Leur rencontre fut déterminante car j'y puisais une réflexion nouvelle sur le Sujet apprenant.

4. *L'élève dans toutes ses dimensions*

La première rencontre fut, en 1983, celle d'Antoine de la Garanderie dont j'ai pu suivre pendant trois ans les formations qu'il organisait dans le cadre de la MAFPEN. J'avais toujours pressenti -ne serait-ce que par ma propre histoire scolaire- que tout le monde ne fonctionne pas de la même façon. Mais jamais je n'avais imaginé que les procédures individuelles pouvaient présenter une telle complexité dans la différenciation.

Il est regrettable que la diffusion de son travail dans le grand public se soit inévitablement accompagnée d'une simplification caricaturale (les «visuels» et les «auditifs»), parfois appuyée par un discours universitaire condescendant que la Gestion Mentale irrite.

Comme Guy Avanzini a pu le faire observer (3) récemment, les travaux d'Antoine de la Garanderie ont le mérite (et c'est sans doute ce que l'histoire de la Pédagogie retiendra) d'avoir tenté de situer la Pédagogie dans une perspective nouvelle. Rompant avec la démarche traditionnelle, qui fonctionne sur la déductibilité de toute Pédagogie des résultats, supposés démontrés, par la Science Psychologique, la Gestion Mentale a eu l'ambition de «lire» l'apprendre directement sur le réel, de proposer un modèle d'intelligibilité des procédures mentales, de donner un sens à l'observé et de permettre aux sujets en difficulté d'agir sur leurs propres habitudes évocatives. Et c'est sans aucun doute une des raisons de son succès : les observations que les enseignants ne peuvent manquer de faire sur les fonctionnements multiples de leurs élèves sont rendus compréhensibles.

On retrouve ici l'analyse de Judith Schlanger, dans *Penser la bouche pleine* : « Nous ne savons pas par avance quel sera le contenu de la bonne

théorie, ni son objet, ni sa thèse ; ni ce dont elle va traiter, ni comment elle en traitera ; mais nous savons très bien quel est le type de satisfaction que nous en attendons, et c'est, entre autres, aussi par là que nous la reconnaitrons. Il nous est évident que la théorie juste doit être convaincante et fructueuse » : elle doit combiner « efficacité sur le plan de la communication (polémique et assentiment) ; fécondité sur le plan de l'heuristique (4) », donner un sens et permettre l'action. Et c'est bien cela que j'y ai trouvé.

Dans la réflexion sur la différenciation pédagogique, qui à cette époque se cantonnait dans la recherche de solutions pratiques aux différences de rythmes et de niveaux, la Gestion Mentale m'apparaissait comme une autre voie. Peu à peu surgissait l'idée que ce sont aussi les différences de stratégies d'apprentissage ou de compréhension qu'il fallait prendre en compte et ne plus se contenter de « jouer » avec la taxonomie de Bloom.

Ce remarquable outil d'évaluation me paraissait de plus en plus avoir été perverti par son utilisation comme progression d'apprentissage ; ainsi, j'observais que tous les élèves sensibles à la globalité des problèmes posés, qui seule leur donne le sens, se noyaient dans les sous-objectifs opérationnalisés, et finissaient par cocher « objectif atteint » sans réellement savoir ce qu'ils avaient appris. Les critiques qui me parvenaient dans les stages rencontraient ma propre réflexion ; il fallait aussi créer des dispositifs de classe permettant à l'élève de construire son savoir en empruntant plusieurs chemins. La différenciation pédagogique entrait dans une seconde étape. Ma pensée se resserrait sur le processus d'apprentissage : j'étais en quête d'un second souffle.

1986-1987 : une lecture, « *Outils pour apprendre en groupe* », une conférence faite, par son auteur à la MAFPEN de Versailles et une Université d'été à Lyon, ce fut vraiment « l'année Philippe Meirieu ». Si les écrits montraient une connaissance approfondie de la chose éducative, la rencontre révéla un homme que l'Université n'avait pas éloigné de la vision généreuse et enthousiaste de ses premiers engagements. Fait somme toute rare : il est plus facile de parler de l'enseignement que de l'assumer et la capacité à en parler semble bien souvent avoir été acquise au détriment de la *mémoire* de ce qu'est une classe ou un enfant. Notre collaboration à distance, engagée dès cette époque, sorte de soutien épistémologique et moral, m'a permis, quelle que soit la conjoncture, de ne pas désespérer de l'Ecole et de ses acteurs.

Je pris conscience à la lecture de ses ouvrages combien le travail que j'avais mené jusqu'alors méconnaissait les travaux plus récents sur l'apprentissage. Certains préconisaient une pédagogie «constructiviste» : accordant leur attention aux représentations initiales des sujets, à la résistance que celles-ci opposent aux savoirs nouveaux, à la nécessaire perturbation du sujet qui doit apprendre contre ses savoirs antérieurs. Je découvrais que le fonctionnement du cerveau, tel que le modélisent les cognitivistes en s'appuyant sur les théories du traitement de l'information, permet de mieux pointer des «moments» cognitifs différents comme la prise d'information par l'élève, la mise en mémoire, les phénomènes de rappel et la résolution de problèmes. Je compris surtout la richesse des situations interactives décrites dans *Outils pour apprendre en groupe* : on peut aider l'élève dans la construction de ses savoirs par l'utilisation adéquate de l'Interaction Sociale, on peut apprendre «dans» et «par» le groupe et travailler directement certaines opérations mentales.

Période d'une densité extrême. Ce fut donc après la découverte de l'Évaluation, de la Pédagogie Différenciée, celle des Styles Cognitifs, du Constructivisme et de l'Interaction Sociale. Mais ce fut aussi celle de l'incertitude et des contradictions. Il m'avait fallu admettre que des pratiques qui m'avaient enthousiasmée, comme la Pédagogie par les Objectifs, se référaient à une théorie psychologique, le Behaviorisme, qui ne me renvoyait pas une image acceptable de l'homme. Il m'avait fallu prendre conscience que des recherches passionnantes, comme la Dépendance et l'Indépendance à l'égard du champ, ne généraient pas des pratiques aussi riches que la Gestion Mentale à l'épistémologie plus floue. Il m'avait fallu articuler, composer, apprendre la modestie : car du Savoir à l'École, je savais déjà l'écart.

5. La Formation

La richesse de la palette offerte par toutes ces recherches en Sciences de l'Éducation eut un impact considérable sur le travail entrepris dans «l'équipe» que je commençais à constituer avec Marie-Françoise Leudet, professeur de Lettres Classiques à La Norville.

Nous avons réalisé que les pratiques que nous défendions pouvaient désormais s'appuyer sur des connaissances théoriques repérées. Enseigner, ce n'était plus seulement faire partager sa passion pour une discipline, ni se laisser séduire par les modes pédagogiques, mais analyser de manière professionnelle la situation éducative : enseigner devenait

un métier. Nous n'avons alors eu de cesse de divulguer tous ces savoirs qui nous semblaient confinés dans le cercle étroit de quelques chercheurs ou didacticiens, et avons fait de la formation notre activité première.

Notre travail au sein de l'équipe «Evaluation» dirigée par Monique Masset, IPR de Biologie, nous avait appris la rigueur intellectuelle et la nécessité de la confrontation aux autres. Notre collaboration avec Bernard Viselthier, concepteur du stage «Pédagogie des classes hétérogènes» et chercheur à l'INRP, nous avait permis d'acquérir une bonne expérience de l'animation et la prise de conscience de l'empathie indispensable à toute situation de formation.

Le temps était venu de l'indépendance. Mais pas sans les deux racines, décrites plus haut et qui aujourd'hui encore, nourrissent notre réflexion. Différence et Educabilité pour la première, Ethique et Professionnalisme pour la seconde.

Conscientes que de nombreux enseignants devaient vivre, comme nous, la confrontation pénible avec les savoirs universitaires en matière de psychologie, nous avons éprouvé le besoin d'aider ceux que nous avions conscience de ne devancer que de quelques longueurs.

Nous avons alors décidé de bâtir un stage sur les Théories de l'apprentissage (5) afin de mettre à la portée de tous ceux qui souhaitaient «lire leurs pratiques» une sorte de médiation commode entre les livres et la classe.

A partir de quelques ouvrages qui effectuaient des synthèses, comme *Apprentissage et formation* de Jean Berbaum, nous avons essayé de clarifier les pratiques présentées dans les différents stages que nous connaissions en les replaçant dans leurs courants théoriques respectifs.

Ce projet, dont nous n'avons pas réalisé toute l'ampleur à l'époque, nous a semblé avec le recul bien ambitieux. La démarche empirique à laquelle, faute de formation théorique de départ nous nous étions condamnées, nous permit cependant de nous ouvrir à tout, sans choix a priori et d'explorer ce qui existait.

6. La décision de faire de la Recherche

Paradoxalement, la recherche est sans doute le symptôme de l'illusion de la connaissance. A force de vulgariser les travaux des autres, d'inventer dans nos classes des réponses qui nous semblaient dépasser la simple reproduction de modèles, il nous sembla qu'une nécessité nouvelle

s'imposait : entrer en recherche comme nous étions entrées en formation. Le nouveau directeur de la MAFPEN de Versailles, Anne-Marie Quittet, fort sensible à la formation continue... des formateurs, nous encouragea à travailler plus étroitement en collaboration avec l'Université : nous avons choisi LYON II et Philippe Meirieu.

Le champ de notre réflexion s'est élargi. La rencontre, lors des sessions de formation, avec des enseignants de tous horizons (Collège, Lycée) et de toutes disciplines, nous a conduites à réfléchir sur la spécificité des matières d'enseignement, leur relation avec les disciplines savantes de même nom (lorsque celles-ci existent) et surtout le reproche qui est fait aux élèves d'avoir, pour la plupart, des cerveaux «à tiroirs».

A une époque où un discours assez largement consensuel parle d'interdisciplinarité, il nous a paru pertinent d'interroger les pratiques tant disciplinaires qu'interdisciplinaires. Quel est en effet le sens de ce discours «transversal» ? Existe-t-il des moyens pour lutter contre l'émiettement des savoirs scolaires que l'élève a bien des difficultés à articuler ? Peut-on l'aider à prendre conscience de l'originalité et de la pertinence de toutes les démarches intellectuelles qui lui sont proposées à l'école ? Est-il possible de concevoir une Transdisciplinarité ? Tel est rapidement l'objet de la Thèse que nous avons entreprise sous la direction de Philippe Meirieu.

Ces quinze années ainsi résumées me semblent à la fois denses et parfois décevantes. L'accumulation des activités (enseignement, formation, recherche) rend parfois sceptique sur la profondeur du travail accompli. Il m'arrive de m'interroger sur les effets réels de mon action au sein du système éducatif. Ce Chemin de praticien reste une histoire de vie, et il n'est pas évident que l'addition d'histoires parallèles (car nous sommes sans doute beaucoup à avoir évolué en même temps et selon les mêmes étapes) suffise à changer l'Institution dans son ensemble.

En matière de conclusion

Ayant le sentiment de m'être formée (et donc transformée) au moins autant que les stagiaires rencontrés dans les différents stages, c'est sans doute sur la «formation» au métier de professeur que portent mes interrogations actuelles.

Sur ce plan, plusieurs questions me paraissent mériter l'analyse. En quoi les formations qui se sont multipliées ces dernières années ont-elles

modifié le rapport que les enseignants entretiennent avec les savoirs scientifiques en psycho-pédagogie ? Une nouvelle conception de la formation des enseignants est-elle amorcée chez les actuels praticiens, qui admettrait à côté des savoirs savants concernant la discipline, la nécessité d'une solide connaissance des processus de l'apprendre et de l'élève ? Par voie de conséquence, quelle formation mériterait un tel métier ? Ces questions supposeraient de longs développements, et il ne s'agit pour moi, en matière de conclusion, que de lancer quelques pistes...

Sur le premier point, il me paraît évident que le rôle joué à partir de 1982 par les MAFPEN a apporté de profonds changements dans la formation professionnelle des enseignants. On peut affirmer, de manière très générale et donc forcément peu nuancée, que la représentation que les professeurs se font de la Pédagogie a été notablement modifiée.

Il n'est pas dans mon propos de prétendre que les enseignants ont attendu une initiative institutionnelle pour se former, s'informer et faire évoluer leurs pratiques. Mais pour avoir participé au tout début de l'action de la MAFPEN de Versailles (la première année en tant que stagiaire et dès la seconde en tant que formatrice), je suis frappée, avec le recul, par la force de ce qui s'y est passé.

Jusqu'ici initiative personnelle, itinéraire particulier lié au projet d'un enseignant, la formation a pris un caractère collectif : elle a suscité le désir de parler des pratiques, d'échanger sur les expériences vécues par les uns et les autres et contraint à la précision du vocabulaire, à la reconnaissance de l'existence de concepts professionnels, indépendants des objets de savoir. Même dans ses aspects les plus pragmatiques, la formation a souvent renvoyé aux théories.

Par ailleurs, les formateurs, eux-mêmes praticiens pour une partie de leur temps, ont souvent permis la transmission de connaissances théoriques qui, débarrassées du jargon des sciences de l'éducation, ont paru plus accessibles, tangibles et ont donné ainsi le désir de s'engager dans la réflexion didactique. La pédagogie y a gagné une image plus positive et un statut, à égalité avec la mise à jour des contenus.

Enfin, la transposition des connaissances théoriques en des démarches pédagogiques vécues dans une classe, avec de véritables élèves, témoignage sur le vif qu'un collègue-formateur vient partager, facilite l'articulation pratiques-théorisation, même si, dans un premier temps, les démarches construites ont des difficultés à se dégager de la simple reproduction de ce qui a été présenté dans le stage.

Plus curieusement, on peut noter que c'est souvent dans ces rencontres, pluridisciplinaires pour celles que je connais, qu'émerge, de la manière la plus forte, la représentation du «sujet épistémique» : provisoirement, chacun quitte sa conception disciplino-centriste pour songer, au-delà des particularismes de sa matière, à l'élève et aux mécanismes qu'il peut bien mettre en oeuvre.

Quoi qu'il en soit, le savoir pédagogique ou psychologique est tout à coup devenu un «objet commun» parlé par des équipes, mis en pratique dans des classes communes par des acteurs différents, réfléchi dans un même établissement, inséré dans une histoire collective. Et le savoir génère toujours la soif de savoir plus. Au fond, quel que soit le thème par lequel les enseignants ont commencé, ils se retrouvent après quelques années, avec une vision transformée de l'enfant et de leur métier. L'essentiel ayant été de commencer un jour.

A un moment où j'envisage d'interrompre mes activités de formation et qu'une occasion m'est donnée de faire le bilan, je considère le fait d'avoir participé à cette aventure dans le cadre de la MAFPEN de Versailles, comme l'un des aspects les plus enthousiasmants de ma carrière. Peut-être menacées dans leur existence par la mise en place des IUFM, il serait sans doute nécessaire de souligner le rôle remarquable que les MAFPEN ont joué et doivent jouer encore : leur histoire est à écrire.

Sur le second point, il me semble que tout est à ré-inventer dans la formation initiale. La leçon la plus forte de cette période fut la prise de conscience de l'inadéquation entre la «formation» que nous recevons dans les universités et le métier difficile qui nous attend. Ne risquons-nous pas, si un cursus sérieux combinant savoirs savants, didactique de la discipline et psycho-pédagogie n'est pas mis en place, de voir chaque professeur réinventer son propre *Chemin de praticien* et redécouvrir, abstraction faite du particularisme de chaque histoire, les mêmes étapes ?

De ce point de vue, l'évolution actuelle des projets de formation émanant de la plupart des IUFM invite au scepticisme. Il semble souvent que derrière des étiquettes nouvelles se cache l'absence de changement. Le retour en force d'une demande de formation solide sur les contenus, tout à fait justifiée après une période où un certain activisme pédagogique a pu se faire au détriment de la solidité épistémologique, est l'occasion d'un recul de l'Institution qui avoisine l'obscurantisme.

Non, il ne suffit pas de savoir pour que les élèves apprennent. Il ne suffit pas d'être un bon Historien pour décoder les valeurs que, par le biais de la matière scolaire appelée Histoire, la société a choisi de transmettre afin de forger le citoyen à son image. Il ne suffit pas d'avoir des diplômes pour permettre à l'enfant de se construire. Une réflexion fondamentale doit être menée, dès la formation initiale, sur les rapports complexes qui s'organisent entre Ecole et Société, Savoirs savants et Savoirs scolaires, Savoirs et Liberté. Notre rôle est aussi d'aider l'élève à élaborer un espace de liberté qui puise, certes, dans le savoir reconnu des éléments de réflexion, mais qui ne s'y dissout pas.

Faute de cela nous risquerions, en nous repliant sur une conception «scientiste» des savoirs scolaires et en oubliant tout ce que les recherches récentes nous ont apporté dans notre conception de l'Apprenant, de ne plus rien «transmettre» de l'Essentiel.

Nicole ALLIEU

*Professeur d'histoire-géographie au Lycée de Montigny-le-Bretonneux
Formatrice à la MAFPEN de Versailles*

Bibliographie

Plutôt que de prétendre à l'exhaustivité, j'ai préféré choisir quelques ouvrages qui me paraissent fondamentaux, chacun dans leur domaine, et qui renvoient eux-mêmes à de copieuses bibliographies. Cette liste serait celle que je conseillerais à un jeune collègue.

- *Apprendre peut-il s'apprendre ?* L'Educabilité cognitive, Education permanente, n° 88-89.
- ASTER (équipe de Recherche), *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*, Rapports de Recherche, 1985, n° 3, INRP, 1987.
- ASTOLFI J.-P. et DEVELAY M., *La didactique des sciences*, Paris, P.U.F., 1989.
- AVANZINIG., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975.
- BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.
- BARTH B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987.
- BERBAUM J., *Apprentissage et formation*, Paris, P.U.F., 1984.
- FORTIN C. et ROUSSEAU R., *Psychologie cognitive, une approche de traitement de l'information*, Presses de l'Université de Québec, 1989.
- HAMELINE D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1979.

- LANDSHEERE V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, éditions georges thone s.a. Liège, 1982.
- LA GARANDERIE (de) A., *Les profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1982.
- MEIRIEU P., *Outils pour apprendre en groupe*, Chronique Sociale, Lyon, 1984.
- MEIRIEU P., *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1985.
- MEIRIEU P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989.
- MORIN E., *La Méthode : 3. La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Seuil, 1986.
- Pédagogie Différenciée, I, II et III, *Les amis de Sèvres*, n° 117 et 118, 1985 ; n° 123, 1986
- PERRET-CLERMONT A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Francfort-s.main, New-York, Peter Lang, 1979.
- *Vygotsky aujourd'hui*, Textes de base en Psychologie, sous la direction de B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- VYGOTSKY, *Pensée et Langage*, Paris, Editions sociales, 1985.

Notes

- (1) MEIRIEU P., *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987, p.99.
- (2) voir Bibliographie.
- (3) communication au Colloque organisé en juillet 1990 à l'Université catholique d'Angers sur le thème de la Gestion Mentale (Actes non encore publiés).
- (4) SCHLANGER J., *Penser la bouche pleine*, Paris, Fayard, 1987, p.16.
- (5) Les Chemins de l'Apprendre, MAFPEN de Versailles.

