

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET PERSONNEL : ENTRE SAVOIRS PRATICIENS ET SAVOIRS DE LA RECHERCHE

Éducation physique et Sciences de l'éducation

Bernard Jardel

1 994 : je dispose d'une année sabbatique après vingt années de carrière ! Pourquoi ne pas tenter de faire le point sur mon parcours professionnel ? Je vois au moins deux raisons de m'engager dans cet exercice. D'une part, en tant que formateur d'enseignants, j'aime à parler de la nécessité de rendre explicites ses conceptions et ses pratiques pour accéder à une "métapédagogie", c'est-à-dire entrer dans une démarche de lucidité sur ses choix et ses pratiques. D'autre part, cette prise de distance correspond à mes yeux, pour un formateur, à une démarche d'honnêteté vis-à-vis de soi et de sa fonction. J'ajouterai que cette réflexion vient compléter utilement un bilan de compétences actuellement en cours...

Quelles sont mes expériences formatrices et comment mettre un peu d'ordre *a posteriori* dans un vécu enchevêtré, entre innovations, recherches et formations ? Qu'ai-je donc appris dans la grande maison Éducation nationale et à sa marge ? Pourquoi ai-je épousé les débats sur l'école, l'éducation, les apprentissages ? Et finalement aujourd'hui, en quoi est-ce que je crois et qu'est-ce qui me mobilise ?

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 33, 1994

Le choix d'un métier ? Des rencontres et un guidage amical vers la filière enseignante

Mon enfance et mon adolescence sont faites de collectivités et d'internats. Je dispose de peu de références affectives, culturelles, familiales, pour me guider. Plutôt bon élève malgré tout, me voilà donc, sur les conseils amicaux d'un adulte instituteur, dans la 3ème préparatoire du Ceg qui donne accès sur concours à l'école normale d'instituteurs du département. Il existe une ambiance et une mentalité maison dans cette école normale de campagne : une micro-société initiatique avec ses traditions sécurisantes et pesantes. J'acquiers, après le bizutage que je n'ai pas apprécié, un statut respecté de sportif performant... capitaine d'équipe...

Une deuxième rencontre d'adulte est déterminante : mon "prof de gym". Un personnage charismatique, respecté de tous, qui a su créer une "culture sportive" alliant compétence, rigueur, discipline. Alors comment ne pas suivre ses recommandations de travailler un peu plus ? Comment ne pas suivre la préparation spécifique qu'il propose pour devenir prof de gym ?

Les années formation : 1968-1972

A Chambéry, je fréquente la classe préparatoire avec sa "promo sportive", avec ses rites, ses clans, ses vedettes sportives de la ville et sa hiérarchie, mais aussi le bachotage physique et intellectuel : au total, une impression de lourdeur et d'artificiel avec peu de place pour des relations vraies et la réflexion.

A Grenoble, je découvre le campus, l'institut de formation où d'excellents professionnels, "issus du terrain", très spécialisés dans leur discipline sportive, forment de futurs professionnels, au profil sportif affirmé de technicien et pédagogue du sport. C'est là un modèle de formation séduisant, alliant modernité et rationalité.

L'organisation de la formation s'organise selon des cycles sportifs qui se répètent d'année en année, finalisés par la préparation des épreuves théoriques et pratiques du Capeps. Une pression discrète mais réelle s'exerce sur les résultats des étudiants car l'image de l'établissement est engagée au niveau national. La leçon, la progression, le

programme d'enseignement, la séance n'ont bientôt plus de secret pour nous et le tout est testé sur le terrain, lors de stages. Le sentiment de professionnalité s'installe autour de la maîtrise progressive de la technologie sportive : organisation et contenus. La "culture sportive et l'esprit de corps" font des étudiants en Eps des étudiants à part.

1967 est une année historique pour la discipline : de nouvelles instructions officielles consacrent l'enseignement sportif qui s'est déjà imposé dans le sport civil. L'enjeu qui nous est présenté est de taille :

- le nouvel enseignement va motiver les élèves par des contenus attrayants ;
- les enseignants d'Eps, en vrais professionnels, sont investis de la mission de rendre le sport éducatif ;
- l'éducation physique, avec ses nouveaux contenus d'enseignement, va enfin devenir une véritable matière d'enseignement reconnue qui s'imposera dans le monde de l'Éducation nationale.

Il existe un débat au niveau national, essentiellement porté par la revue professionnelle Eps. Il s'agit davantage d'une confrontation de théoriciens, sous le regard perplexe de la plupart des étudiants qui ne perdent pas de vue le principe de réalité : la préparation du diplôme tel qu'il est. Quelle éducation physique ? Quel corps ? Quelle spécificité ? Des auteurs marqueront en profondeur ma propre maturation, dans un premier temps, à défaut de mes pratiques. Je retiendrai :

- l'analyse politique et critique de J.M. Brohm : le sport et la compétition qui sont porteurs d'une culture "répressive" faite de domination et de contrôle social ;
- le rejet violent de l'analyse plus "psychomotrice" de J. Le Boulch par les tenants du courant sportif ;
- l'analyse réflexive "puissante" sur la spécificité et le champ de l'éducation physique de P. Parlebas (j'attendais ses productions mensuelles avec beaucoup d'impatience !) ;
- le débat brillant, épistémologique, historique et philosophique proposé par G. Vigarello sur les savoirs, le corps et l'évolution de ses représentations.

Mais les jeux sont faits ! Le sport éducatif s'impose comme une lame de fond dans tout le champ de ses pratiques : la formation initiale, les classes et leur prolongement, le sport scolaire (Assu), la formation continue. La doctrine sportive devient la ligne pédagogique

portée par un courant pédagogique puissant et de fait accepté par une corporation en mal d'identité et de légitimité.

L'ouverture des sciences de l'éducation

La curiosité et une certaine insatisfaction me poussent à "faire un tour" en Sciences humaines et plus particulièrement en Psychologie et Sciences de l'éducation. Je découvre une auberge espagnole avec des personnages parfois "hauts en couleurs" animés par le désir de donner une suite à Mai 68 :

- la contestation, les classiques : Illich, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, Neill, etc. ;

- les pistes nouvelles : la psychosociologie des groupes restreints (Pagès), la relation pédagogique de Rogers, l'analyse critique institutionnelle et surtout un intérêt particulier pour les cours de psychologie génétique et Piaget en particulier.

Au total, c'est l'apprentissage du débat universitaire avec l'appropriation critique, mais aussi, l'ouverture à d'autres acteurs et à d'autres problématiques éducatives sociales et politiques. Le sentiment toutefois que j'éprouve est de vivre deux expériences de formation très contrastées, deux mondes en parallèle : l'un, soucieux de la construction d'une identité professionnelle militante et collective, séduit par la rationalité ; l'autre, plus centré sur la formation personnelle à travers une approche globale et critique de l'école dans son rapport à la société. Comment ces expériences de formation vont-elles se rencontrer ? Comment va évoluer ce compagnonnage intellectuel et passionnel ? Et comment cela va-t-il se traduire sur le terrain ?

1972-1980 : croisement d'expériences professionnelles

La colonne vertébrale de mon expérience professionnelle sera décrite dans deux lieux : un collège traditionnel et un collège expérimental. Cependant, j'établirai des ponts interactifs avec des expériences à la marge mais déterminantes, à mon sens, pour l'évolution de mes conceptions. Commençons par évoquer un détour préalable par l'université particulièrement riche d'expérience.

En 1975, l'occasion m'est donnée de choisir, pour le temps de la coopération, d'être simultanément enseignant en sciences de l'éducation et en éducation physique, à l'université de Constantine (Algérie) dans le cadre d'un jumelage avec celle de Grenoble. Je suis responsable d'un institut, en charge de concevoir des structures spécifiques et des formations : un formidable espace de liberté s'ouvre à moi dans cette université ultra-moderne. L'expérience est intense sur tous les plans :

- intellectuel et professionnel : quelle formation proposer ? Pour quels besoins spécifiques ? Comment cela se passe-t-il ailleurs ?

- humain : la découverte d'un pays, d'une culture, de professionnels universitaires de tous pays et surtout des pays communistes, mais aussi les valeurs qui animent profondément les personnes "transplantées" ;

- politique, culturel et idéologique : aller faire le bien des autres, proposer des modèles organisationnels et culturels adaptés ? Est-ce souhaitable ? Possible ?

Au total, j'ai le souvenir d'une formidable concentration de tensions et de contradictions qui me conduisent à ne pas renouveler mon contrat mais à accepter, à la demande du Recteur, une mission de suivi pendant une année.

J'avais fait l'expérience, à vingt-deux ans, d'un premier poste dans un petit collège de campagne. Là, j'avais découvert l'enthousiasme contagieux d'élèves pour lesquels un prof de gym est mis en demeure d'inventer un enseignement dans la cour et les champs alentour. Après le détour de la coopération, je me retrouve titulaire dans un collège de banlieue résidentielle à Grenoble. Je m'implique dans l'action pédagogique pour construire, avec mes collègues, une programmation d'enseignement sur quatre années. Nous avons le souci d'optimiser les bonnes conditions matérielles et d'offrir une gamme d'activités sportives variées, planifiées avec rigueur et cohérence, tenant compte de nombreuses variables pédagogiques et d'environnement. Et pourtant, après quelques années euphoriques, "le blues professionnel" s'installe lentement mais sûrement. Je perçois confusément que l'offre éducative séduisante dans son organisation génère des comportements "scolaires":

- il y a le cours de gym et le vrai "sport à l'extérieur", marqué, lui, du prestige social et, pour certains élèves, de la distinction ;

- les élèves semblent travailler pour la note ! A chacun sa stratégie : les bons en gym réclament leur salaire et les moins bons limitent les dégâts ;

- une docilité et une certaine passivité apparaissent avec des formes diverses de résistance pour influencer le cours de la programmation et privilégier, par exemple, les activités collectives et le plein air ;

- une confrontation d'attentes semble se manifester, sournoise, entre le désir formateur et tout puissant de l'enseignant et les représentations des élèves sur l'enseignement d'éducation physique.

Deux questions centrales s'imposent progressivement dans mon esprit :

- finalement, qu'est-ce que les élèves apprennent ?

Cette question apparaît rituellement lors des sessions d'examens de masse : Bepc et Bac où les enseignants mettent en parallèle les habiletés décevantes observées avec le nombre de cycles sportifs "reçus". Impression renforcée par le constat que l'élève performant qui manifeste un bon niveau d'habileté a, le plus souvent, une expérience sportive en club. Mais alors, si l'apprentissage d'habiletés sportives est si décevant, qu'apprennent-ils ? N'y a-t-il pas une erreur d'objectifs ?

- quelle motivation ?

En quoi notre enseignement développe-t-il le désir de continuer après, dans le cadre de pratiques sociales librement choisies ? Le débat permanent entre collègues sur le sport scolaire (ASSU), son public, sa nature, son organisation et ses contenus répercute cette question centrale.

Une première expérience formatrice : le conseiller pédagogique

Le collège est devenu un centre d'application pour les étudiants de l'Ufr Aps, je découvre la fonction de conseiller pédagogique (Licence et Capeps). Avec le recul, c'est une expérience qui apparaît très formatrice et qui, au-delà des débats pédagogiques passionnés, va progressivement centrer mon intérêt sur ce qui, pour moi, apparaît alors comme essentiel : l'observation de l'activité des élèves et les recherches de cohérences entre des intentions explicites, le choix d'un

contenu rationnel d'enseignement et les effets observés chez les élèves en termes de comportements et d'apprentissages.

Apprendre à se décentrer pour mieux observer les élèves, je tente de mieux intégrer cette intention dans ma pratique pédagogique par une gestion plus autonome des situations de travail. Cependant la relecture aujourd'hui des fiches d'observations que j'avais construites à cette époque pour guider les étudiants, me révèle que mon intention pédagogique visait avant tout à trouver la bonne présentation des contenus susceptibles de produire les apprentissages prescrits pour tous les élèves. J'étais séduit alors par l'idée d'une pédagogie expérimentale doublée d'une pédagogie "génétique"(!) dont la représentation pédagogique prenait la forme de séquences d'enseignement "scientifiquement" construites. Le deuil est largement consommé aujourd'hui, mais sans renoncer à une réflexion sur les conditions et les contextes favorables à l'optimisation des apprentissages.

Une deuxième expérience : la formidable leçon des tout-petits ou la découverte du "sujet apprenant"

Au début des années 70, je me passionne pour l'expérience naissante des "bébés nageurs". Un film rapporté de Californie montre de merveilleuses images de jeunes enfants sous l'eau manifestant aisance et plaisir. Je suis animé par le désir de comprendre : je suis maître nageur, l'été ; passionné de pédagogie aquatique comme mon épouse psychologue et... notre fille a un an ! L'aventure s'engage, faite de prudence, de curiosité, d'observations attentives et largement analysées. L'apprentissage se poursuit avec beaucoup d'émotions et de plaisir partagé. Je prends l'initiative de créer une association à Grenoble que j'appelle "Centre de motricité aquatique du tout-petit : Application, Recherche et Formation".

Un constat s'impose à nous : c'est l'enfant qui apprend et si on ne respecte pas "sa manière d'apprendre" l'expérience s'arrête faute d'apprenant volontaire car le tout-petit ne sait pas encore faire semblant ! Le débat se cristallise alors sur les conditions et les contextes favorables à l'apprentissage de ce jeune enfant. Des centaines d'heures d'observations, d'échanges, d'expérimentations prudentes nous permettent la découverte progressive d'une démarche pédagogique individualisée.

“Aide-moi à faire tout seul” semble dire le tout-petit selon la formule célèbre de Maria Montessori. Formidable défi, tellement éloigné des habitudes culturelles et éducatives prescriptives qui sont les nôtres et qui s’écroulent.

“Apprentissage **sur** l’enfant ou l’apprentissage **de** l’enfant ?”

“Enfant **objet** ou enfant **sujet** ?”

Nous soutenons pour notre part avec force qu’il faut substituer à l’idée de méthode (qui induit la bonne méthode), celle de démarche pédagogique qui se préoccupe de rendre l’enfant acteur de ses apprentissages. Quelles en sont les conditions favorables ? Notamment en termes de sécurisation, de stimulation, de valorisation ? (1)

Ce débat intense va se nourrir de nombreuses lectures scientifiques, pédagogiques et critiques. (2) J’écris personnellement deux cahiers “psycho-pédagogiques” sur ce thème, et nous réalisons, dans le cadre du centre, de nombreuses recherches et observations avec diverses collaborations scientifiques. (3)

Que retenir de cette période professionnelle de cinq années de collègue, interpellée par mes pratiques associatives avec les tout-petits ?

Tout d’abord, l’émergence d’une autre conception de la pédagogie, centrée davantage sur l’apprenant et ouverte sur les contextes favorables à l’apprentissage. Ensuite, la découverte que l’apprentissage est bien appréhendé comme une prise de risque et que la mise en activité préalable, mentale ou motrice, résulte bien d’un équilibre. Celui-ci doit être perçu par l’apprenant, a priori, comme satisfaisant un équilibre entre ses besoins de sécurisation et de découverte, (la “balance sécurité/risque”). (4)

J’ai le sentiment de m’être progressivement auto-enfermé dans une pratique pédagogique prescriptive, d’être piégé par une organisation normative, que j’ai moi-même contribué à construire avec un zèle certain et qui place au cœur de son fonctionnement des valeurs éducatives qui me “dérangent” : un rapport dogmatique au savoir et la toute puissance de l’adulte expert (5). Il me semble que ces attitudes pédagogiques, certainement liées à la personnalité, jouent un rôle déterminant pour produire des comportements de docilité et de passivité chez l’élève. Comment mettre en œuvre ces nouvelles convictions, faire évoluer mon action pédagogique pour ne pas me sentir

réduit à une fonction de technicien de l'enseignement sportif, voire de "prof d'activation sportive" ?

En 1980, je rejoins le collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble, avec lequel j'ai déjà pris des contacts personnalisés.

1980-1990 : enseignant-acteur au collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble

Je retiendrai tout d'abord la découverte dans cet établissement d'une nouvelle organisation et de nouvelles fonctions (6)... dans un espace de liberté où tout semble possible ! L'action pédagogique est régulée par trois structures :

- l'assemblée générale, lieu de gestion démocratique et des grands débats sur les finalités de l'action collective ;
- le tutorat, qui institue le dialogue avec les élèves et par extension avec les parents ;
- les concertations inter-enseignants sous des formes variées.

La volonté explicite est de prendre en compte la personne de l'élève dans sa globalité et de tenter de mettre autour d'elle davantage de cohérence, tant au niveau de la classe, de l'établissement, que du quartier. Mon adhésion immédiate à ce projet me semble reposer sur la découverte, dans l'action concrète, des principes suivants :

- des valeurs largement partagées par les enseignants : le respect des élèves, la non-ségrégation (les classes sont hétérogènes et intègrent les élèves habituellement "étiquetés Ses"), le postulat d'éducabilité qui est à la source, à mon sens, d'un climat de confiance très perceptible dès le premier abord et au sein duquel le pouvoir de l'adulte, non contesté, est toutefois régulé par un vrai droit à la parole des élèves (7) ;

- la volonté des acteurs, le parti pris de l'action et de ne pas céder au fatalisme ou au rejet des responsabilités, et la conviction qu'il y a sûrement des solutions pédagogiques et organisationnelles à explorer ;

- une organisation basée sur la responsabilité des enseignants mais aussi la communication "positive" entre tous les partenaires. La parole est libérée, un échange permanent s'engage entre les enseignants sur leurs croyances, leurs conceptions, leurs idées, leurs pra-

tiques mais aussi... leurs doutes, leurs difficultés, leurs déceptions, leurs enthousiasmes. Une méfiance envers les "grandes idées" et les "grandes théories" est perceptible, le principe de réalité s'impose, nourri par l'expérience de la confrontation à un terrain qui "résiste".

Au total, on observe un climat de liberté et de sécurité lié à la solidarité des équipes. Le sentiment dominant est que tout est possible... mais il est nécessaire d'en faire la preuve.

Je découvre une équipe d'Eps soucieuse de la fonction "socialisatrice" de l'éducation physique et du sport au collège et sur le quartier. Un travail passionnant va s'engager, dans le cadre de l'unité sport du quartier pour travailler sur une conception cohérente de l'éducation physique : une cohérence verticale de la maternelle à l'âge adulte ; une cohérence horizontale, école-quartier en particulier, au niveau de l'adolescence, qui pose le plus de problèmes (8).

L'efficacité organisationnelle ?

Au bout d'une année, je vis toutefois assez mal la relative inefficacité des assemblées générales qui rythment chaque semaine la vie de l'établissement. A côté des fonctions que je perçois comme primordiales, telles que la construction d'une identité collective et les réflexions d'orientation approfondies, le contenu me semble trop souvent se cristalliser autour de trois séries de questions qui génèrent une certaine impuissance par leur caractère répétitif :

- la "psychose" liée à un environnement hostile (9) ;
- les débats idéologiques et pédagogiques dispersés, peu approfondis, avec un embrayage sur l'action souvent laborieux. J'ai pris conscience, à cette occasion, de deux variables essentielles du changement collectif : la capacité d'éclairer les choix par une réflexion globale sur l'école, son fonctionnement et ses enjeux pour éviter la dérive paralysante d'une idéologie dogmatique. De ce point de vue la formation historique, sociologique et philosophique apparaît essentielle ;
- la multitude d'informations et de micro-problèmes d'inégale importance toujours posés et peu résolus en grand effectif !

L'efficacité pédagogique ?

Les concertations pédagogiques, disciplinaires ou d'équipes de classe, me semblent trop centrées sur les questions liées au relationnel

et à la socialisation, et insuffisamment à mon goût sur les apprentissages des élèves.

Cette question est cependant pour moi centrale et constitue un véritable préalable éducatif pour des populations difficiles. Elle est prise en compte avec des résultats visibles par le travail en équipe de classe pour concevoir les règles du jeu, les attitudes et les exigences réciproques, mais aussi par l'élaboration collective en tutorat du contrat de vie scolaire de l'établissement, avec ses règles, et ... ses sanctions en cas de transgression. Le principe largement partagé et appliqué par les enseignants est qu'il est certes plus difficile mais plus éducatif de convaincre que de contraindre. Ce travail joue un rôle essentiel pour créer un climat d'établissement qui, combiné avec le climat de classe et une pédagogie personnalisée, rendent possibles des apprentissages exigeants. J'ai personnellement ressenti que ce travail préalable permet l'adhésion des élèves en les engageant dans une attitude positive et active que je n'avais jamais observée dans mon expérience précédente avec des élèves "plus faciles" !

Le choix des actions d'innovation me semble trop souvent faire l'impasse sur une analyse préalable, approfondie, des problèmes que l'on souhaite traiter.

De plus, la conduite de ces innovations manque, à mon sens, de rigueur. (10)

L'efficacité didactique, disciplinaire

Tout d'abord, j'observe qu'il y a des acquis professionnels importants :

- une relation pédagogique qualitative,
- le souci, dans l'action, de la part de l'équipe d'Eps, d'être en cohérence avec les valeurs et les objectifs de l'établissement,
- la prise en compte des objectifs d'apprentissages sociaux (qui me convient particulièrement),
- une grande inventivité pédagogique dans le choix des activités supports,
- la gestion souple des groupes et du temps (la pédagogie des stages est notamment très développée),
- une parfaite intégration des enseignants d'Eps dans l'équipe éducative et une vraie reconnaissance de compétence de spécificité dans l'action. La question de la spécificité est souvent posée de façon dogmatique dans le milieu de l'Eps : une spécificité radicale a priori. Je

découvre que cette spécificité pouvant être revendiquée légitimement, au plan théorique, par chaque discipline, ne se décrète pas mais prend tout son sens et son efficacité dans l'action et la réflexion collective interdisciplinaire autour de l'élève. Notre expérience de formateur, à travers les nombreux stages interdisciplinaires que nous avons proposés, confirme largement cette impression : l'enseignant d'Eps (quand il est là, ce qui est rare car la plupart du temps il a déjà épuisé son temps de formation dans sa formation disciplinaire) apporte des analyses importantes sur le fonctionnement de l'élève et du groupe, liées certes à sa formation pédagogique mais aussi à sa position didactique particulière. Cet intérêt est fréquemment reconnu dans le cadre des conseils de classe, mais prend une autre dimension formatrice en stage. Les enseignants d'Eps soucieux de leur intégration et de reconnaissance se privent, à mon sens, d'une ouverture essentielle pour leur discipline et surtout... pour eux-mêmes.

Toutefois, je suis frustré du peu de réflexion que nous consacrons au traitement des activités et à la gestion des apprentissages. Un travail en équipe très important va s'engager dans ce domaine, expérimenté dans le cadre de la fonction de conseiller pédagogique que nous réalisons tous. Le projet pédagogique va se trouver transformé à plusieurs reprises avec une élucidation approfondie de notre conception des apprentissages, notamment une théorie et une pratique des tâches d'apprentissage.

Mai 81 : si l'on faisait évoluer notre organisation ?

Ces insatisfactions vont rencontrer celles d'autres enseignants de nature parfois très diverse et s'exprimer avec passion dans des débats parfois houleux mais toujours riches de propositions. Un an après, une nouvelle organisation s'impose dans la continuité des valeurs partagées :

- une nouvelle structure de base du fonctionnement pédagogique du collège apparaît : les mini-collèges (11), lieu de conception de gestion et de régulation des projets pédagogiques au plus près des besoins des élèves ;
- l'assemblée générale reste le lieu des grands débats, mais avec une organisation et une périodicité nouvelles ;
- un groupe de coordination est créé, véritable groupe de pilotage pédagogique composé de représentants des mini-collèges, de l'admi-

nistration et des parents. Il assure la gestion pédagogique courante, la diffusion des informations et se porte en quelque sorte garant que l'administratif est bien au service du pédagogique.

A partir de cette nouvelle organisation plus "fonctionnelle", on peut observer deux évolutions significatives (12) :

- une multiplication d'actions d'innovation spécifiques avec, en particulier, une amélioration du suivi des élèves et une priorité accordée aux actions interdisciplinaires,

- une centration sur la problématique des apprentissages et une meilleure prise en charge des difficultés d'apprentissage sous des formes variées, en classe et à côté de la classe.

Avec la rénovation des collèges, l'établissement devient, dans les faits, en 1983, un centre de ressources de formation d'enseignants très actif en relation avec les différents groupes de formation de la Mafpen, et parfois l'université.

L'expérience de la formation d'enseignants et de formateurs

Pendant quatre ans, je vais assurer à mi-temps, dans le cadre de la cellule Recherche et Innovation de la Mafpen, le suivi des actions d'innovation "remarquables" de l'académie en relation avec les travaux de recherche. Cette fonction d'interface entre le terrain innovant, l'université et l'administration va me permettre de découvrir "grandeur nature" la réalité sociologique d'une machinerie éducative, avec ses rouages et ses agents. Machine qui semble dépenser toute son énergie pour gérer du quantitatif à tous les niveaux et sous toutes les formes, tout en préservant son équilibre et les prérogatives de chacun.

La Mafpen apparaît alors comme une organisation périphérique, perturbatrice de cet équilibre. Cette prise de conscience m'amène à relativiser le rôle de la formation comme outil de changement des pratiques et à considérer qu'il n'y a pas de changement pédagogique réel et durable sans changement structurel et organisationnel.

Pendant sept ans, je m'implique dans la formation sur des thèmes variés se rapportant à la problématique de l'apprentissage et du changement.

Une image m'habite alors : je perçois l'action innovatrice comme un château de sable que l'on construit avec amour sous l'œil parfois admiratif et envieux, plus souvent goguenard de l'environnement. Des concours de châteaux de sable sont parfois organisés avec des jurys ! Mais nous sommes au royaume de l'éphémère et quand la récréation est terminée la grande vague régulatrice remet la plage et les choses à plat.

Mais au fait, quelles sont les personnalités qui ont influencé ma réflexion et ma pratique durant cette période ? Question difficile. Je citerai tout d'abord les nombreux professionnels de l'éducation "qui me ressemblent", avec qui nous avons passionnément confronté nos analyses, mais aussi d'autres interlocuteurs plus périphériques qui ont un regard très intéressant sur l'école et ses dysfonctionnements, tels que les infirmières (les angoisses, et le stress), ce pédopsychiatre (qui vous parle des maladies de l'école : les phobies des élèves...), ces psychiatres de la Mgen (sensibles aux maladies professionnelles des enseignants, un sujet tabou !) ou encore ces consultants de centres de bilan (surpris de la difficulté des enseignants à définir des compétences...), etc.

J'ai également beaucoup appris de discussions avec des interlocuteurs externes à l'Éducation nationale tels que les formateurs d'entreprise, etc.

Concernant mes lectures, je citerai une série d'auteurs, parmi de nombreuses autres références dans mon travail de recherche et qui m'ont particulièrement aidé à construire des cadres de référence multiréférentiels sur l'enseignement, l'apprentissage, mais aussi l'école et la société.

Trois auteurs m'ont particulièrement impressionné : Edgar Morin (et notamment ses théories sur la pensée et l'action complexe), Pierre Bourdieu (qui dans son nouvel ouvrage *La misère du monde*, adopte une nouvelle position épistémologique qui consiste à tenter de se placer dans la logique de fonctionnement du sujet et d'adapter chemin faisant ses modes d'interprétation sociologique) et Antoine Prost (par la clarté de ses analyses historiques sur la famille et l'école). Je citerai ensuite :

- des "cognitivistes" ouverts à la problématique de l'apprentissage et aux nouveaux courants des sciences cognitives : J.F. Richard et P. Mendelsohn avec qui j'anime des formations ;

- des chercheurs soucieux de modéliser les théories cognitives : R. Feuerstein, B.M. Barth ;
- des philosophes : M. de Certeau, M. Serres, O. Reboul et G. Berger ;
- des chercheurs en sciences de l'éducation travaillant sur la problématique ; enseigner/apprendre : L. Not, P. Meirieu, M. Develay, J.-P. Astolfi, M. Postic, M. Huberman ;
- des chercheurs proches de l'Eps : P. Arnaud et J.-P. Famose ;
- des sociologues de l'école et des apprentissages, et en particulier : B. Schwartz ; P. Perrenoud et M. Gather-Thurler ;
- des sociologues et psychosociologues des organisations et des systèmes : M. Crozier et R. Sainsaulieu ;
- des prospectivistes et des systémistes : De Rosnay, T. Gaudin, J.-L. Le Moigne... ;
- des chercheurs sur les histoires de vie, la formation professionnelle et la construction de l'identité : G. Pineau, P. Dominicé, J.-M. Barbier.

Je note volontairement, en dernier lieu, des chercheurs et de grands professionnels avec lesquels j'ai pu avoir un compagnonnage scientifique et amical : H. Claustre, C. Hadji, F. Petit, J. Berbaum, P. Mendelsohn (déjà cité), et P. Vermersch, plus récemment.

Début des années 90 : les années recherche... Et après ?

1990 : Les perspectives d'évolution sont en panne ! L'"ex"- collègue expérimental dépense toute son énergie à essayer de défendre "les moyens" de sa spécificité et de son histoire ; mais les jeux sont faits (13) ! Nous ne sommes plus sur le terrain de l'inventivité et de l'action pédagogique mais sur celui de la défense, face à des interlocuteurs "insaisissables". Après quelques années perdues, je renonce, avec le sentiment d'un "formidable gâchis". Je vais alors me consacrer, pendant quinze mois, à la rédaction de ma thèse engagée depuis de nombreuses années, au prix d'une grande surcharge de travail.

Je n'évoquerai pas la difficulté de cette entreprise, mais je me contenterai de noter que l'absence de statut pour mener une recherche en relation étroite avec le terrain m'apparaît comme un obstacle essentiel, qui empêche la capitalisation des "savoirs praticiens"

indispensables. Plus largement, par ce biais, la question centrale de la carrière pédagogique des enseignants est ici posée.

Le travail de recherche : la thèse

Je cherche dans ce travail à mieux comprendre pourquoi le changement au collège apparaît si utile et en même temps impossible à mettre en œuvre. Pour traiter un corpus très important, je choisis une approche systémique qui prend le risque (14) d'organiser la complexité dans une argumentation qui confronte des savoirs qui ont des statuts très différents :

- les savoirs issus des différents champs de la recherche qui proposent des pistes et quelques éclairages,
- les savoirs praticiens issus de la formation et de l'innovation soucieux de l'optimisation des pratiques.

Cette recherche exploratoire, très lourde, m'amène à conclure provisoirement que :

L'élève apprendra mieux si l'enseignant apprend dans une organisation qui le permet et qui elle-même apprend.

Il y aurait donc, selon moi, deux dimensions du changement à ne pas confondre :

- la cible du changement : l'enseignant,
- le bénéficiaire du changement : l'élève.

En d'autres termes, mettre l'élève au centre de l'école selon la formule qui a aujourd'hui statut de référence, c'est accepter de mettre l'enseignant au centre du changement.

Cette affirmation implique alors de travailler sur les conditions et les contextes favorables à l'activation permanente de son processus d'apprentissage : conditions institutionnelles, culturelles, organisationnelles pédagogiques mais aussi personnelles.

"La pédagogie" définit donc, en amont (à la base) de la pédagogie, les conditions et les contextes susceptibles de rendre les enseignants acteurs et concepteurs, donc auteurs de leurs savoirs et de leur apprentissage professionnel. Elle apparaît alors comme un préalable à la pédagogie.

L'entrée dans le changement par la pédagogie, actuellement privilégiée, et qui fait l'impasse sur l'enseignant et les conditions de ses initiatives, apparaît largement comme une illusion. (15)

Le changement est nécessaire, mais il ne se décrète pas ! En effet, on n'apprend pas à changer ! Par contre, on risque de beaucoup changer en apprenant.

Tout individu tente alors de mettre en œuvre son besoin de cohérence globale et cherche à mieux accorder ce qu'il pense et ce qu'il fait (16). J'ai rassemblé, dans la dernière partie de ce travail, une réflexion sur les conditions de ce changement dans le cadre modèle systémique à trois pôles : **le Vouloir, le Pouvoir, le Savoir apprendre/changer de l'enseignant.**

Je me suis particulièrement attardé sur la question du modèle organisationnel favorable à l'initiative des enseignants au niveau de l'établissement scolaire. Ce serait, selon moi, le modèle qui place en son cœur les valeurs d'interdépendance, de responsabilité individuelle et collective, de communication interacteurs, c'est-à-dire, sans avoir peur des mots, tout simplement la démocratie. Ce modèle général est susceptible d'impliquer les enseignants dans un processus d'apprentissage professionnel, mais aussi personnel.

Les positions dogmatiques qui s'expriment sur le sujet du développement personnel de l'enseignant et plus largement sur tout ce qui touche à la personne ne résistent pas à l'analyse, comme le soulignent des auteurs tels que P. Dominicé ou J.-M. Barbier. Ils constatent que la construction de l'identité, selon ses différentes dimensions, est bien en jeu dans les métiers de la formation qui imposent l'implication dans la relation. Il s'agit là, selon moi, d'une des nombreuses représentations collectives qui fonctionne comme un obstacle psychologique et culturel puissant .

La prise de distance : l'année sabbatique

La saturation psychologique liée au travail "obsessionnel" que nécessite l'écriture d'une thèse, dans un temps limité, a provoqué en retour un véritable rejet pendant de nombreux mois. J'ai été nommé pendant une année à mi-temps dans un lycée, touché par une mesure de carte scolaire. L'expérience s'avère très intéressante, véritable voyage initiatique dans un autre monde : le lycée. J'y découvre, tel le Persan de Montesquieu, une formidable machine à faire des cours et à orienter, l'anonymat structurellement organisé, un lieu de non-parole sur les pratiques et a fortiori sur soi. (17)

L' "hyper-scolarisation" de ma discipline, le sentiment "d'impuissance organisée" et culturellement intégrée et acceptée me conduit à tenter de vivre dans "ma bulle" avec mes élèves. Dans ce système de contraintes, je tente une expérience professionnelle très curieuse avec des élèves "gentils et dociles", quelque peu surpris par le mode de relations que j'installe et la liberté très relative que je prends dans le choix et le traitement des activités. Le sentiment d'une grande complicité m'apparaît qui débouche sur un travail en commun, fait d'exigences partagées, qui me permet de mieux vivre ma situation tout en percevant la pauvreté de l'offre éducative.

Je prends conscience que, tout compte fait, ce qui est au cœur de ma motivation professionnelle comme enseignant, mais aussi comme formateur, repose sur la réponse à deux questions qui m'apparaissent alors essentielles :

- est-ce que je me sens utile ?
- est-ce que j'avance ?

Rétrospectivement, je constate, avec ce recul imposé, que la réponse est nettement affirmative pour mon expérience antérieure et qu'il est urgent que je retrouve dans l'avenir les conditions de la prise en compte de ce double besoin !

En 1993, j'obtiens le congé de mobilité que j'avais demandé, acceptant volontiers de perdre mon poste pour me consacrer à la deuxième phase de mon travail de recherche. Prendre le temps ! Le temps de réfléchir, d'écrire, de participer à des colloques, à plusieurs groupes de recherche, de retrouver le terrain pour faire des observations et surtout lire. Tel une éponge, je me découvre une boulimie de lectures pour le plaisir de comprendre... sans la formidable pression de la préparation de la thèse !

J'ai l'impression " très jouissive " que j'intègre facilement toutes ces lectures, de manière critique et distanciée, et qu'elles trouvent place naturellement dans mon questionnement et mes théorisations issues du terrain. A ma grande surprise, je redécouvre le plaisir de relire ma thèse, par morceaux, au fur et à mesure des besoins, avec le sentiment (au-delà des problèmes de forme) d'être particulièrement en accord avec ce que j'ai analysé ! Le désir s'affirme alors de la transformer en pistes d'écriture et de recherche !

Rapidement, je m'engage dans un plein temps de travail choisi, organisé par la logique et les contraintes des publications et de la par-

ticipation aux colloques et groupes de recherche. Une mise en ordre s'opère naturellement en même temps que s'affirme une plus grande familiarité avec un formidable outil : le traitement de texte et le difficile travail de formalisation des idées par l'écriture (18).

Cette année me permet de mettre à jour sans ambiguïté mes choix d'orientation professionnelle. Après vingt ans au cours desquels j'ai donné la préférence à l'innovation, la formation et la recherche de terrain, je ressens aujourd'hui une profonde cohérence à faire le choix, conscient, de valoriser mes compétences et savoirs acquis dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation, en relation bien sûr avec la formation. Mais quelle recherche ?

Mon orientation de travail porte aujourd'hui sur une meilleure compréhension des processus d'apprentissages professionnels dans leurs rapports avec les différentes variables contextuelles et les effets produits sur les élèves.

Ma problématique de recherche est profondément ancrée dans le désir de tenir compte de la complexité du terrain et de proposer d'autres modèles de compréhension et d'action. En d'autres termes, je souhaite travailler dans la logique de l'émergence d'une science de l'action tournée vers l'optimisation des processus.

Logique d'évolution et évolution des logiques

A l'issue de ce travail descriptif laborieux sur la restitution d'un vécu, jalonné de micro-analyses, quelles sont les lignes de force qui m'apparaissent ressortir et, finalement, quelles sont mes convictions ?

Drôle de tentative que je n'aurais pu envisager si je ne m'étais prêté à cet exercice d'auto-analyse qui combine, à mon sens, utilement ses effets avec le bilan de compétence que je réalise par ailleurs. Je distinguerai très succinctement, pour démêler un peu l'écheveau entre innovation, recherche et formation, quelques déterminants :

- la diversité des approches professionnelles dans des lieux, des fonctions, des rôles et des positions qui m'ont aidé à construire la globalité de l'action éducative et de la formation ;

- le parti pris de l'action pédagogique "innovante" qui intègre dans sa démarche : conception, mise en œuvre (dont la gestion), régulation et évaluation ;

- la théorie de l'action pédagogique (19) qui s'est progressivement construite autour de la problématique de l'enseignement, des apprentissages, de l'école et de la société ;
- la nécessité de l'approche interdisciplinaire et intercatégorielle pour l'émergence de mes conceptions ;
- le déplacement progressif de mes objets de recherche et des logiques (avec de véritables ruptures). Ce qui m'a conduit, par étapes, d'une logique de l'enseignement vers une logique du changement.

Quelques convictions fortes aujourd'hui

Tout d'abord, une vérité qui nous ramène à l'épaisseur de la réalité sociologique. "On ne change pas l'école sans les enseignants !" constatent, désabusés, les Ministres qui se succèdent après l'échec de la nième réforme (20). "Et si on faisait une réforme centrée sur l'enseignant ?", suis-je tenté de répondre, réforme qui libère la capacité de concevoir et d'agir des enseignants au service des valeurs du service public.

Je me contenterai, pour nourrir quelque peu cette affirmation, de mettre en relief quelques observations qui définissent simultanément mes centres d'intérêt et de recherche. Je suis conscient du caractère quelque peu prétentieux de cette intention partielle et partielle. Elle me semble toutefois s'inscrire dans la continuité de ce parcours qui m'amène à définir ce que je crois aujourd'hui :

- l'impression d'un formidable gâchis de compétences et d'initiatives dont sont porteurs les enseignants qui ont mené de longues études universitaires ;
- le collège, dans le système éducatif français, apparaît bien comme la clé de voûte et le maillon fragile qui va déterminer toute l'efficacité de ce système ;
- l'incapacité pour un système hyper-centralisé de relever le défi de la démocratie qualitative c'est-à-dire de faire réussir les nouveaux élèves que la démocratie quantitative a scolarisés aujourd'hui ;
- une pensée sur l'école très émiettée et cloisonnée, essentiellement de nature et de culture idéologique et pédagogique qui génère un discours "langue de bois" et un sentiment d'impuissance (plus ça change, plus c'est pareil !). Le changement n'est pas pensé en termes de système culturel, d'organisation, d'acteurs et de responsabilisation à la base mais en termes de prescriptions diverses, changeantes et

contradictoires (les enseignants, avec fatalisme ou espoir, attendent alors la suivante qui modifiera ou annulera la précédente) ;

- un malaise des enseignants très profond, que l'on sous-estime. Enseignants confrontés à toutes les contradictions, qui se perçoivent comme victimes et complices d'un système qui génère de l'impuissance, de la culpabilisation et de la frustration ;

- une dérive "rationnelle", rassurante et pratique qui empêche l'évolution et se caractérise par toujours plus de cloisonnements disciplinaires et structurels, qui se transforment en territoires protégés (la formation universitaire et professionnelle disciplinaire, la recherche disciplinaire, les corps disciplinaires, l'inspection disciplinaire, l'organisation disciplinaire de l'établissement, la gestion des personnels et des carrières disciplinaire sans oublier la vigilance syndicale disciplinaire !..).

Une hypothèse : Si l'on veut se libérer de la norme et des dogmes, il faut mettre les enseignants au centre du changement et leur permettre de piloter, à leur rythme, la construction de leurs savoirs pratiques.

Il s'agit de relever le double pari de la confiance et de l'intelligence.

Une stratégie : rassembler les conditions et les contextes qui libèrent le pouvoir, le savoir et donc le vouloir apprendre/changer des enseignants. Pour cela, il faut libérer l'enseignant de sa double dépendance infantilisante et culpabilisante.

La dépendance vis-à-vis des savoirs "savants" c'est :

- permettre de construire la pyramide des savoirs pratiques, au plus près des savoirs de terrain ;

- favoriser, en relation étroite avec ces savoirs, l'émergence d'une véritable Science de l'action pédagogique qui rendra les pratiques plus efficaces et intelligibles ;

- mettre en place des modèles d'organisation, centrés sur l'initiative, garants de l'évolution personnelle et professionnelle, individuelle et collective ;

- remplacer ainsi progressivement les opinions et les croyances par des modélisations sur des pratiques.

C'est, selon la belle formule de Michel de Certeau, rendre les enseignants propriétaires de leurs savoirs.

La dépendance vis-à-vis du pouvoir, c'est promouvoir une conception horizontale du pouvoir, fondée sur la responsabilité de chaque

enseignant, acteur à la base, dans le respect des valeurs du service public dont l'état est le garant. Chaque enseignant, là aussi, doit se sentir propriétaire, dans l'action individuelle et collective de cette mission.

Donner du pouvoir aux enseignants, c'est mettre l'administratif au service de l'action pédagogique.

Donner des moyens aux enseignants, c'est d'abord, selon nous (moi), donner les moyens de mieux comprendre et de mieux agir. C'est donc bien, au même titre que les élèves, leur donner les moyens d'apprendre et d'évoluer, de comprendre et d'agir, c'est-à-dire de rentrer dans un processus d'auto-transformation et de construction identitaire dont ils seront les principaux bénéficiaires.

Il ne nous appartient pas, dans le cadre de cet article, de traiter cette question. Nous retiendrons toutefois la formule pertinente proposée par F. Petit (21). S'agissant du collège, comme modèle organisationnel et culturel qui soutient et valorise les initiatives, ce chercheur parle d'une Société A Responsabilité Partagée (SARP), condition de développement d'un véritable lieu de vie au travail.

Quelle nouvelle culture pédagogique des enseignants ? Elle apparaîtra comme une construction collective et individuelle, garante à terme d'une véritable mutation de l'école non programmée et non prescrite.

Mais une question facile s'impose alors : les enseignants, au-delà d'un consensus global commode, de surface, sur la nécessité du changement, seront-ils d'accord sur les conditions de sa mise en œuvre et notamment accepteront-ils d'engager un questionnement sur leur propre rapport au pouvoir et aux savoirs et leurs nouvelles fonctions. Nous sommes là, selon moi, au cœur du débat sur le "fameux changement qualitatif introuvable !", introuvable parce que "prescrit" d'en haut et non pas tout simplement "permis" à la base. Il reste à inventer la démocratie à la base !

“Qui es-tu ? D’où parles-tu ?”

Je me suis à plusieurs reprises fait interpellé en ces termes, alors que j’essayais, il y a quelques années, de proposer une vision un peu différente sur un sujet donné. “Ben !... excusez-moi... il me semble que je dis ce que je pense !...” Après cet effort de mémoire et d’écriture pour retrouver partiellement le fil de ma vie professionnelle, mais aussi personnelle, je mesure mieux aujourd’hui la violence de cette question qui me remonte à l’esprit au moment de conclure et qui semble encore très présente dans le monde de l’éducation.

Il m’apparaît indispensable d’affirmer l’absolue nécessité de cette parole et, concernant l’école, urgent d’organiser les conditions de son expression permanente, si l’on veut que les enseignants, au plus près de la “vérité” du terrain, deviennent les artisans conscients du changement.

A l’issue de ce travail sommaire, il me semble que l’un des intérêts majeurs du récit de vie professionnelle est de permettre d’ancrer le débat dans la réalité d’un vécu, vécu qui ne se laisse pas brider par une pensée normative externe. En ce sens, il constitue un préalable auquel devrait se soumettre tout enseignant désireux de s’engager dans une démarche professionnelle plus lucide et souhaitant mettre à jour ses déterminants, ses ressorts, ses croyances, ses convictions, ses besoins... Il pourra alors confronter utilement ses savoirs et se situer comme acteur et auteur responsable. Cette prise de distance me semble salutaire pour faire reculer un discours, saturé par défaut “d’autre chose”, de prêt-à-penser, de dogmes, d’idées reçues, de mythes...

Pour tempérer toutes ces convictions un peu péremptoires (mais contrôlées !) que j’ai choisi de livrer dans cette dernière partie, il m’apparaît utile de confier, en confiance, que concernant l’école, je suis toujours optimiste par nature, très pessimiste par raison... mais toujours désireux d’agir pour... me prouver que je me trompe, avec probablement beaucoup moins d’impatience à l’issue de cette réflexion !

Merci de m’avoir donné l’occasion de l’expression de cette “vérité” qui, je l’espère, fera un peu réagir.

Bernard JARDEL
Docteur en Sciences de l’éducation
Grenoble

Notes

- (1) En 1994 après avoir conduit pendant vingt années des activités éducatives très variées, centrées sur l'éveil sensoriel et le développement moteur du jeune enfant, nous proposons de faire le point à nouveau sur ce thème à la lumière des expériences et des recherches récentes dans le cadre d'un colloque professionnel sur le thème : "le jeune enfant acteur de ses apprentissages".
- (2) Je retiendrai les débats autour des écrits de : G. Azémar, A. Vadepiéd, H. Montagner mais aussi R. Zazzo, E. Pikler, I. Lézine, etc.
- (3) Je pense en particulier à deux recherches universitaires croisées, "très lourdes" quant au recueil de données, avec deux démarches différentes :
 - l'une qualitative, centrée sur des études de cas, se propose de mieux comprendre le processus d'apprentissage dans sa chronologie ;
 - l'autre statistique, que je réalise dans le cadre d'un DEA, se propose de repérer parmi 55 variables quels sont les grands facteurs qui interviennent dans l'apprentissage.
 Les résultats de ces travaux, menés en parallèle, sont très convergents.
- (4) Nous aurons souvent l'occasion en stage ou dans des écrits de développer en l'opérationnalisant ce modèle de la balance sécurité/ risque.
- (5) La dérive démiurge selon Ph. Meirieu, auteur important, que je découvrirai plus tard.
- (6) Je découvre ainsi la fonction essentielle de tuteur, de coordonnateur de mini-collège, de membre du groupe de pilotage, de concepteur d'actions de formation et notamment de journées séminaires avec des chercheurs, etc.
- (7) J'ai eu l'occasion de développer ce thème de la démocratie à l'école lors d'un colloque européen où nous étions invités français. UNESCO, Copenhague, 1989: *"Un collège en mouvement vers une gestion et une vie plus démocratique"*. Vidéo et chapitre d'ouvrage anglais.
- (8) Je m'intéresse particulièrement à cette problématique et j'aurai l'occasion de formaliser notre réflexion et notre action dans différentes interventions.
- (9) Ce collège vit, en effet, depuis son ouverture (1972) dans une situation paradoxale, dans une semi-clandestinité. La Charte qui définit ses missions et ses moyens n'a jamais été signée par l'ensemble des partenaires. Ceci lui confère un sentiment de précarité.
- (10) Je suis particulièrement sensible à cet aspect pour avoir travaillé de manière approfondie sur la question de la démarche d'innovation et son évaluation à l'occasion de plusieurs universités d'été que nous avons organisées dans le cadre de la CRI de la Mafpen (Cellule recherche inno-

vation en charge du suivi des innovations de l'académie de Grenoble en relation avec la recherche).

- (11) Les mini-collèges, repris dans les propositions de CNP, peuvent être décrits simplement par les initiateurs que nous sommes comme des micro-organisations caractérisées par la proximité relationnelle de l'ensemble des acteurs et leur souplesse de gestion. Ils placent au cœur de leur fonctionnement les valeurs de responsabilisation, de communication et de solidarité. En effet, l'équipe éducative réduite a l'**entière responsabilité** de la conception et de la conduite de son action et maîtrise partiellement certaines contraintes : emplois du temps, formation des groupes, gestion des salles, budget, etc.
- (12) Il faut noter le rôle primordial joué dans l'accompagnement de cette nouvelle dynamisation par un nouveau chef d'établissement particulièrement acquis à la nécessaire mutation de l'école et qui a su faire preuve, à mon sens, de qualités de management relationnel et motivationnel remarquables.
- (13) Paradoxalement (mais nous avons déjà évoqué le statut paradoxal !), alors que cet établissement est normalisé, au risque bien réel de perdre le formidable capital de savoirs praticiens construits au cours d'une longue histoire, sa reconstruction est programmée sur un mode futuriste ! (collège du 3ème millénaire) sans que les conditions organisationnelles, culturelles et pédagogiques de son fonctionnement ne soit abordées ! Je constate que la culture de l'organisation pédagogique apparaît largement étrangère au "monde de l'éducation" et de celui des décideurs : gestionnaires et politiques. Je suis conscient que cette observation ouvrirait une large réflexion concernant la pensée sur l'école construite par les différents acteurs et qui m'amènerait à beaucoup de pessimisme sur les chances de son évolution.
- (14) Il s'agit là d'un choix conscient et quelque peu iconoclaste dans le milieu de la recherche où seul le quantitatif semble avoir dans les faits, malgré les dénégations, un statut respecté. Nous avons pu constater à maintes reprises que ces modèles de recherche quantitatifs ne sont pas susceptibles de rendre compte de la complexité des phénomènes d'éducation et proposent des résultats décevants très difficilement interprétables et peu utiles pour les enseignants. Nous nous sommes essayé à cette logique quantitative, en notre temps (dans le cadre de notre DEA, cf. note n° 6) et nous avons renoncé à jouer le jeu de la "quantophrénie" ! (c'est-à-dire la propension à n'accorder de validité qu'aux seules données chiffrées). Cette question est particulièrement importante concernant les Sciences de l'éducation et les attentes légitimes des enseignants. Elle rend d'autant plus souhaitable le développement, d'une véritable **Science des pratiques** auquel d'ailleurs plusieurs chercheurs consacrent leurs travaux.

- (15) De ce point de vue le débat théorique sur le bon modèle didactique ou pédagogique, qui cherche à montrer la pertinence d'une entrée privilégiée, apparaît second dans une logique de changement centrée sur l'apprentissage professionnel de l'enseignant au bénéfice de l'apprenant. L'enseignant, pour agir sur les variables pédagogiques, doit pouvoir devenir acteur et concepteur dans une organisation qui le permet.
- (16) Constatons cependant que, s'agissant d'enseignants, cela ne va pas de soi. En effet, nous avons pu constater lors d'entretiens approfondis avec des enseignants se définissant eux-mêmes comme "traditionnels", qu'ils étaient conscients des très grands décalages, dans différents domaines, entre ce qu'ils souhaitaient et ce qu'ils vivaient, tout en se sentant relativement impuissants pour "changer les choses". Cela constitue, à leurs yeux, une des sources de leur insatisfaction professionnelle. A l'inverse, les "praticiens novateurs" qui ont l'impression "d'avancer", ressentent une très forte cohérence. Il s'agirait d'un critère pertinent, relativement stable, de différenciation.
- (17) Les références d'actions pédagogiques que je me suis construites autour du groupe classe, de l'équipe interdisciplinaire et du projet éclatent au profit d'une organisation centrée exclusivement sur la discipline, la préparation de l'examen et le groupe d'élèves séparé par sexe, par habitudes et commodité.
- (18) Cet outil me semble fonctionner comme un puissant médiateur d'apprentissage professionnel, indispensable à tout enseignant concepteur.
- J'ai toujours pensé que l'on s'était trompé de **Plan informatique pour tous** ! Si l'on avait doté gratuitement l'ensemble des enseignants de collège de "traitements de textes", avec les formations adéquates, on aurait pu s'attendre au développement d'une culture informatique et notamment à une grande inventivité d'outils et de textes, donc à des échanges professionnels. Au total, cela aurait débouché, à la demande des enseignants, au développement de l'informatique pour les élèves avec des dotations importantes négociées auprès des collectivités locales. Cet exemple illustre à mon sens, avec pertinence, la confusion stratégique permanente entre le changement par la pédagogie et celui ciblé sur les enseignants.
- (19) Je me plais à distinguer la "théorisation issue de la pratique", indispensable à son optimisation et parfois éclairée par la recherche, de "l'intellectualisation" qui a un statut d'extériorité et recouvre très souvent d'autres fonctions et enjeux (personnels et institutionnels).
- (20) "Peut-on changer l'école?" se questionne aujourd'hui le Ministre ! Il n'est pas utile de rappeler l'histoire des réformes qui se sont succédées depuis 1945. Contentons-nous d'observer, (ce que nous avons fait dans

le détail dans notre travail de recherche), la formidable capacité de digestion et de détournement, par le système et ses acteurs, des réformes pédagogiques même les plus généreuses pilotées par le haut. Le principe d'homéostasie est alors à l'œuvre pour retrouver l'équilibre antérieur.

- (42) F. Petit a mené une recherche très importante en réponse à un appel d'offres MIR/MEN sur le thème : **les traits organisationnels favorisant l'émergence de l'initiative dans les collèges** (1988). Laboratoire ERPSO Grenoble II (Rapport de recherche).

Bibliographie

- ARNAUD, P. *Le militaire, l'écolier, le gymnaste : naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)*. Lyon : PUL, 1991. 273 p.
- ASTOLFI, J.-P. et DEVELAY, M. *La didactique des sciences*. Paris : PUF, 1989. 127 p.
- BALLION, R. *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock, 1982. 310 p.
- BARTH, B.-M. *Apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz, 1987. 192 p.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *Le niveau monte*. Paris : Le Seuil, 1989. 205 p.
- BERBAUM, J. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF, 1991. 191 p. (Pédagogies).
- BERBAUM, J. *Pour mieux apprendre : conseils et exercices pour les élèves de lycées, étudiants, adultes*. Paris : ESF, 1991. 191 p. (Pédagogies).
- CAVERNI, J.-P., BASTIEN, C., MENDELSON, P. et al. *Psychologie cognitive : modèles et méthodes*. Grenoble : PUG, 1988. 472 p.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1992. 253 p. (Formation des enseignants).
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. et ELIAS, J.-M. dir. *Pour changer le collège. Une gestion participative*. Lille : CRDP, 1991. 239 p.
- CIFALI, M. et MOLL, J. *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod, 1988. 249 p. (Sciences de l'éducation).
- CLOUZOT, O. *Apprendre autrement : clés pour le développement personnel*. Paris : Éditions d'organisation, 1981. 308 p.
- DEMAILLY, L. *Le collège, crise, mythes et métiers*. Lille : PUL, 1991. 373 p. (Mutation).
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF, 1992. 165 p. (Pédagogies).
- DOISE, W. et MUGNY, G. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions, 1981. 199 p.

- DOMINICE, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 1992. 174 p.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. *De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège, SAIO de Dijon*. Dijon : IREDU, 1988. 221 p. (Cahiers de l'IREDU ; 45).
- FAMOSE, J.-P. dir. *Cognition et performance*. Paris : INSEP, 1993. 300 p.
- GASQUET, S. et RUFFIEUX, M. *Lycée, peut mieux faire*. Paris : Syros-Alternatives, 1990. 206 p.
- GEORGES, C. *Apprendre par l'action*. Paris : PUF, 1983. 236 p.
- GRISAY, A. Les indicateurs d'efficacité pour les établissements. *Éducation et formations*, janvier-mars 1990, n° 22, p. 31-46.
- HADJI, C. dir. *Innover pour réussir : des acteurs parlent aux acteurs*. Paris : ESF, 1991. 194 p. (Pédagogies).
- HADJI, C. *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF, 1989. 191 p.
- HASSENFORDER, J. dir. *Vers une nouvelle culture pédagogique : chemins de praticiens*. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1992. 303 p. (Éducation et formation : références).
- HOUSSAYE, J. dir. *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993. 352 p. (Pédagogies).
- HUBERMAN, M. dir. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires : les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux-Niestlé, 1988. 359 p. (Textes de base en pédagogie).
- JARDEL, B. *Apprentissage de l'élève et initiative de l'enseignant*. Thèse : Sciences de l'éducation : Grenoble II : 1992. 440 p.
- JARDEL, B. Le processus d'apprentissage professionnel de l'enseignant : le modèle de fonctionnement du praticien novateur de collège. *Biennale de l'Éducation et de la Formation*. Paris : APRIEF, 1994. P. 107. (Résumé des communications).
- JARDEL, B. Le transfert d'attitudes et de valeurs dans l'organisation éducative et la relation Enseigner-Apprendre. *Colloque international sur les transferts de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon : Université Lyon II Lumière, 1994. (résumé de communication).
- LANGOUËT, G. *Suffit-il d'innover ? : l'exemple des collèges*. Paris : PUF, 1985. 280 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- LAUTREY, J. *Classes sociales, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF, 1989. 167 p. (Croissance de l'enfant ; 7).
- LIEURY, A. *Du cerveau à l'école : un exposé pour comprendre ; un essai pour réfléchir*. Paris : Flammarion, 1993. 126 p. (Dominos).
- MEIRIEU, P. *Apprendre... oui, mais comment ?* 10ème éd. Paris : ESF, 1993. 164 p. (Pédagogies).

- MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF, 1991. 196 p. (Pédagogies).
- NOT, L. *Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse : Privat, 1987. 164 p. (Sciences de l'Homme).
- PERRENOUD, P. *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne : Réalités sociales, 1988. 354 p.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. et NICOLET, M. dir. *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (Suisse) : DelVal, 1988. 299 p.
- PIAGET, J. *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974. 255 p. (Psychologie d'aujourd'hui).
- PINEAU, G. et COURTOIS, B. dir. *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française, 1991. 348 p. (Recherche en formation continue).
- PROST, A. *L'éloge des pédagogues*. Paris : Le Seuil, 1987. 221 p.
- REBOUL, O. *Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF, 1980. 206 p. (L'Éducateur).
- RICHARD, J.-F. *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Armand Colin, 1990. 438 p. (U : psychologie).
- ROGERS, C. *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod, 1972. 364 p. (Sciences de l'éducation ; 5).
- ROSENTHAL R. et JACOBSON, L. *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman, 1971. 293 p.
- ROSNAY, J. de. *Le microscope, vers une vision globale*. Paris : Point-Seuil, 1975. 296 p.
- SERRES, M. *Le Tiers-instruit*. Paris : F. Bourrin, 1991. 249 p.
- VANISCOTTE, F. *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*. Paris : Hatier, 1989. 264 p. (Éducation - actualité).
- VARELA, F. *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives*. Paris : Le Seuil, 1989. 123 p. (Science ouverte).
- VYGOTSKY, L.S. *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions sociales, 1985, 416 p.

