

AMÉNAGER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Michel Grangeat

C'est la fin d'un projet de cinq ans : je ne serai pas urbaniste. Concevoir des villes, aménager des quartiers, tracer des voies de communication, c'était le rêve de mon adolescence et il s'arrête là, face à ce jury qui refuse de m'accorder la possibilité de recommencer ma deuxième année d'école d'ingénieurs.

Celui qui préside à ma destinée ne m'a même pas adressé un regard. Me tournant le dos ostensiblement, ce professeur me reproche surtout de refuser les valeurs de l'institut : polarisation exclusive sur la culture scientifique et débrouillardise totale pour obtenir les notes souhaitées. Il est vrai que les turbulences intellectuelles, sociales et politiques de cette première moitié des années 70 ne m'ont pas laissé indifférent, et que j'ai compris, beaucoup trop tard, avoir affiché des opinions difficilement compatibles avec mes études. Quoiqu'il en soit, me voilà, à vingt ans, sans projet ni ressources, me demandant avec une profonde amertume de quoi sera fait mon avenir. Je n'ai d'autres recours que de me présenter à divers concours : je ne parviens pas à entrer à la SNCF, n'ayant probablement pas su trouver les mots convenables pour décrire l'émotion que me procurait l'entrée d'un train en gare, mais je suis accepté à l'École Normale... On le voit, ma pratique de pédagogie n'est pas fondée sur une solide et ancienne vocation.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 34, 1995

Une vision artisanale du métier d'enseignant

Nous étions, à cette époque, très peu d'élèves-maîtres acceptés à l'École Normale après quelques années universitaires, car la plupart de nos collègues étaient recrutés depuis la classe de troisième. Souvent issus du monde rural, en grande connivence avec les professeurs qu'ils connaissaient depuis plusieurs années, totalement insérés dans le mode de vie normalien, ces jeunes étaient si différents de ceux que j'avais côtoyés jusqu'alors que mes premières journées me laissèrent perplexe quant à la suite de mon parcours. Par contre, l'impression de sérénité dégagée par ce groupe, l'immédiate solidarité entre nouveaux et anciens, ainsi que l'accueil très positif que nous avions reçu, me conquièrent rapidement. Cependant, le pas décisif, celui qui m'engagea sur mon chemin de praticien eut lieu au cours de mon premier stage, dès les toutes premières semaines de formation.

C'est un maître d'application, comme étaient alors appelés les formateurs, qui m'a fait percevoir la fonction d'enseignant comme un vrai métier, avec des tours de main et des contraintes, des routines et des recherches, une histoire et un devenir. À cette époque, la formation pratique était essentiellement tournée vers l'aspect artisanal du métier, vers la gestion des conditions de travail. Pour ces maîtres d'application, dispenser un bon enseignement consistait, de manière prépondérante, à prévoir minutieusement le déroulement des leçons, à préparer le matériel didactique, à choisir judicieusement, parmi tous les doigts levés, l'élève qui serait interrogé, et à concevoir un résumé que l'on ferait apprendre ; ensuite, il fallait s'attacher à veiller à la propreté des tableaux et des cahiers, à maintenir la discipline, et, enfin à ne pas omettre d'aérer le local ! Cette vision du métier, simple et solide, m'a montré que le pédagogue pouvait s'y adosser afin de conforter l'inventivité professionnelle dont il doit faire preuve quotidiennement ; cet aspect créatif était proche de mes projets d'adolescent, et c'est ainsi que je décidai de poursuivre cette voie de praticien.

Une articulation difficile entre théorie et pratique

Cette inventivité professionnelle, je la percevais d'autant plus comme possible et nécessaire que notre formation théorique, par les professeurs d'École Normale, était totalement opposée à celle que nous recevions en stage, ouvrant un immense éventail de pratiques pédagogiques potentielles. Si le paradigme de la formation pratique était la transmission des connaissances, de l'instituteur à l'élève ou du maître d'application à l'élève-maître, celui de la formation théorique, par une opposition qui semblait parfois systématique, était fondé sur le primat de la qualité de la relation pédagogique. Une grande importance était accordée à la relation entre les personnes, mais une lecture trop rapide de l'œuvre de C. Rogers et une non-directivité mal comprise nous laissaient souvent désarmés face aux réalités pédagogiques. La relation au milieu occupait également une place prépondérante et constituait un autre pôle actif de cette formation ; malheureusement, une vulgate piagétienne et une vague coloration "École Moderne" étaient bien insuffisantes pour nous permettre d'utiliser les obstacles cognitifs dans le but de favoriser l'apprentissage. Cette formation théorique était structurée, de plus, par quatre pratiques incontournables : utiliser la grammaire Genouvrier pour tenir compte des progrès de la linguistique, employer la méthode de lecture Sablier pour utiliser les apports de la phonétique, respecter les lois de la mathématique moderne, éveiller à la compréhension du milieu local. Cet aspect de la formation, outre des connaissances de base qui allaient longtemps m'être utiles, eut pour moi deux avantages : d'abord, il procurait enfin du sens à mes connaissances antérieures car, passant de l'autre côté du tableau, je découvrais la structure des savoirs qui m'avaient été dispensés et, ensuite, il nous démontrait que l'enseignement était un processus perfectible, nécessitant des choix fondamentaux de la part du praticien.

Cependant, cet espace de formation était beaucoup trop contrasté pour ne pas créer de nombreuses distorsions qui étaient parfois difficilement surmontables ; le paroxysme était atteint au cours des stages pendant lesquels se succédaient les visites de praticiens et de théoriciens ayant des attentes si différentes vis-à-vis des élèves-maîtres. C'est l'une des raisons pour lesquelles j'abordais avec inquiétude la classe dont j'aurais la responsabilité pendant trois mois, ce qui consti-

tuait ma première expérience professionnelle réelle. D'autres raisons à cette inquiétude tenaient au fait qu'il s'agissait d'une classe unique, nichée dans un village accroché à un versant escarpé d'une vallée reculée, oubliée du progrès, et dont la collègue titulaire du poste était franchement ravie de me confier la charge.

Dans la lignée des instituteurs républicains

Avec ces élèves, j'abordais un monde totalement étranger car, si quelques familles avaient suivi l'évolution contemporaine liée au développement du tourisme en montagne, la plupart se raidissaient sur leurs traditions. Ainsi, dans la pure lignée des instituteurs républicains, je me souviens être allé quérir, auprès de ses parents, un élève qui n'avait pas fait sa rentrée scolaire car il poursuivait son travail à l'alpage. J'ai encore en mémoire ses mains déjà noueuses, garnies des verrues occasionnées par la traite des vaches, son patois qu'il avait du mal à remplacer par le français, et sa soif des grands espaces qui l'empêchait de tenir en place. Pour lui et ses camarades, je devais paraître, moi aussi, tout à fait exotique quand je leur demandais de placer des "pierres" sous les phonèmes et de les relier par des "cordes" pour représenter les syllabes, de dénombrer le cardinal de l'intersection de deux ensembles ou d'enrichir une phrase de base. Le choc des deux cultures fut explosif, et, un sale matin de bourrasques, la neige trop précoce m'obligeant à faire des kilomètres à pied pour rejoindre l'école eut raison de ma persévérance : ma 2 CV prit la direction de la vallée, j'allais démissionner de ce métier impossible. Fort heureusement, le directeur de l'École Normale, qui me reçut immédiatement, refusa ma décision, me conseilla quelques heures de repos, et me renvoya à mes élèves l'après-midi même. C'est peut-être depuis ce jour-là, fondateur s'il en est, que ma carrière pédagogique s'inscrivit sous le signe du pragmatisme, de la primauté accordée non pas à l'application d'une théorie didactique, quelle qu'elle soit, mais au mode de raisonnement des élèves et à l'état de leurs connaissances, ce que nous appellerions, aujourd'hui, leur style cognitif et leurs préconceptions.

Je ne saurais continuer le récit de cette période sans évoquer celle qui donna à mon chemin de praticien sa saveur et son caractère. Unique et attendue, elle était élève-institutrice et c'est une réunion

syndicale qui permit notre rencontre. La passion de l'enseignement et l'ardeur des luttes sociales de l'époque contribuèrent, entre autres facteurs, à nous unir définitivement et nous avons terminé notre formation dans une euphorie amoureuse et une complicité pédagogique qui ne nous ont pas quittés depuis. Je tairai nos premières années, peu originales au niveau des pratiques. Comme beaucoup, nous avons connu l'incertitude de la première nomination, le départ vers une école au fin fond du département, les collègues laissant aux jeunes arrivants les classes difficiles, la responsabilité du destin des premiers élèves dont on a la charge, l'obtention du CAP et les inquiétudes du mois de juin, au moment des nouvelles attributions de postes. Notre réaction fut, par contre, originale pour l'époque, et, après la naissance de notre premier enfant, recherchant quelque stabilité, nous avons décidé de travailler à mi-temps sur le même poste. C'est ainsi que nous avons postulé pour une école rarement demandée au "mouvement", une classe unique de montagne considérée comme difficile, car isolée, mais dont le collègue qui la quittait nous avait vanté les mérites.

Si le site était effectivement magnifique, peu d'écoles étaient aussi éloignées de toute vie urbaine que celle-là, si bien que la succession rapide des enseignants n'avait pas conduit les montagnards à être très accueillants avec les nouveaux arrivants. Cependant, la surprise que nous avions créée en nettoyant de fond en comble le fatras oublié par nos prédécesseurs, le chant de la machine à bois que je faisais fonctionner sous le préau et la naissance imminente de notre deuxième enfant, dégelèrent rapidement nos relations ; en éducation, Pagnol n'est jamais bien loin !

Installer des règles de vie collective

La rentrée fut difficile. Le collègue qui nous avait précédés avait refusé tout enseignement systématique, sous couvert du respect de la liberté des enfants et de leur soif naturelle d'apprendre ; à notre arrivée, ceux-ci ne différenciaient plus l'espace de jeux et celui de la classe, vivaient sous la loi des plus forts et accusaient de graves lacunes quant aux savoirs fondamentaux. De manière à instaurer des comportements propices à l'apprentissage, notre première tâche consista à installer et faire respecter des règles élémentaires de vie collective. Comme les outils de l'école moderne, tel que le conseil de

coopérative, dénaturés par notre prédécesseur, représentaient ce que les élèves honnissaient, et comme ils étaient habitués à une éducation plutôt autoritaire, où le grand-père occupait parfois une place quasi patriarcale, nous avons imposé nos propres règles pour rétablir la sérénité de la vie de classe. Respect scrupuleux des horaires, pratique de toutes les disciplines, surtout de l'EPS, précision des tâches proposées, haut degré d'exigence dans la réussite du travail individuel, et contrôle régulier de ce travail nous permirent d'atteindre les résultats attendus : les élèves recommençaient à apprendre et leurs parents, soulagés, se remirent à collaborer avec l'école. Au bout d'un trimestre d'efforts, nous pûmes revenir à des pratiques pédagogiques plus souples et plus conformes à nos convictions. Quant à moi, ce que j'appris de cette période, c'est que l'instauration de règles de vie de groupe et leur respect étaient tout aussi importants que l'aménagement de riches situations d'interactions avec les objets physiques. Cependant, développer ces interactions avec l'environnement, constituait rapidement notre deuxième axe de travail.

Connaître son patrimoine culturel

L'un de nos buts était de mieux faire connaître le milieu immédiat, conformément aux objectifs officiels de l'époque et à notre formation initiale. Assez rapidement, contrairement à nos présupposés de citadins, nous nous sommes aperçus que nos élèves connaissaient très mal ce qui les entourait ; très classiquement pour l'époque, nous leur avons fait étudier les arbres, les fleurs, les animaux, la neige et les torrents, les découvrant avec eux souvent. Cependant, ce qui nous frappa le plus, c'était l'absence de transmission du patrimoine culturel : la culture montagnarde était pourtant solide, elle avait permis à leurs ancêtres de survivre dans une contrée plutôt hostile, mais tout cela semblait oublié, malgré la présence, souvent forte, de nombreux anciens. Nous avons donc décidé d'orienter notre seconde année de travail dans cette école autour de la réalisation d'une exposition présentant la vie au village au début du siècle. De fait, la quasi-totalité de notre enseignement était focalisée sur ce thème, car ce centre d'intérêt, selon la terminologie employée alors, servait à organiser des activités interdisciplinaires. Je me souviens, ainsi, avoir initié un travail sur les unités de poids à partir de la pesée d'une robe traditionnelle, et, même, d'en avoir fait calculer le périmètre, ce qui

représentait un réel problème ! Le travail le plus abouti fut pourtant la reproduction à l'échelle, avec les matériaux locaux, de l'une des plus anciennes maisons d'un des hameaux environnants. Dessin, calcul, géologie, travaux manuels, etc., furent mobilisés pour accomplir ce qui devint le fleuron de l'exposition.

Cette approche avait pour intention d'augmenter le sens que l'élève pouvait attribuer aux activités scolaires puisqu'elle fédérait diverses activités de la journée, voire de la semaine ou de l'année. Je continue de penser, même avec le recul, que cette démarche, du fait qu'elle valorisait énormément le milieu de vie de l'élève était très efficace ; d'ailleurs, quand nous retournons dans ce village, malgré les années passées, nous retrouvons traces de nos enseignements, tant parmi les élèves que leurs parents. Cette manière de faire était, toutefois, assez fastidieuse car, obérant toute programmation, elle contraignait l'enseignant à garder en mémoire les notions qui étaient abordées, au fur et à mesure que les événements l'autorisaient, tout en espérant que ceux-ci permettent de boucler le programme ; ce qui fait que l'entrée par le vécu de l'enfant était souvent forcée, artificiellement, de manière à respecter les directives nationales. Je dois reconnaître, cependant, que l'inventaire des notions que devaient acquérir les élèves de chaque niveau, que nous avons effectué à cette époque avec d'autres collègues de classes uniques, me permit, plus tard, d'apprécier rapidement le parti que l'on pouvait tirer de la pédagogie par objectifs.

Un autre but, quant aux interactions avec l'environnement immédiat, était né d'un constat troublant que nous avons fait au cours de nombreuses séances. Je me souviens encore d'une projection de diapositives que j'utilisais pour illustrer une leçon sur le cours du Rhône ; alors que je passais une photo montrant son confluent avec la Saône, les élèves furent ébahis par le nombre d'habitations situées à cet endroit : pour eux, il était impensable que tant de maisons, et donc de personnes, puissent être concentrées en un même lieu. Je laissais leur perplexité en l'état mais, après un rapide sondage, nous nous aperçûmes que la plupart des élèves, et de leurs parents, n'avaient jamais dépassé le bourg voisin du village. Nous décidâmes de les emmener en voyage scolaire à Lyon et quelle ne fut pas notre surprise en constatant l'affolement de nos montagnards, jeunes et anciens, dès la sortie de la gare de Perrache : circulation automobile, escaliers mécaniques, métro et pelouses interdites constituèrent autant de difficultés et d'imprévus tout au long de la journée. Malgré ces frayeurs,

tout le monde avait tellement apprécié cette escapade que nous fîmes le pari d'organiser, l'année suivante, une classe de découverte au bord de l'océan. Personnellement, ce que je retins de cette expérience c'est que pour provoquer un progrès dans l'intelligence du monde, l'enseignement doit non seulement valoriser l'environnement de l'enfant, respecter son origine culturelle, mais, également, enrichir son cadre de vie, apporter des obstacles nouveaux, créer des situations permettant de faire l'expérience de vrais problèmes.

Faire du travail un objet de recherche

Nous commençons à acquérir une sérieuse expérience professionnelle, mais il me semble que nous n'en aurions pas pris conscience sans l'intervention de l'inspecteur de la circonscription. Ce qu'il cherchait à faire, avec les instituteurs dont il avait la charge, tenait, je pense, en deux ambitions, originales en 1980 : les conduire à contrôler eux-mêmes leurs pratiques, sans chercher à satisfaire une quelconque marotte d'un supérieur hiérarchique, et les amener à diversifier leurs enseignements, en direction de la culture technique, d'une part, et des élèves en difficulté, d'autre part. Ces intentions novatrices soulevaient, malheureusement, de nombreuses protestations lors des réunions pédagogiques, mais, à quelques-uns, nous avons pu dépasser nos frilosités et établir un rapport de confiance afin de collaborer profitablement. C'est lui qui me fit découvrir que mon travail pouvait constituer un objet de recherche, que l'enseignement était un processus complexe dans lequel il était souhaitable d'introduire quelque rationalité, et que cette profession engageait toute la personne humaine dans la relation aux autres qu'elle nécessitait. C'est à ce moment que je peux replacer ma décision de devenir, un jour, maître formateur.

Une école de ZUP : vers le concept d'"objectif-obstacle"

Une fois les intérêts ethnologiques et pédagogiques passés, nous trouvions la vie en montagne souvent monotone et nous sommes redescendus vers la ville. Notre barème bien peu élevé, du fait de notre jeunesse et du travail à mi-temps, ne nous permit d'obtenir que

le dernier poste que nous avons demandé : une école de ZUP qui nous soumit à un changement de milieu et de population aussi brutal que radical. Heureusement, nous n'étions pas les seuls jeunes dans ce cas et retrouvions, dans ce quartier, de nombreux collègues de l'École Normale qui nous aidèrent à surmonter les premières difficultés.

Cependant, le changement le plus important en ces années se situait à la tête de l'État. Pour nous, enseignants, il se traduisit par l'officialisation de l'entrée des parents à l'école, que cela soit pour les consultations organisées par A. Savary ou pour les premiers conseils d'école. De par mon expérience précédente, j'étais très favorable à cette coopération entre parents et enseignants et j'œuvrais très ouvertement pour sa mise en place. Je garde encore en mémoire l'un des premiers conseils d'école et la colère noire d'un collègue âgé hurlant que j'allais conduire l'école à sa perte en soutenant les parents...qui souhaitaient organiser une fête de fin d'année permettant aux familles de se rendre compte de quelques activités scolaires. Tout cela paraît dérisoire aujourd'hui mais constituait d'importants enjeux, en ces années-là, d'autant que les sujets qui pouvaient être abordés en conseil d'école étaient excessivement contingentés. De manière plus ou moins chaotique, l'école s'ouvrait néanmoins à la vie du quartier. Pendant ces années d'intenses modifications, s'étoffaient des collaborations nouvelles, avec les radios locales, les bibliothèques, l'école maternelle ou les maisons de l'enfance ; notre but commun était, là encore, de structurer suffisamment le cadre de vie de l'enfant pour lui éviter une impression de sclérose néfaste à l'apprentissage et source de violence dans ces quartiers difficiles. Quelques années plus tard, la création des Zones d'Éducation Prioritaire, puis celle des Contrats d'Aménagement du Temps de l'Enfant, allaient, pour beaucoup d'entre nous, entériner et soutenir les efforts que nous menions déjà.

En ce qui concerne nos pratiques pédagogiques, à côté de la richesse indéniable qu'apportait la mise en synergie des différents réseaux intervenant dans la vie des enfants, deux écueils me gênaient considérablement, sans qu'à l'époque j'aie eu l'équipement conceptuel nécessaire pour les éviter. Le premier était représenté par la centration de nos efforts sur la lutte contre l'échec scolaire, cette accumulation de concepts négatifs ne conduisait guère à stimuler la réussite des meilleurs, frisant le nivellement par le bas, et il me fallut attendre la diffusion de l'idée de différenciation pédagogique, et notamment celle de groupe de besoin, pour surmonter cette difficulté.

Le second écueil, c'était notre focalisation sur la valeur fonctionnelle des connaissances : notre enseignement trouvait sa justification par l'utilité qu'il pouvait avoir dans la vie courante. Cette quête de la fonctionnalité était le prolongement naturel de l'entrée par le vécu de l'enfant que j'ai évoquée plus haut ; non seulement elle comportait une grande part d'aléatoire, mais, elle devenait caduque dans un milieu physique peu varié comme celui des ZUP de cette époque. C'est beaucoup plus tard que le concept d'objectif-obstacle me permit de valoriser le savoir par l'enjeu intellectuel qu'il contient de manière intrinsèque, sans le connecter nécessairement à des applications vécues. J'avais, pourtant, été déjà alerté sur ce point par une réaction de mes élèves dont l'étrangeté avait conforté ma propension à leur opposer des obstacles cognitifs pour la difficulté qu'ils représentaient et non pour le lien qu'ils avaient avec leur vécu. C'était une classe de CM2, comportant beaucoup d'enfants d'origine étrangère, beaucoup d'élèves en retard, beaucoup de jeunes défavorisés socialement et plutôt difficiles à contrôler. De temps en temps, sans grands succès, je tentais de leur apprendre quelques chants que je pensais proches de leurs préoccupations ; régulièrement, pour les éveiller à d'autres musiques, nous écoutions des œuvres classiques. Lors d'une de ces séances, ils décidèrent, et je me souviens encore de leur air de défi, d'apprendre à chanter l'hymne à la joie de Beethoven, pour la fête du quartier ! Incapable de mener à bien un tel projet, je surmontai la perplexité de nombreux collègues et demandai les services d'une personne compétente. Les difficultés étaient effectivement nombreuses mais, sous sa direction, plus les répétitions se succédaient, plus l'effort se maintenait et plus les chances de succès apparaissaient ; la prestation fut effectivement honorable et appréciée du public. Depuis cet épisode musical, je suis convaincu que ceux qui tentent de simplifier l'enseignement en direction des enfants de milieux populaires, pour les aider à réussir, se fourvoient car beaucoup d'entre eux sont, à l'inverse, stimulés par la recherche de la difficulté et de l'excellence.

Les premiers micro-ordinateurs

Évoquant cette première moitié des années 80, il est impossible de passer sous silence l'apparition des premiers micro-ordinateurs. J'ai du mal à avouer que je trouvais tout à fait saugrenue l'idée de mon épouse d'acquérir un appareil dont je doutais fortement de l'utilité.

Néanmoins, quand au printemps 1983, nous achetâmes un TO7, doté généreusement de 64 Ko de mémoire vive, je changeai radicalement d'avis et m'initiai, en autodidacte, à la programmation en langage Basic. Nous concevions de petits logiciels contrôlant la lecture rapide de nos élèves de CP. Ceux-ci s'avérèrent suffisamment performants pour convaincre nos collègues d'équiper l'école de deux appareils et, l'après-midi, nous organisions des ateliers autour de différentes activités de lecture, dont celle sur écran. À cette époque l'AFL débutait la conception du programme ELMO que l'on connaît aujourd'hui et, en règle générale, il existait peu de logiciels utilisables en classe ; c'est pourquoi, plusieurs "branchés" s'échinaient à créer puis échanger leurs propres productions, ce qui me décida à me former plus sérieusement à la programmation en m'inscrivant aux cours du soir du CNAM. Le fait de redevenir étudiant fut, pour moi, une totale révolution : me retrouvant, le soir, dans le rôle de l'apprenant, je comprenais beaucoup mieux les difficultés de mes élèves de la journée ; quant à eux, ils firent la découverte extraordinaire qu'un adulte (un maître même !), pouvait encore apprendre. Ces découvertes réciproques facilitaient l'adoption d'une attitude que je qualifierai d'empathique et de congruente, maintenant que j'ai étudié C. Rogers. J'avais l'impression de n'avoir encore jamais enseigné avec autant de satisfactions et décidai de me présenter au CAFIMFS (Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître formateur spécialisé), mettant fin, du même coup, à un chemin de praticien parcouru à deux pendant de nombreuses années.

Cet examen, tout nouvellement créé, me parut intellectuellement très stimulant car il conduisait à une prise de recul par rapport aux pratiques quotidiennes. De plus, le fait de rédiger un mémoire de recherche réactiva mes compétences pour écrire des textes longs et structurés, compétences que la pratique quotidienne stimule rarement et que je n'ai eu de cesse d'entretenir depuis. Comme j'avais découvert, au cours d'un stage de formation continue, les idées de S. Papert qui ouvraient des perspectives très prometteuses quant à l'utilisation pédagogique des micro-ordinateurs, je centrais ma réflexion sur le rôle de l'informatique et sur l'intérêt de la programmation Logo à l'école. Ces domaines étaient en pleine expansion et je fis partie, pendant l'été 85, des formateurs qui, dans le cadre du plan Informatique Pour Tous, initièrent leurs collègues à l'utilisation de ces drôles de machines qu'étaient les nanoréseaux. À la rentrée, on me proposa un

demi-poste d'animation et de ressource informatique qui me conduisit à animer de nombreux stages de formation continue et à parcourir la circonscription pour conseiller les collègues néophytes. Au bout de quelques mois, j'avais une somme relativement importante d'activités informatiques en Logo, activités que j'avais testées en plusieurs occasions et dont je pouvais assurer la valeur pour l'amélioration de la structuration du raisonnement logique des élèves. Rassemblées, mises en forme, reliées dans une progression, ces activités me paraissaient suffisamment étoffées pour constituer un manuel (1) ; je m'attelais donc à une rédaction précise, qui sut convaincre les éditions Magnard. L'alternance gouvernementale ayant modifié précipitamment les priorités de l'enseignement et mis les éditeurs dans l'embaras financier, la publication fut retardée jusqu'en 1988 et n'eut donc pas le succès escompté, l'équipement informatique des écoles s'étant, de plus, rapidement montré obsolète. De cette nouvelle expérience, il me restait le sentiment contradictoire procuré à la fois par la satisfaction de faire partager mes idées, de les voir à l'œuvre dans certaines classes, et par l'impression d'imperfection qui donne envie de refondre entièrement l'ouvrage.

Prise de fonction du "maître-formateur"

Mon parcours d'instituteur "de base" allait prendre fin brutalement, un matin d'octobre : à un an de son départ à la retraite, le collègue qui dirigeait l'école frôla la mort par épuisement, éreinté qu'il était par le poids des réformes successives qu'il subissait chaque année, par la paupérisation du quartier qui multipliait le nombre d'élèves à problèmes et par l'adaptation continuelle nécessaire à l'invention du métier nouveau qu'exige le monde actuel. Le remplaçant au pied levé, j'assurai tant bien que mal sa fonction pendant le restant de l'année scolaire. Comme j'avais enseigné, en huit ans, dans toutes les classes de l'école, ce funeste accident me permit d'en connaître les dernières arcanes ; j'étais donc paré pour occuper la fonction de maître-formateur et rejoindre une école d'application, ce qui advint dès la rentrée suivante.

(1) GRANGEAT, M. *Logo, activités mathématiques au cours moyen*. Paris : Magnard, 1988.

Je pensais avoir une pratique solide et réfléchie, mais je m'aperçus de mes lacunes dès les premiers contacts avec les stagiaires. Un écart considérable se fit jour entre mon expérience professionnelle, certes confirmée, et ma capacité à l'explicitier pour permettre aux futurs collègues de construire la leur. Cette nécessaire prise de recul par rapport à ma pratique, incarnée physiquement par les jeunes m'observant en train de travailler, me permit de l'affiner encore. De fait, j'ai beaucoup appris, sur mon travail lui-même, grâce à ces stagiaires, et je suis persuadé, depuis lors, que les enseignants gagneraient à aller mutuellement s'observer pendant leurs cours. Je me souviens, notamment, d'une élève-institutrice ayant déjà un excellent contact avec les élèves, avec qui j'avais réellement collaboré afin de trouver les moyens de partir des conceptions des élèves pour les amener vers des objectifs précis, tout en finalisant l'apprentissage grâce à l'utilisation de situations sociales de référence. Mes capacités à analyser ma pratique évoluèrent également, par l'intermédiaire des vastes consultations sur l'avenir du système éducatif qui avaient été organisées sous le ministère de L. Jospin. Ces occasions d'échanges entre divers partenaires m'avaient fait connaître les sciences de l'éducation et je me lançai dans la lecture d'ouvrages pédagogiques actuels, ce que je n'avais quasiment pas fait depuis ma propre formation initiale. Les deux livres que P. Meirieu (2) venait, alors, de publier me permirent de structurer ma réflexion didactique, me renforçant dans ma quête d'une plus grande maîtrise de mes pratiques.

La mise en place d'un fonctionnement par cycles

La conjonction de cet apport livresque et de mon expérience fit que la seconde année dans cette école d'application me fut encore plus profitable. La loi d'orientation de 1989 venait d'être adoptée ; pour une fois un texte allait dans le sens de nos préoccupations et, mes collègues et moi, nous nous fixâmes comme objectif de mettre en place un réel fonctionnement par cycles, dès la rentrée de septembre, afin de présenter immédiatement à nos stagiaires ce que les instructions officielles réclameraient. Lors d'inoubliables confrontations, nous

(2) MEIRIEU, P. *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF, 1987.

MEIRIEU, P. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF, 1989.

avons dégagé les notions clés des programmes, harmonisé nos progressions, communiqué nos objectifs pédagogiques aux élèves et mis en place des groupes de besoin (3). Cette recherche était franchement enthousiasmante, car nous avions là un réel enjeu intellectuel qui nous forçait à dépasser nos fonctionnements routiniers. En outre, non seulement le travail nous angoissait beaucoup moins, grâce à la force que procure la collaboration entre collègues, mais les élèves paraissaient eux aussi beaucoup plus épanouis. Comme nous inventions des pratiques, pour nous inédites, nous les interrogeons souvent sur l'intérêt qu'ils trouvaient à nos dispositifs ; à chaque fois, nous étions surpris de constater avec quelle acuité ils en percevaient les enjeux. Là encore, il nous manquait quelques concepts pour comprendre toute la portée de nos expérimentations. Avec le recul, il me semble que nous stimulions considérablement la réflexion métacognitive en considérant les processus d'enseignement et d'apprentissage comme des actes que l'on devait analyser pour les perfectionner. Cette réflexion à propos des savoirs avait été menée conjointement par les enseignants et par les élèves, et l'importance de ce fait nous avait échappé à l'époque, or, aujourd'hui, je suis persuadé que cette conjonction a joué un rôle essentiel dans la réussite scolaire.

Un style pédagogique en rapport avec les objectifs d'enseignement

Parallèlement au peaufinement de mon propre chemin de praticien, ma fonction de formateur me conduisait à aider de futurs collègues à débiter le leur. Toute la difficulté tenait dans le respect nécessaire d'une cohérence maximale entre mes méthodes d'enseignement, vis-à-vis des enfants, et celles de formation, vis-à-vis de ces jeunes. Je me devais également, de prendre en compte mon propre vécu d'élève-maître. Le problème de la dichotomie entre les formations dispensées par les différents intervenants était heureusement très atténué ; nous avions même, je crois, une préoccupation commune qui était de faire acquérir à ces jeunes un style pédagogique en rapport avec leurs objectifs d'enseignement. En effet, tout naturelle-

(3) Pour plus de détails sur cette démarche, lire GRANGEAT, M. Objectif apprendre. *Cahiers pédagogiques*, n°321-322, Février-Mars 1994, p. 39-40.

ment, beaucoup d'entre eux, et cela était criant lors de la première séance qu'ils menaient, semblaient avoir adopté la manière de faire d'un enseignant qui avait marqué leur enfance ; ainsi, beaucoup s'attachaient à établir de conviviales relations avec les élèves, ravis ou désolés de voir passer la leçon sans efforts. C'est pourquoi, au bout de quelque temps, j'ai mis en place un système de formation isomorphe à mon dispositif d'enseignement : combinant l'état des représentations ou des connaissances des stagiaires aux exigences de la formation, nous fixions des objectifs opérationnels qui étaient évalués en fin de stage. Parfois je plaçais des obstacles, leur demandant, par exemple, de prévoir une même leçon, selon deux dispositifs pédagogiques différents. Parfois aussi, je démontrais comment utiliser telle ou telle démarche afin d'étoffer leur répertoire de stratégies d'enseignement. Il me semble que cette méthode était efficiente, poussait à prendre immédiatement du recul sur le quotidien, même si cela est éprouvant pour un débutant.

L'année qui suivit apporta la création des IUFM et, pour l'académie de Grenoble, des débats passionnés confrontant maîtres-formateurs, professeurs et décideurs à propos des finalités et de l'organisation de la formation initiale. Ce que j'en retiendrai, quant à mon parcours de praticien, c'est que le recrutement d'étudiants ayant une licence me poussa à reprendre des études, de manière à obtenir un diplôme universitaire. Les préoccupations dont je viens de faire part et les lectures que j'avais effectuées m'amènèrent à m'inscrire aux cours de sciences de l'éducation à Lyon. Ayant bénéficié des différents congés disponibles, ma pratique professionnelle a été mise en suspens pendant quelques années mais, à la rentrée prochaine, je retrouverai un poste de maître-formateur. Muni d'un diplôme de troisième cycle et de nouveaux savoirs à éprouver, je continuerai à aménager des situations d'apprentissage. Simultanément, je débiterai un parcours de chercheur, tentant d'élucider les rapports entre métacognition et réussite scolaire, mais cela est une autre histoire...

Michel GRANGEAT

Professeur des écoles

Formateur au centre IUFM de Grenoble

Remarques tenant lieu de bibliographie

Si je fais un point rapide sur les lectures qui m'ont marqué au cours de mon strict chemin de praticien - c'est-à-dire si j'élimine celles induites par le parcours universitaire débuté ultérieurement - je découvre un ensemble plutôt ténu, comme je le précise d'ailleurs dans mon texte et qui ne peut pas constituer une bibliographie à proprement parler.

A la source, se placent, en désordre, les *Propos sur l'éducation* d'Alain (1), *Les dits de Mathieu* (2) ou les *Techniques de l'école moderne* de Freinet (3), *La vie sociale des enfants* de Cousinet (4), les *Libres enfants de Summerhill* de Neill (5), ou les maîtres camarades de l'école de Hambourg (6). Cet ensemble correspond à la première partie de mon texte ; la lecture de ces ouvrages, si elle a créé un substrat utile à mes réflexions futures, n'a pas été retravaillée par une connexion à mon expérience professionnelle. Avec le recul, il apparaît d'ailleurs très difficile d'induire des pratiques stimulant l'apprentissage à partir d'une collection aussi lacunaire ; cette "bibliographie" ne peut donc pas être livrée comme telle et mériterait d'être commentée.

Je ne trouve plus aucun ouvrage à rapprocher de la seconde partie de mon chemin de praticien, hormis celui de Toressa à propos de *La nouvelle pédagogie du français* (7) ; est-ce dû à la déception suite aux lectures de la période précédente, à l'isolement montagnard ou au fait qu'un instituteur débutant doit, tout d'abord, tracer seul son chemin ? Cela mériterait développement.

Pour la période correspondant à la troisième partie de mon texte, je pourrais citer des ouvrages de Lobrot, Foucambert, Lentin ou Charmeux sur l'apprentissage de la langue et notamment la maîtrise du code écrit. Au contraire des précédents, ceux-ci -peut-être parce qu'ils étaient relayés par les objectifs de formation continue de la circonscription dont je faisais alors partie- ont effectivement modifié mes pratiques. A la même époque, je me suis intéressé aux ouvrages de Vermeil (8) sur les rythmes scolaires, comme cela est également évoqué dans le texte. En ce qui concerne l'informatique, c'est prioritairement *Jaillissement de l'esprit* de Papert (9) qui m'a énormément inspiré ; ensuite, j'ai très souvent fait référence à un article de R. Charnay, dans le n° 42 de la revue *Grand N* (10), de l'IREM de Grenoble, à propos de l'apprentissage par la résolution de problèmes. Cependant, ces livres ou articles, tirés un peu au hasard des rayons

du CDDP ou des conseils d'autres collègues, ne peuvent constituer une bibliographie livrée sans explications car, depuis, d'autres sont venus compléter ou modifier l'apport de ces auteurs qu'il conviendrait de replacer dans le contexte de leur époque.

De plus, parallèlement à ces parutions liées directement à l'école, je ne peux omettre des livres qui m'ont fortement influencé - et qui m'ont vraisemblablement préparé à comprendre d'autres œuvres liées aux problématiques éducationnelles - sans que pour autant, leurs auteurs aient eu une visée pédagogique. Il faudrait citer l'œuvre de Kundera et sa recherche sur l'importance du hasard, des rencontres et de la légèreté de l'être. Il faudrait nommer Morin et son appréhension de la complexité, du dialogue entre les contraires. Ces lectures, poussant au respect du point de vue d'autrui, m'ont certainement permis de parcourir avec profit les écrits de Rogers par exemple. Je ne pourrais oublier ni Laborit et sa nouvelle grille de lecture des rapports humains, ni Castaneda et la perception du monde dont il se fait le témoin. Je pense que ces lectures m'ont préparé à la compréhension des sciences cognitives telle que la développe Varela. Il faudrait également évoquer Braudel ou Attali dont les études sur le temps, sur les longues durées de l'évolution de l'histoire humaine, sur les vagues de changement qui se recouvrent sans jamais totalement disparaître, conduisent naturellement à mieux appréhender le développement de l'enfant, pour peu que l'on fasse une corrélation entre ontogenèse et phylogenèse ; Piaget n'apparaît alors plus aussi ardu...

Références

1. ALAIN. *Propos sur l'éducation*, suivis de *Pédagogie enfantine*. Nouv. ed. Paris : PUF, 1986. 383 p. (Quadrige ; 87).
2. FREINET, C. *Les Dits de Mathieu*. Cannes. Ed. de l'Ecole Moderne française, 1952. 24 p.
3. FREINET, C. *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne*. Paris : A. Colin, 1964. 144 p. (Carnets de pédagogie pratique).
4. COUSINET, R. *La vie sociale des enfants : essai de sociologie enfantine*. 2e ed. Paris : Le Scarabée, 1959. 116 p.
5. NEILL, A.S. *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Maspéro, 1970. 326 p.
6. SCHMID, J.R. *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Paris : Maspéro, 1971. 212 p. (Textes à l'appui : série pédagogique).

7. TORESSE, B. *La nouvelle pédagogie du français : méthodes, techniques et procédés*. Paris : OCDL.
Tome 1 : Les activités de communication, 1973, 234 p.
Tome 2 : Les activités spécifiques, 1974, 253 p.
Tome 3 : Décloisonnement et globalisation, 1976, 363 p.
8. VERMEIL, G. *La fatigue à l'école*. 4e ed. Paris : ESF, 1984. 165 p. (Science de l'éducation).
9. PAPERT, S. *Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage*. Paris : Flammarion, 1981. 298 p.
10. CHARNAY, R. Apprendre par la résolution de problèmes. *Grand N*, 1987, n° 42.