

QUAND LE MECCANO PÉDAGOGIQUE MÈNE À UNE RÉFLEXION SUR LA CONSTRUCTION DU SAVOIR EN JEU

Jean-Pierre Bourreau

Vingt ans après ma première nomination, j'enseigne toujours l'histoire, la géographie et l'éducation civique dans le même collège alsacien, au pied des terrils, tout près du site historique de la découverte de la potasse.

Depuis mon arrivée ici, tout a bien changé, dans et hors l'école. Moi aussi, sans doute, et tout particulièrement en tant qu'enseignant.

Mais je ne suis pas historien de formation pour rien et je sais ce que toute tentative de reconstruction du passé peut avoir de réducteur, surtout lorsqu'elle adopte la forme du récit linéaire, qui risque de gommer tel télescope ou telle interaction entre les individus, les pratiques, les idées. En essayant de retracer mon chemin de praticien, j'espère seulement ne pas trop tomber dans le piège de la recherche de la cohérence, de la logique, voire de la nécessité... là où il n'y en a peut-être pas. Autrement dit, j'espère que ce témoignage ne se transformera pas en entreprise de justification d'un itinéraire et qu'il permettra au lecteur de se reconnaître dans tel moment ou dans tel lieu, et de commencer à établir un véritable jeu de miroirs.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 35, 1995

Tâtonnements tous azimuts

En réalité, ma carrière dans le second degré s'ouvre sur un paradoxe : comment un produit du système scolaire si conforme aux normes rigoristes du cours complémentaire puis de l'École normale d'instituteurs a-t-il pu, d'emblée, être amené à concevoir son métier en réaction contre le modèle quasi monolithique qu'il avait connu et qui l'avait reconnu en faisant de lui ce qu'il était convenu d'appeler un "bon élève" ?

Encore étudiant, j'ai eu la chance de pouvoir participer, grâce à l'initiative de quelques enseignants eux-mêmes soucieux de se remettre en cause dans l'après mai 1968, à un stage de sensibilisation à la "Pédagogie institutionnelle", animé par F. Oury et A. Vasquez. C'est donc nourri de leurs ouvrages, notamment *Vers une pédagogie institutionnelle* et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* que je me suis lancé dans le métier, m'appuyant sur deux idées forces. Selon la première, tous les élèves, même les plus difficiles ou les plus en retard, peuvent tirer profit de l'école pour peu que celle-ci sache mettre en place les structures - les "institutions" - à l'intérieur desquelles ils pourront se situer et progresser à leur rythme. Les réussites de la pédagogie institutionnelle dans les classes de perfectionnement constituaient de formidables antidotes au fatalisme qui pouvait alors se dégager des ouvrages récents de P. Bourdieu (notamment *La reproduction*), qu'était venu renforcer R. Establet, lors d'une présentation, dans la cadre du Centre pédagogique régional, de son ouvrage sur *L'école capitaliste en France*. Ni R. Loureau avec *L'illusion pédagogique*, ni B. Charlot et *La mystification pédagogique* n'y pouvaient rien : je démarrais avec une confiance totale dans les vertus de la pédagogie comme moyen de faire travailler et réussir les élèves.

La seconde grande idée est toute entière résumée dans cette formule qui arrive à la fin de *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* : "sans le désir, rien ne peut advenir". Freinet - dont F. Oury se réclamait - l'avait déjà dit à sa façon : "on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif". Mon objectif était donc clair : il me fallait tout faire pour donner aux élèves "envie", "soif" d'apprendre. Faire de la classe un milieu riche et ouvert dans lequel pourrait s'ancrer une dynamique favorable au travail et aux apprentissages allait devenir ma priorité, la condition sine qua non de mon credo pédagogique. Je m'y suis d'abord risqué dans les marges, dans les interstices de l'institution de ce milieu des années 70 qui permettaient aux élèves et

aux enseignants de respirer l'air frais, de faire "autre chose" que de l'enseignement traditionnel : c'était le temps des "10%". J'y voyais surtout l'occasion d'approcher de plus près les élèves, de faire tomber les barrières érigées par le savoir entre celui qui le possède et ceux qui ne l'ont pas, en se lançant dans des entreprises où chacun peut apporter ses compétences et prendre confiance en lui. C'est le même souci de décloisonnement des rôles vis-à-vis du savoir, la même envie de mettre en place une véritable cogestion des activités qui expliquent aussi mon investissement dans la mise en place de classes vertes ou de classes de neige. Mais l'énergie déployée - aussi bien pour la préparation matérielle, souvent très lourde, que pendant le séjour lui-même, aussi fatigant qu'excitant - s'est assez vite révélée disproportionnée par rapport aux résultats obtenus. L'effet d'entraînement espéré ne s'est jamais produit et les élèves qui étaient sortis de leur coquille au bout d'une semaine de vie commune hors du collège étaient déjà rentrés dedans le lundi matin suivant le retour à la "normale".

Vivre et travailler ensemble autrement

À la fin des années 70, les 10% sont supprimés et, même si je continue à organiser des classes de nature, je suis de plus en plus convaincu que c'est dans la classe qu'il faut se consacrer à vivre et à travailler ensemble autrement. J'ai la chance de côtoyer des collègues toujours prêts à se lancer dans des entreprises interdisciplinaires où, encore une fois, la gestion et la réalisation d'une œuvre collective, dans la mesure où elles amènent les élèves à rompre avec leur attitude habituelle vis-à-vis du travail scolaire, comptent plus que les savoirs strictement disciplinaires. Pour reprendre une catégorisation plus récente, les "savoir-faire" et les "savoir-être" comptent plus que les "savoirs" tout courts. Je ne pense pas forcer le trait en disant qu'il m'importait plus que les élèves fassent plutôt que le professeur dise ou dicte : faites, il en restera toujours quelque chose ! J'avais aussi lu, sous la plume de J. Oury, tenant de la psychothérapie institutionnelle et frère du précédent que : "On sait très bien que le savoir ça ne se transmet pas. On pourrait même aller plus loin en disant qu'il n'y a de savoir qu'inconscient, tout le reste ce n'est que petites recettes." (1)

(1) OURY, J. *Onze heures du soir à La Borde*. Paris : éditions Galilée, 1980. p. 342.

J'étais donc toujours à la recherche de cette dynamique collective qui donnerait véritablement vie au groupe-classe et ferait des élèves les acteurs à part entière de leurs apprentissages. Et je savais bien le rôle capital que pouvait jouer le conseil de coopérative dans la pédagogie Freinet, devenu le conseil (tout court) dans la pédagogie institutionnelle. Mais la mise en place d'un tel outil avait de quoi inquiéter le prof de collège enfermé dans le cadre étroit de ses quelques heures d'enseignement par classe.

Avec Jean-Marie, un collègue du collège voisin rencontré dans une réunion proposée par lui sur le rôle de l'école, nous allons pourtant nous mettre à organiser ces réunions qui devaient être selon F. Oury et A. Vasquez à la fois l'œil, le cerveau, le cœur et le lieu d'épuration du groupe. Tous les mois, les tables de la classe sont installées pour former un grand carré et l'heure est consacrée à parler de tout ce qui peut constituer la vie du groupe, à prendre des décisions qui engagent l'avenir. Au début, faute d'avoir su mettre en place les garde-fous nécessaires, il m'est souvent arrivé d'ouvrir la séance en me disant : "Pourvu que ça se passe bien...". Car, parfois, les choses pouvaient aller très vite, trop vite même. C'est pour mieux comprendre ce qui se passe dans un conseil, de façon à mieux en fixer les règles et en assumer plus efficacement l'animation que nous nous sommes mis à faire des comptes rendus aussi in extenso que possible de ces séances, notant sur le champ toutes les interventions, au plus près de leur formulation originale en même temps que nous avions à distribuer la parole, écouter, faire respecter le calme, aider à prendre des décisions. Je ne sais combien de comptes rendus nous nous sommes ainsi échangés ni combien d'heures nous avons passé à en discuter, à nous interroger sur l'opportunité de telle réaction ou sur l'utilité de prendre telle précaution. Toujours est-il que nous avons progressivement élaboré ces règles qui garantissent à tous, élèves et professeur, le bon fonctionnement de la séance. L'affiche qui les récapitule, retrouve, chaque début d'année, sa place au-dessus du tableau.

Bien entendu, le conseil ne peut être un moment de parole et de pouvoir, que si la classe est un milieu riche et varié. J'ai trouvé dans les revues du Mouvement Freinet - *L'éducateur*, *La brèche au second degré* et, surtout *Ho hist et géo* le bulletin mal ronéoté et mal agrafé de la Commission histoire-géographie de l'ICEM - des techniques, des outils, des relations d'expériences pour proposer aux élèves des activités collectives et individuelles. Nous réalisons des albums, des mon-

tages audio-visuels, de petites expositions pour lesquels la salle se transforme vite en chantier. Nous montons aussi des spectacles, comme la révolte des Bonnets rouges sous Louis XIV en 4e ou une présentation très humoristique de l'histoire du XXe siècle par une classe de 3e. En ce temps-là, l'examen du BEPC n'existait plus et celui du Brevet des collèges n'existait pas encore...

Ma grande période "fiches"

En même temps, il me semblait important de respecter les rythmes de travail différents selon les élèves, de répondre aux demandes, aux intérêts, aux besoins de chacun. Ce fut le début de ma grande période "fiches". Fiches de travail tout d'abord, tantôt très directives, au point de confondre travail individuel ou individualisé avec travail individualiste, tantôt strictement incitatives, pour suggérer des pistes de recherche. Que de temps passé à découper le savoir en morceaux ou à essayer de trouver "la" bonne formulation, "la" bonne démarche pour guider les élèves vers la maîtrise d'un savoir-faire. Avec, au fond de moi, l'idée qu'il était possible, en multipliant les fiches, de répondre à la fois aux exigences de l'Institution et aux demandes et aux besoins de tous les élèves. Et si ça ne marchait pas, c'était simplement que la fiche était mal conçue et qu'il fallait donc la refaire. Pourtant, Dominique, le bouillant animateur de *Ho hist et géo* m'avait prévenu, pour lui, la fiche parfaite n'existait pas et l'élève était toujours libre de l'utiliser ou pas ; le meilleur fichier étant celui qui serait progressivement recouvert par la poussière puisque les élèves, devenus plus autonomes, n'en auraient plus besoin.

Pour l'évaluation aussi, j'ai élaboré des fiches destinées à remplacer les notes décernées unilatéralement par le professeur. Qu'il s'agisse d'évaluer les qualités d'un exposé ou les compétences en matière de cartographie, les critères sont répertoriés et communiqués aux élèves à l'avance, de façon à les responsabiliser. Pour les savoir-faire, je reprends même le système des "ceintures", calqué par F. Oury sur ce qui se fait au judo : à chaque niveau déterminé de compétence correspond une couleur, du jaune au marron, le professeur se réservant la ceinture noire. Pour rester logique avec moi-même, je supprime la note dans le bulletin trimestriel et me contente d'une remarque d'ordre général.

Il faut dire qu'en ce début des années 80, j'ai un principal très ouvert et très favorable aux innovations pédagogiques, comme la suite va le montrer.

Un certain accomplissement ou comme si tout semblait possible

L'arrivée de la gauche au pouvoir, en mai 1981, ne s'est pas traduite d'emblée par des bouleversements institutionnels mais plutôt par un changement d'"atmosphère". Les initiatives locales se sont trouvées encouragées. À la fin de l'année scolaire 1982-1983, nous avons été suffisamment nombreux dans mon collège pour former une petite équipe désireuse de travailler "autrement". Pendant toute l'année suivante, aidés par le principal, nous avons passé beaucoup de mercredis matins à peaufiner notre projet de 5eD (D comme "différente"). Bien nous en a pris puisque nous avons ainsi réussi à rafler l'essentiel des moyens attribués par le Rectorat à l'innovation pour 1983-1984. Et, début septembre 1983, la dizaine d'enseignants représentant à peu près toutes les disciplines, s'est retrouvée devant les soixante-douze élèves de la 5eD réunis dans le réfectoire pour la séance inaugurale. En voyant notre embarras devant l'immense tableau sur lequel nous devons répartir les élèves en fonction de leurs demandes et des propositions des enseignants, Adrien, qui redoublait sa 5e, secouait déjà la tête en disant calmement : "ça marchera jamais".

Nous avions voulu agir sur les structures et nous n'y étions pas allés de main morte en matière de décroïsonnement : la suppression du groupe-classe et l'établissement par chaque élève de son emploi du temps par quinzaine n'étaient que les signes les plus visibles d'une organisation qui voulait mettre l'élève au centre du système éducatif mais dont la gestion est vite apparue très lourde. Si on ajoute l'énorme travail de préparation demandé aux enseignants pour individualiser le travail des élèves au maximum, la nécessaire réflexion sur l'évaluation, les indispensables réunions pour assurer la gestion et la régulation de l'ensemble, les inévitables tensions inter-personnelles qui se manifestent d'autant plus ouvertement que les difficultés sont de plus en plus grandes et on comprendra aisément que certains membres de l'équipe n'aient pas souhaité poursuivre l'expérience en

classe de 4e. La réduction drastique des moyens alloués par le Rectorat a fait le reste et, à la rentrée de septembre 1984, tout le monde a retrouvé la structure traditionnelle.

Cependant, en ce mois de juin 1984, je n'étais pas abattu par ce qui pouvait apparaître - au moins sur le moment - comme un échec car la Commission histoire-géographie de l'ICEM fêtait un heureux événement : la parution de *Histoire partout, géographie tout le temps* aux éditions Syros, dans la collection "Contrepoisons". C'était le fruit d'une réflexion collective dont notre bulletin *Ho hist et géo*, tiré sur la ronéo de mon collègue depuis septembre 1982, se faisait l'écho. L'ouvrage témoignait de l'enthousiasme qui régnait dans les stages où nous élaborions outils de travail et plans sur la comète, où nous mettions en commun nos pratiques quotidiennes et nos rêves de militants conquérants. Dans le même temps, nous travaillions à la mise au point d'un triple fichier pour le travail individuel ou en petits groupes. Deux d'entre eux ont vu le jour : *Je sais faire* propose des aides pour aborder les techniques spécifiques de l'histoire et de la géographie ; *Je propose à la classe* répertorie un grand nombre de suggestions pour présenter un travail ou mettre en place une activité collective. Le troisième ambitionnait de mettre le savoir en fiches pour le rendre accessible aux élèves. Malgré plusieurs tentatives, le projet est resté dans les cartons.

À la recherche d'un équilibre

Le livre s'est apparemment plutôt bien vendu. Pourtant, le dynamisme de la Commission histoire géographie s'étiole. Est-ce parce que nous n'avons pas su faire assez nettement la part entre nos pratiques réelles, pas toujours exaltantes, et des extrapolations à partir de réussites partielles ? Toujours est-il que dans le bulletin les contributions se font de plus en plus rares, les parutions s'espacent et le titre du numéro 31, daté de septembre 1988, est entouré de noir pour annoncer la fin de la Commission.

Cela me permet alors de participer plus régulièrement aux rencontres et aux travaux du groupe départemental du Mouvement Freinet. Mais, pour intéressants qu'ils soient, les échanges avec les instituteurs - qui composent la grande majorité des "freinétistes" - sont toujours un peu frustrants dans la mesure où le cloisonnement

des enseignements dans le second degré constitue un obstacle majeur à la mise en œuvre, au niveau d'une seule discipline, d'une pédagogie originale, cohérente. C'est pourquoi se crée parallèlement un "Groupe second degré" où des profs de math, de français, de sciences naturelles, de langues et d'histoire-géographie se retrouvent pour parler de leurs difficultés... et aussi de leurs réussites. Pour nous permettre de mieux savoir ce qui se passe réellement avec les élèves, nous allons même nous constituer en "Groupe de recherche-formation" de façon à pouvoir nous rendre mutuellement visite dans nos classes en activité. Mais je me rends compte assez vite qu'au-delà du plaisir d'être ensemble, l'apport est limité par mon manque de maîtrise des contenus des autres disciplines. Et le groupe va se séparer avant même d'avoir réussi à élaborer une véritable problématique de recherche. Par ailleurs, mes absences au collège finissaient par gêner le suivi du travail avec mes propres élèves et compromettre l'aboutissement de certains projets.

Car ce qui m'importe toujours, c'est de pouvoir ré-investir dans la classe ce qui en a été sorti pour être soumis à explicitation, à confrontation, voire à des tentatives de théorisation. Or, en cette deuxième moitié des années 80, ma préoccupation principale semble bien être la gestion des activités qui, dans la classe, me paraissent les plus propices à un apprentissage.

La grande époque des PAE

C'est la grande époque des PAE (Projet d'Action Éducative) qui encouragent le travail interdisciplinaire et demandent aux enseignants de formuler leurs objectifs selon la célèbre triade : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être. Le PAE est surtout l'occasion d'obtenir des moyens pour mettre sur pied des projets qui peuvent se révéler ambitieux et dont la réalisation s'étend généralement sur l'année scolaire. Le souvenir le plus excitant de ce genre d'entreprise restera sans doute en 1986-87, l'écriture et le tournage en cinéma d'animation d'une suite aux trois épisodes de la série télévisée *L'an mil*, réalisée sous la direction de Georges Duby. Le produit fini n'était sans doute pas à la hauteur de nos espérances, mais le courrier échangé avec le grand historien du Moyen-âge et surtout l'heure passée en sa compagnie, au Collège de France, au cours de laquelle il nous a dit ce qu'il pensait de notre scénario pour le "4e épisode" ont beaucoup marqué

les élèves. L'année suivante, plusieurs d'entre eux ont tenu à participer financièrement à la souscription pour l'achat de l'épée du nouvel académicien. Bien après avoir quitté le collège, Larbi m'a même demandé : "Alors, est-ce qu'il a pu avoir son épée, Monsieur Duby ?".

D'une année sur l'autre les projets se suivent et ne se ressemblent pas. Mais les partenaires restent les mêmes : Jean-Marie, qui enseigne le français et l'anglais, Michel le collègue d'arts plastiques, Luc le prof de sciences naturelles, Sylvie la documentaliste. En variant les combinaisons, nous mettons sur pied deux voyages d'échanges avec l'Angleterre, un petit musée alimenté par les "donations" des élèves et des maîtres, nous aidons des classes à réaliser des brochures pour guider les curieux sur deux "sentiers de découverte" dans les cités et autour des installations minières établies sur le site initial de l'exploitation de la potasse. En 1991-1992, une classe de 4e obtient même le 1e accessit du concours "L'historien de demain", organisé par les Archives nationales. À partir du thème "Les migrations de la population française de la fin du Moyen-âge à 1950", nous avons réalisé un dossier sur l'émigration des Alsaciens aux États-Unis au XIXe siècle. Il faut dire que le sujet n'était pas étranger aux préoccupations des élèves puisque sur les vingt et un noms que comptait la classe, quatre seulement avaient une consonance alsacienne ou germanique ; les dix-sept autres évoquant la Pologne, l'Italie, le Maghreb, la Turquie, l'Afrique noire et l'Asie du sud-est. Au travers de telles actions, les objectifs sont toujours les mêmes : proposer aux élèves des activités collectives largement ouvertes sur l'extérieur, débouchant sur des productions valorisantes et susceptibles de mettre les élèves en situation d'acteurs et de producteurs de savoirs.

Proposer des activités variées

Parallèlement, les élèves sont généralement demandeurs de travaux plus autonomes, en petits groupes, qui se déroulent dans le cadre accueillant du CDI. C'est ce que, pour conserver l'appellation d'origine (freinetiste) j'appelle les "recherches libres". "Libres" parce que les élèves choisissent leur sujet d'étude - de préférence quand même, à l'intérieur du programme d'histoire, géographie, éducation civique de la classe - ainsi que le mode de présentation des résultats de la recherche ; mais "libres" à l'intérieur d'un cadre dont les contraintes s'avèrent positives et dynamisantes : élaboration préalable

d'un contrat de travail, durée de la recherche limitée à deux mois, communication du résultat à la classe et évaluation. Rassembler une documentation, sélectionner et traiter les informations pour répondre à des questions qu'on se pose sont autant de méthodes de travail réutilisables, mais non spécifiques des disciplines que j'ai charge d'enseigner. Par contre, les préoccupations initiales des élèves, leur façon d'exprimer et d'agencer les informations recueillies, les remarques, les nouvelles questions formulées par les autres élèves lorsque le travail est présenté à la classe, me fournissent de précieuses et irremplaçables indications sur les conceptions des jeunes en matière d'histoire ou de géographie.

Enfin je continue d'accorder de l'importance au travail individualisé, celui qui se fixe pour objectif d'aider chaque élève à réaliser des apprentissages à son rythme et en fonction de ses manques et de son envie de les combler. Dans ce domaine - mais dans les autres peut-être aussi - l'outil parfait, universel qui marche à tous les coups, n'existant pas, je poursuis le nécessaire et souvent laborieux travail de compilation des outils déjà existants, de bricolage et de création de fiches nouvelles, de réajustement des grilles récapitulatives des savoir-faire qu'il serait bon de maîtriser... Tantôt, des séances sont réservées à ce travail en classe, tantôt il est laissé à l'initiative des élèves.

La gestion dans le temps de ces trois types d'activités ressemble toujours à un exercice d'équilibre instable, constamment à refaire lors du conseil mensuel. Et ceci d'autant plus que certains facteurs vont m'amener, en cette fin des années 80, à accorder une place de plus en plus grande aux séances intégralement prises en main par moi. Ce fut d'abord le cas en 3e où le retour d'une épreuve écrite pour l'histoire-géographie au Brevet des collèges m'oblige moralement à ne négliger aucun des points d'un programme très vaste : l'année est une véritable course contre la montre qui laisse peu de place aux tâtonnements des élèves et de l'enseignant. D'autre part, le classement de mon collège en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) à partir de septembre 1990 correspond assez bien à un tournant : en accordant des moyens supplémentaires non négligeables à l'établissement, il encourage la multiplication des actions d'aides et de soutiens divers qui existaient déjà auparavant et qui transforment un peu plus les élèves en assistés et un peu moins en acteurs de leurs apprentissages. Les élèves attendent tout du prof. Je comprends dès lors que, si je veux

leur donner confiance en eux-mêmes, encourager leur esprit d'initiative et leur créativité, je ne pourrai le faire qu'après les avoir rassurés en me conformant à leur image du prof : je suis donc revenu à la notation chiffrée et au moins partiellement à une certaine forme de cours "magistral".

En proposant à mes élèves des activités variées dans les objectifs, la durée, les modalités de gestion, j'ai le sentiment de permettre à chacun, à un moment ou un autre, de trouver son compte dans les trois heures et demie hebdomadaires que nous passons ensemble. Fruit hybride issu des croisements répétés entre mes modèles initiaux, mes propres tâtonnements, les échanges avec mes pairs, mes convictions en matière d'éducation et d'une réalité à laquelle il est parfois difficile de se soumettre, cette architecture pédagogique m'apparaît momentanément comme un compromis viable entre le possible et le souhaitable à l'intérieur de l'institution "Éducation nationale" et dans le cadre extrêmement cloisonné du collège.

Et le savoir et les apprentissages dans tout ça ?

J'aurais sans doute pu en rester là et continuer à jouer avec les différentes pièces de mon meccano pédagogique et ce avec d'autant moins d'arrière-pensées qu'il m'apparaissait maintenant clairement qu'il n'existait pas de modèle parfait, mais que j'aurais constamment à re-définir l'équilibre entre des principes éducatifs généreux et les diverses facettes de la réalité scolaire, entre des discours officiels volontiers émancipateurs lors de l'énoncé des objectifs généraux et des programmes et instructions qui enferment chaque discipline dans un carcan d'autant plus rigide qu'on se rapproche des épreuves canoniques des examens. Mais je suis comme un de mes cousins Alexandre, russe d'origine, qui m'avait beaucoup amusé le jour où il avait dit : "camion marcher trop bien ; alors moi démonter pour voir pourquoi".

C'est à partir de la seconde moitié des années 80 au fur et à mesure que la mise en place et la gestion des activités dans les classes me laissaient un peu plus de temps que je me suis progressivement intéressé à la question : au bout du compte, qu'est-ce que mes élèves apprennent, que savent-ils vraiment à l'issue d'une séquence, d'une ou deux années passées en ma compagnie ? Si ma pratique semble me donner

satisfaction sur le plan de l'organisation sociale, dans quelle mesure facilite-t-elle ou non les apprentissages de mes élèves ?

C'est peut-être en participant au chantier B.T.2. (2) qu'ont commencé à se préciser mes interrogations sur l'acte d'apprendre. Écrire une brochure à destination des adolescents peut procurer du plaisir à son auteur, mais à quelles conditions a-t-elle des chances de devenir un véritable outil d'information pour son lecteur ?

La collecte des questions des jeunes sur un sujet ou les tentatives pour cerner l'état de leurs connaissances sur celui-ci sont certes d'usage courant pour les tenants d'une pédagogie qui prétend mettre l'élève au centre de ses préoccupations. Mais cela ne suffit pas si, par la suite, la brochure se contente de présenter un savoir constitué qui se donnerait comme l'état définitif d'une question. Elle doit au contraire, d'une façon ou d'une autre, donner à voir les procédés d'élaboration du savoir et même fournir des clés pour sa remise en cause. Tâche difficile, qui suppose de tout faire pour rendre possibles une pluralité d'entrées dans le sujet, une diversité de lectures et d'utilisations correspondant à la variété des intérêts, des besoins, des niveaux des utilisateurs.

Au même moment, un dossier de mai 1988 du *Nouvel Éducateur* me précisait l'"importance des représentations mentales initiales dans un processus d'apprentissage" et me poussait à lire l'ouvrage de A. Giordan et G. de Vecchi : *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Cela faisait longtemps que je n'avais pas lu quelque chose d'aussi stimulant. J'y trouvai à la fois les arguments confortant mon rôle d'"animateur" du groupe classe et les bases théoriques d'une conception de l'apprentissage : j'entrai de plain-pied et avec gourmandise dans le domaine des représentations "initiales", "mentales", "sociales" et de leur nécessaire confrontation. "Apprendre avec et contre les conceptions", pour reprendre un des sous-titres du chapitre VI : voilà tout un programme susceptible de redonner leur sens aux séances que, bon gré mal gré, je m'étais résolu à diriger de façon magistrale : j'allais pouvoir en faire le lieu à la fois de l'émergence des représentations des élèves et de l'organisation du conflit socio-cognitif.

-
- (2) *La Bibliothèque de Travail au second degré* est une revue documentaire éditée par les PEMF (Publications de l'École Moderne Française). La mise au point des dix brochures annuelles, qui abordent des sujets variés et concernent toutes les disciplines, est assurée par un des nombreux "chantiers" ou groupes de travail de l'ICEM-Pédagogie Freinet.

L'année suivante, c'est M. Clary qui me permet d'établir pour la première fois, un lien direct entre ces éléments d'une théorie générale de l'apprentissage et le savoir que j'ai charge d'enseigner. Son article publié dans les *Cahiers pédagogiques* consacré à la "Géographie : pratiques d'aujourd'hui" (mars 1989) m'a renvoyé à l'ouvrage collectif : *Cartes et modèles à l'école*. Deuxième coup de cœur et premier contact, pour le non-géographe de formation que j'étais, avec une discipline vivante et stimulante. Grâce notamment aux ouvrages du GIP. Reclus, la réflexion sur l'épistémologie et l'enseignement de la géographie me semble beaucoup plus avancée qu'en histoire : j'y retrouve le rôle des représentations et je me familiarise avec l'approche systémique et la modélisation.

À l'été 91, l'*Introduction à la pensée complexe* d'E. Morin me permet de faire le lien entre approche systémique et vision complexe des phénomènes. Je ne comprends sans doute pas tout mais je suis séduit par ce nouveau paradigme intellectuel qui refuse aussi bien la démission devant le foisonnement et le caractère multiforme et multidimensionnel de la réalité, que le repli crispé sur une vision manichéenne des choses ou la recherche forcenée du compromis et qui permet de penser les phénomènes comme les résultantes de forces opposées, conflictuelles et nécessairement complémentaires plus que contradictoires.

Je ne saurais pas expliquer comment cela s'est passé, mais par l'effet d'inter et de rétroaction entre tous ces apports théoriques et ma pratique quotidienne - ce qui s'appelle peut-être synergie - j'en suis venu à me représenter l'apprentissage moins comme une relation privilégiée entre le maître et l'élève que comme la résultante des tensions entre l'individuel et le collectif, le libre et l'imposé, le programmé et l'aléatoire, l'agi et le subi, le construit et le donné, le général et le particulier, le rassurant et le dérangentant... La liste n'est pas limitative de ces pôles qui font de la classe un véritable champ de forces d'autant plus propice aux apprentissages que celles-ci sont plus nombreuses et variées.

Dans tous ces domaines de la réflexion sur la construction des savoirs, les scientifiques et même les géographes me semblaient beaucoup plus en avance que les historiens. À ma connaissance en dehors des Rencontres organisées à partir de 1986 par l'INRP - notamment les secondes, centrées sur les représentations - il n'existait pas grand chose sur la didactique de l'histoire. Le mot "didactique" lui-même m'effrayait d'ailleurs quelque peu : sans trop savoir ce que c'était, j'imaginais derrière ce vocable une entreprise chargée de recenser

tous les moyens de faire passer les contenus des programmes officiels. Pourtant, je sentais bien, plus ou moins confusément, que c'était sur cette étroite voie-là qu'il fallait que je m'engage si je voulais essayer de répondre à la question qui se faisait de plus en plus pressante : quels apprentissages historiques ma pratique pédagogique permet-elle aux élèves de réaliser ?

La nécessaire réflexion sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire

Il me fallait une structure à la fois contraignante et aidante pour mener à bien mes investigations : l'Université de Paris 7 me l'a fournie dans le cadre du DEA de Didactique des disciplines. J'ai d'emblée trouvé chez H. Moniot, chargé de la didactique de l'histoire, une conception de cette nouvelle discipline qui me semblait rassurante : "raisonner l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner, celui-ci pour celui-là" (3).

La nécessaire réflexion sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire m'a conforté dans l'idée qu'outre la transmission d'une mémoire collective, la spécificité de la matière au sein des autres sciences sociales réside dans la prise en compte de la dimension temporelle des sociétés humaines. L'histoire peut donc, non sans prétention, se présenter comme la "science du changement social" et le temps (historique ou, plus largement, social) peut apparaître comme "cet obscur objet de l'histoire" à l'esquisse duquel la revue *EspacesTemps* avait consacré deux numéros fort toniques au milieu des années 80. Cette réflexion épistémologique rejoignait assez bien mon constat empirique : à quoi bon faire travailler et réfléchir les élèves sur des événements, des personnages, des périodes, des notions historiques si, dans le même temps, on ne se soucie pas de leur conception du temps, de la durée, de ce que J. Chesneaux appelle "l'axe passé-présent-avenir" ? En d'autres termes, à quoi bon passer du temps et dépenser de l'énergie à faire assimiler des connaissances sans chercher à savoir si la structure temporelle d'accueil va pouvoir leur donner un sens ?

Or, il semble bien que les pré-adolescents - je me suis intéressé aux élèves de 4e et de 3e - soient en possession d'un schéma temporel très fruste. La familiarité avec le sacro-saint "axe des temps" fait prévaloir la conception d'un temps linéaire, unique, isochrone, immobile ("de

(3) MONIOT, Henri. in *Historiens et géographes*, n°305, juillet-août 1985.

toutes façons, ça a toujours été comme ça”) ou orienté (vers un progrès mythifié). Mais leur jeune âge, leur désir de grandir, la fascination exercée par les technologies modernes de transmission de l’information, et le discours dominant sur la primauté de l’instant, du court terme, du “temps réel” sont autant d’obstacles à l’élaboration de la continuité temporelle. La coupure passé/présent constitue une gêne importante au développement d’un rapport actif à l’histoire.

Dans le même ordre d’idées, le temps et le travail scolaires et sans doute le temps “libre” aussi, sont conçus de telle façon que le temps vécu par les jeunes est essentiellement un temps subi, un “temps contraint”. Nous voilà bien loin du temps des historiens, œuvre du chercheur pour donner sens au passé et véritable architecture faite d’emboîtements de temporalités multiples...

Appréhender les processus d’apprentissage

Les théories de l’information et une conception systémique des activités mentales se révèlent souvent fort utiles pour appréhender les processus d’apprentissage. Mais le savoir en jeu ici n’est pas de nature à se prêter facilement au traitement de la transposition didactique, ce qui complique singulièrement la tâche de celui qui veut mieux comprendre le fonctionnement de la “boîte noire”. La question, pour moi, reste posée, de savoir comment, et sous l’action de quoi, évoluent les schémas mentaux, les concepts structurants comme celui qui m’intéresse tout particulièrement ? Quelle est la part de l’expérience personnelle et de la volonté didactique exercée de l’extérieur ?

Depuis 1991, je participe aussi à des recherches de l’INRP en sociologie de l’éducation sur les rapports entre l’école et les familles. Cela m’a rendu attentif à la notion de représentation du système scolaire lui-même par tous ses acteurs. Par ailleurs, les théories du courant interactionniste en sociologie et les travaux sur l’ethnographie de l’école auxquels elles ont donné lieu montrent bien que l’élève est un acteur à part entière. Quand on sait les stratégies d’évitement, de complaisance, d’opposition que la maîtrise du “métier d’élève” peut amener les jeunes à développer au sein de l’institution, je me demande de plus en plus sérieusement si l’école est bien le lieu le plus approprié à l’élaboration, par les adolescents, de la notion de temps, historique ou social et si j’ai raison de considérer que l’amorce de la construction de celle-ci doit bien rester l’objectif majeur de ma pratique de l’enseignement de l’histoire. Plus prosaïquement, je

m'interroge sur l'impact réel des approches temporelles que je m'applique à mettre en œuvre dans mes classes : vis-à-vis du temps historique, par la pratique courante de l'histoire régressive non linéaire, et l'élaboration collective de la causalité, de l'explication du changement ; mais aussi par la gestion collective du temps vécu ensemble et l'inscription des activités dans des temporalités différentes.

Avec l'émergence de cet intérêt pour le temps social (au sens large de dimension temporelle des sociétés humaines) et la centration sur les conditions de l'élaboration de cette notion par les élèves du collège, j'ai le sentiment d'avoir traduit en termes d'apprentissage mes désirs - mes fantasmes ? - d'une école véritablement émancipatrice, tant il est vrai que le temps n'est rien d'autre que ce qui donne du sens aux choses et que le seul moyen de se libérer de son emprise est de s'en forger la conception la plus opératoire possible. Mais parallèlement, et par un mouvement plus ancien, j'ai aussi l'impression que mon parcours, en venant inlassablement buter sur les réalités têtues de l'école, m'a progressivement amené à prendre conscience et à tenir compte pratiquement des contraintes (institutionnelles, matérielles, sociales, psychologiques) qui définissent le cadre à l'intérieur duquel l'éducation, l'enseignement, les apprentissages sont possibles.

Une telle évolution personnelle trouve bien sûr sa source dans la pratique quotidienne de la classe et les réflexions qu'elle suscite en retour. Surtout si ces dernières ont été fécondées par les rencontres brèves ou durables, directes ou par écrits interposés, qui me rendent ainsi redevable vis-à-vis de très nombreuses personnes. Mais je ne sous-estime pas l'influence de courants que je ne maîtrise pas et auxquels j'ai dû, bon gré mal gré, m'adapter. Je pense en particulier à l'évolution de la demande de l'institution au cours de ces vingt années : j'ai le sentiment qu'elle s'est faite plus pressante en matière de contenus et que le quantitatif a pris le pas sur le qualitatif. D'autre part, est-ce un effet de l'obsession croissante du chômage et du primat envahissant de l'économie dans tous les secteurs de la vie sociale si la demande d'éducation fait de plus en plus référence à la notion de rentabilité immédiate et si le savoir me semble de plus en plus ramené par les élèves au rang d'une marchandise à négocier contre une note salaire ? Quelle est encore la part de l'évolution du public spécifique de mon collège, du décalage de plus en plus grand entre les attentes des milieux socio-culturels très défavorisés et les exigences de l'institution à l'intérieur de laquelle je travaille ? Enfin, je ne

veux pas croire que l'accumulation des années qui, selon les points de vue, peut constituer un gage d'expérience ou un handicap lié à une moindre souplesse, n'est pour rien dans l'itinéraire suivi. Il en va sûrement de même pour cette cécité croissante qui m'empêche de lire par mes propres moyens depuis déjà plusieurs années. Je ne me risquerai pas à essayer de hiérarchiser tous ces facteurs d'explication, à distinguer ce qui tient au hasard et ce qui s'inscrit dans le plus long terme. Il m'importe seulement de savoir que tous ont joué un rôle dans mon cheminement.

Mais ce qui m'importe encore davantage, aujourd'hui, c'est que le chemin ne s'arrête pas là. J'entends bien continuer à articuler mon désir de toujours mieux comprendre pourquoi et comment l'école peut - ou ne peut pas - aider les élèves à avancer dans l'élaboration de la notion de temps social avec la nécessité d'être quotidiennement présent sur le terrain. Au fond, j'en suis sans doute toujours à tenter la quadrature du cercle entre trois désirs : les miens, ceux des élèves, ceux de l'institution. J'entrevois seulement un peu mieux les moyens de contrebalancer mon volontarisme pédagogique et éducatif par la reconnaissance raisonnée des éléments constitutifs du système d'apprentissage. Il s'agit donc maintenant, pour moi, à partir d'un objet de savoir particulier de mieux cerner, théoriquement et pratiquement à la fois, les potentialités et les contraintes des éléments qui constituent ce système afin d'en préciser les limites. Au bout du compte, j'espère me donner les moyens d'être le moins mal possible dans ma peau d'enseignant et, qui sait, d'apporter ma modeste contribution dans l'entreprise qui consisterait à faire de la didactique un instrument d'analyse critique (4) du système scolaire en tant qu'institution chargée de la transmission des savoirs.

Jean-Pierre BOURREAU

Professeur d'histoire-géographie

Collège Jean Mermoz

Wittelsheim (Haut-Rhin)

-
- (4) Dans cette perspective, la didactique me semble avoir davantage à gagner en empruntant à la démarche ethnographique plutôt qu'en construisant des expérimentations calquées sur ce qui se fait en psychologie. L'observation de ce qui se passe au cours de certains apprentissages tout au moins, n'a de sens que si elle s'inscrit dans la durée et prend en compte ceux-ci dans leur globalité et leur complexité, afin de restituer toute sa place à l'aléatoire.

Bibliographie

Par ordre chronologique approximatif de lecture.

- OURY, F. et VASQUEZ, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspéro. (Textes à l'appui).
- OURY, F. et VASQUEZ, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspéro. (Textes à l'appui).
- IMBERT, F. dir. (1976). *Le groupe classe et ses pouvoirs*. Paris : Armand Colin.
- OURY, F. et POCHET, C. (1979). *Qui c'est le conseil ?* Paris : François Maspéro.
- COLOMBIER, C., MANGEY, G., et PERDRIault, M. (1984). *Collèges : faire face à la violence*. Paris : Syros. (Contrepoison).
- ICEM Pédagogie Freinet. (1984). *Histoire partout, géographie tout le temps*. Paris : Syros. (Contre poison).
- DE ROSNAY, J. (1975). *Le macroscopie, vers une vision globale*. Paris : Le Seuil.
- LAFFITTE, R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Paris : Syros. (Contrepoison).
- Cet obscur objet de l'histoire. *EspacesTemps*, 1985, n°29 et 30.
- GUÉRIN, P. (1988). Importance des représentations mentales initiales dans un processus d'apprentissage et expression libre. *Le Nouvel éducateur - Documents*, n°196, 25 p.
- GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- CLARY, M., DUFAU, G., DURAN, R. et FERRAS, R. *Cartes et modèles à l'école*. Montpellier : GIP Reclus.
- L'enseignement de l'histoire, géographie, sciences sociales. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1988, n°85, p. 5-36.
- JOULET, D. dir. (1989) *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Actes de la seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie, 18, 19 et 20 mars 1987. Paris : INRP, 1987.
- ANDRÉ, Y., BAILLY, A., CLARY, M., FERRAS, R. et GUÉRIN, J.P. (1989). *Représenter l'espace : l'imaginaire spatial à l'école*. Paris : Anthropos-Economica.
- ANDRÉ, Y., BAILLY, A., CLARY, M., FERRAS, R. et GUÉRIN, J.P. (1990). *Modèles graphiques et représentations spatiales*. Paris : Anthropos/Reclus.
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- MONIOT, H. dir. (1984). *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*. Berne : Peter Lang.
- POMIAN, K. (1984). *L'ordre du temps*. Paris : Gallimard. (Bibliothèque des Histoires).

- COLLECTIF. (1991). *Périodes - La construction du temps historique*. Paris : Histoire au présent.
- *Analyser et gérer les situations d'enseignement - apprentissage*. Actes du sixième colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, mars 1991. Paris : INRP, 1991.
- BACHELARD, G. (1989). *La formation de l'esprit scientifique*. 14e édition. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- ASTOLFI, J.P. et DEVELAY, M. (1989). *La didactique des sciences*. 2e édition. Paris : PUF (Que sais-je ? n°2448).
- SMITH, F. (1978). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : HRW.
- DOISE, W. et MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Éditions.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : A. Colin. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).
- BOUMARD, P. (1989). *Les savants de l'intérieur : l'analyse des sociétés scolaires par ses acteurs*. Paris : A. Colin. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).
- PASSERON, J.C. (1991). *Le raisonnement sociologique : l'espace non-popérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan. (Essais et Recherches).
- KOHN, R. et NEGRE, P. (1991). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan. (Nathan-Université, série "Psychologie").

Tout au long de ces années, ma pratique et ma réflexion se sont également nourries d'articles issus de revues variées. Une mention particulière doit être faite pour trois d'entre elles :

- *L'éducateur*, puis *Le Nouvel Éducateur*, édité par PEMF et publié par l'ICEM - Pédagogie Freinet ;
- *Chantiers pédagogiques de l'est*, mensuel d'animation pédagogique publié par le Mouvement École moderne pour les départements du Haut-Rhin, Bas-Rhin, Territoire de Belfort, Haute-Saône, Doubs et Jura ;
- les *Cahiers pédagogiques*, publiés par le Cercle de Recherche et d'Action pédagogique (CRAP).

