

«*La main à la pâte*» au-delà des médias

par Sophie ERNST
Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)

LA TRENTE-SIXIÈME MESURE ?

«*La main à la pâte*», n'est-ce pas un coup médiatique, un effet d'annonce, une mode destinée à passer, comme passent les cabinets ministériels ? La «trente-sixième mesure» pour changer le système scolaire ? Georges CHARPAK est sympathique, mais ce n'est pas en s'occupant d'enfants ou de formation des maîtres qu'on obtient un prix Nobel de physique, alors, qu'est-ce qu'il connaît aux problèmes d'enseignement ? Est-ce qu'on n'est pas allé chercher outre-Atlantique ce qu'on aurait pu trouver à Bécon-les-Bruyères, ou à Saint-Paul-de-Vence, dans l'école de Célestin Freinet ?

Toutes ces questions sont légitimes. Elles tapent juste. Et pourtant, je pense, pour avoir participé dès le début à l'opération, que le projet de «*La main à la pâte*» vaut la peine d'être étudié et adopté, qu'il représente une chance pour l'enseignement des sciences, pour un changement en profondeur de l'école, pour les jeunes, pour la citoyenneté dans les banlieues et ailleurs. Pour nos enfants, pour qu'ils cessent de se morfondre à l'école, et d'y apprendre avant tout la soumission à l'autorité de la chose révélée.

Rien de nouveau, sinon l'impératif de mettre l'enseignement en phase avec la science contemporaine, sinon l'utilité d'intégrer ce que la didactique ne nous permet plus d'ignorer, sinon la volonté de permettre la mise en œuvre de toutes ces pratiques si vantées ou si vilipendées, selon le cas... Car elles sont exigeantes et ne s'improvisent pas. Alors, comment faire pour que l'école évolue, lorsqu'enseigner est devenu à l'évidence un acte si complexe ?

Quelques mots pour dire quelle est l'expérience professionnelle sur laquelle je m'appuie, outre le fait que j'ai été associée aux travaux de l'opération «*La main à la pâte*». Je suis agrégée de philosophie, et j'ai exercé mon métier dans la formation des maîtres du premier degré. Actuellement détachée à l'INRP, je suis rédactrice d'un bulletin appelé «L'École en débats», bientôt diffusé sur Internet, qui traite de tous sujets d'éducation. Cette position de généraliste me donne un point de vue légèrement décalé par rapport à bien des militants de «*La main à la pâte*». Car l'enseignement des sciences a, me semble-t-il, des enjeux qui n'en font pas un simple objet de lobby disciplinaire, et c'est ce qu'il n'est pas toujours facile de faire comprendre.

Si, comme bien d'autres, j'ai été conquise par l'expérience américaine, telle qu'elle est menée par des gens comme Karen WORTH et Goery DELACÔTE, c'est parce qu'elle m'a paru répondre exactement aux besoins de la conjoncture. Non pas qu'elle soit la solution, la solution miracle, à importer telle quelle. Parce que, de solution miracle, il n'y en a pas : et si Georges CHARPAK, avec son optimisme chaleureux et communicatif, peut parfois sembler nous vendre de la poudre de perlimpinpin, il faut faire la part des choses ; on a besoin d'enthousiasme, et on ne peut pas expliquer des choses subtiles à la télévision. Comment articuler les facteurs structurels, organisationnels, didactiques, pédagogiques, psychologiques, scientifiques en une minute quinze secondes, lorsqu'on vous pose des questions simplistes ?

«*La main à la pâte*», version américaine, vaut beaucoup mieux qu'un remède miracle. J'ai eu le sentiment qu'elle affrontait intelligemment les mêmes problèmes complexes et enchevêtrés que nous, et qu'elle posait bien ces problèmes. Ce n'est pas tellement une réponse ou un «truc». Mais c'est plutôt une façon de poser le problème qui permet de trouver des solutions - pas forcément les mêmes. Est-ce que ce n'est pas cela, l'esprit scientifique, plutôt le sens du problème que l'amour des solutions ?

LA MÉDIATISATION, CETTE AUBAINE, CE MAL INÉVITABLE

Bien sûr que «*La main à la pâte*» est un coup médiatique. Et tant mieux. Car soyons honnête, la situation s'enlisait : dans le primaire, les sciences sont, de fait, de moins en moins enseignées ; dans le secondaire, elles sont prises au piège de la sélection et de la course au programme. «Croyez, apprenez, démontrez». On apprend plutôt la révérence à l'égard de la science, que la science. Quelle place pour l'observation, l'investigation, l'enquête basée sur des expérimentations ?

Nous sommes tous obligés de reconnaître que l'enseignement des sciences est anti-scientifique, qu'il étouffe l'esprit de recherche, évite la confrontation avec le réel et aboutit à un «analphabétisme scientifique» inquiétant ; en matière de sciences, les écoliers sont ignorants, les lycéens sont stressés, pour ne pas dire dégoûtés, et les professeurs sont de plus en plus déprimés de devoir faire ingurgiter de force quelque chose qu'ils ont aimée, leur discipline, comme si c'était de l'huile de foie de morue. Où sont la curiosité, le plaisir de comprendre, le désir d'explorer et d'expliquer ?

Comment impulser une nouvelle dynamique ? Chance inespérée : voici un savant prestigieux, populaire, bien-aimé des médias et respecté par les politiques, qui met tout son charisme au service d'une cause qui nous est chère. Il a la dégaine d'un John Wayne, il est drôle, il a son franc-parler, direct et proche des gens, il est sympathique : il passe bien à la télé.

On ne peut pas faire changer quelque chose dans le système éducatif, si l'on n'a pas avec soi l'opinion publique, la sympathie des parents, l'intérêt bienveillant des mé-

dias, et, étroitement lié aux précédents paramètres, l'appui des politiques. Alors, Georges CHARPAK et ses collègues de l'Académie, ne connaissent pas bien l'enseignement ? Assurément. A la place qui est la leur, ils ouvrent la voie qui permet une meilleure efficacité à tous ceux qui ont envie d'intervenir, selon leurs compétences et leurs expériences propres de didacticiens, de praticiens, de formateurs. C'est bien pourquoi l'accent, en France, a été mis sur le site Internet, qui devrait permettre une intensification des échanges et des interactions. Ce projet est ouvert à tous ceux qui voudraient relancer l'enseignement scientifique, s'il propose un cadre, une direction générale de l'organisation, il est également ce que chacun de nous en fera.

LES MALENTENDUS

Mais qu'en est-il de cette direction générale ?

Au point où nous en sommes, si tout le monde a entendu parler de *«La main à la pâte»*, bien rares sont ceux qui peuvent dire avec précision et justesse de quoi il retourne en fait.

On parle de *«La main à la pâte»*, on vante *«La main à la pâte»*, on se mobilise pour *«La main à la pâte»*, mais les points décisifs sont-ils vraiment compris ? On peut en douter, lorsqu'on mesure les malentendus dans les discussions. Ce que la médiatisation met en avant, c'est uniquement : «les enfants font des sciences, font des expériences, ils mettent la main à la pâte». Du coup le milieu professionnel ricane : comme s'il y avait besoin de passer en Amérique, pour découvrir ce qui se fait ici depuis longtemps... Certes, de façon minoritaire.

Nous sommes devant trois difficultés grandissantes :

- L'indifférence voire l'hostilité des médiateurs indispensables que sont les formateurs, les spécialistes de didactique des sciences, les inspecteurs ; croyant assister à une simple réédition de l'éveil, en plus simplet, ils attendent que la mode passe.
- Une sympathie vague, sans engagement précis. On assiste à une médiatisation importante qui mobilise beaucoup de monde, sans que chacun soit bien au fait de ce dont il s'agit. On est pour *«La main à la pâte»*, parce que c'est sympathique et qu'on en a parlé à la télévision, mais cela n'implique pas pour autant une claire visée des fins et une mise en œuvre des moyens.
- Une dilution du projet *«La main à la pâte»* dans n'importe quelle pratique où interviennent quelques manipulations. Comme de plus il y a des affaires à faire, on peut prévoir, dans un avenir proche, que vont fleurir des kits *«Main à la pâte»*, profitant du renom attaché à quelque chose d'imprécis.

Pourtant, *«La main à la pâte»* n'est pas n'importe quoi. Il y a des propositions précises, qui peuvent et doivent être adaptées au contexte français, mais qui sont quand

même des propositions fortes. Il y en a une qui est vraiment décisive et qui ici est fort mal connue.

Nous ne disposons pas de texte qui explique avec précision ce qu'est le projet de «*La main à la pâte*» (même si le site Internet LaMap, mis en place dans le cadre de l'INRP, s'efforce de clarifier les enjeux et de développer les discussions). Seul le petit livre de Flammarion, jusqu'à une date très récente, en tenait lieu. Or celui-ci avait été fait au mieux de ce que nous pouvions formuler alors, mais très rapidement et dans des conditions fort discutables, bien des passages ayant été coupés et réécrits par quelqu'un peu au fait des problèmes à résoudre : d'où bien des approximations, des naïvetés, et même des erreurs. Il n'a guère convaincu un public particulièrement sensible, celui des intermédiaires tels que formateurs d'IUFM ou inspecteurs. Bien des gens, maîtres, formateurs, didacticiens, conseillers pédagogiques, inspecteurs, engagés professionnellement et de longue date dans l'enseignement scientifique se sont sentis ignorés, en ont conçu du dépit et ont regardé l'entreprise avec un œil critique, persuadés que tout ce battage reposait sur l'agitation d'amateurs ignorants des réalités des classes, et dépourvus de professionnalisme.

EN QUOI RÉSIDE LA NOUVEAUTÉ DE «LA MAIN À LA PÂTE» ?

Or ce qui est nouveau, ce n'est pas d'enseigner les sciences expérimentales en mettant en œuvre une démarche expérimentale. Cela fait plus de deux siècles qu'on voudrait rompre avec des pratiques trop dogmatiques : que les sciences expérimentales soient enseignées non comme des lois révélées, mais comme des disciplines où l'on réfléchit sur des expérimentations. Mais c'est difficile, et du coup, il n'y a guère d'enseignants qui pratiquent des méthodes où les enfants ont la possibilité d'expérimenter, de discuter, de tester des hypothèses, d'élaborer une investigation. Dans les années 60, aussi bien en France qu'aux États-Unis, il y a eu un grand mouvement, beaucoup d'inventions, qui elles-mêmes se greffaient sur la tradition à la fois vivante, marginale et quand même motrice des mouvements pédagogiques.

Si l'on fait le bilan de toutes ces expérimentations et de toutes ces recherches, cela fait beaucoup de nouveautés, (même si l'on écarte beaucoup de choses insignifiantes ou redondantes, et certes il s'en est produit à la tonne). Il y a eu donc des progrès, et des progrès considérables : progrès dans les sciences, dans la didactique, dans la psychologie de l'enfant et de l'apprentissage, progrès en sociologie, en dispositifs pédagogiques. Pouvons-nous continuer à enseigner comme si nous ne savions pas ce que nous savons ? Cela paraît déraisonnable. Comment faire passer ce qui est, en gros, reconnu dans la sphère universitaire, au plan des pratiques ? Comment intégrer toutes ces connaissances dans des actes éducatifs ?

Si la recherche en éducation a un sens, il faut bien qu'elle arrive au point où elle informe les pratiques et leur permet de s'améliorer. Mais comment cela arrive-t-il ? «*La*

main à la pâte» a ceci de nouveau qu'elle intègre une part importante de ce que la recherche a produit de nouveau, et de ce qu'elle a reconnu comme significatif. Mais ce n'est pourtant pas le point qui en fait quelque chose d'original en France. Ce qui est vraiment différent de ce qu'on connaît ici, c'est d'avoir fait un choix cohérent sur la façon de transférer des connaissances théoriques et des pratiques exceptionnelles dans les pratiques ordinaires de la plupart. Cela tient d'ailleurs en un mot, si l'on veut, à condition d'en renouveler le sens : le manuel du maître. Oui, «*La main à la pâte*» ne fait rien d'autre que d'inventer l'eau sucrée : mais ce n'est pas celle qu'on croit. Ce qui est réinventé, de façon profondément renouvelée, c'est l'idée de manuel du maître.

TIRER LES LEÇONS D'UN ÉCHEC

L'opération américaine est basée sur les tentatives des années 60-70. Ce sont les mêmes personnes qui ont tenté toutes sortes d'expérimentations pédagogiques dans les années 60, et qui aujourd'hui s'investissent dans les nouveaux programmes de rénovation. Mais les gens, là-bas, ont pris le problème par un autre bout. Ils se sont dit quelque chose comme ça : «Nous avons raison, plus ou moins, mais en gros. Nous savons à coup sûr comment il ne faut pas enseigner, mieux, nous savons à peu près comment on peut s'y prendre pour que ça marche. La preuve, les 5 % d'instituteurs qui font des choses extraordinaires. Mais comment faire avec les 95 % qui se sentent dépassés par ces méthodes, trop difficiles, trop exigeantes ? Qu'est-ce que cela implique comme dispositif, comme type de manuel, comme soutien ?

Nous avons raison, plus ou moins, mais en gros. Mais nous avons échoué. Pas parce que les enseignants résistent à l'innovation, pas parce qu'ils devraient être plus vertueux, plus militants, pas parce qu'il faudrait ouvrir encore une centaine de programmes de recherche universitaires pour savoir exactement de quoi il retourne. Nous avons échoué, parce que nous étions à notre place de militants, de chercheurs, à la pointe de questions qui nous passionnaient et que nous n'avions pas compris ce que c'était que d'être à la place de l'enseignant».

UN CAHIER DES CHARGES TROP LOURD À ASSUMER POUR LES ENSEIGNANTS

Les enseignants : dans des systèmes hiérarchiques et autoritaires, les pratiques pouvaient bien être dictées d'en haut et clairement identifiées. Aujourd'hui, en France comme aux États-Unis, nous sommes devant une situation contrastée : les contraintes sont très fortes, et l'obligation d'inventer tout à fait excessive, démesurée par rapport aux capacités des individus ; les pratiques sont devenues très disparates, les théories de références et les justifications extrêmement éclatées : tout se dit et tout se fait, le pire voisinant le meilleur et la médiocrité de la routine fournissant la sauce. D'un côté, la marge d'autonomie est fortement verrouillée, de l'autre l'enseignant est supposé résoudre les difficultés et les contradictions à coup d'innovations pédagogiques, le cahier des

charges devenant de plus en plus exigeant et précis. Comment s'orienter dans la pratique ? Le métier d'enseignant est devenu très difficile, non seulement pour des causes extérieures, non seulement parce qu'on demande trop à l'école, mais aussi de façon interne, parce que les exigences se sont creusées, et qu'une fois bien comprises, elles sont devenues immenses. Au fond, on a peut-être pris simplement la mesure de la complexité de ce métier.

La difficulté, c'est de passer de Célestin FREINET, ardent militant de la cause pédagogique et de l'émancipation populaire, à Madame «École du quartier», institutrice «lambda», personne compétente et motivée, qui aime les enfants et son métier, mais qui n'a rien de «Superinstitute». Autre forme du même problème : passer du point de vue bien fondé de l'un de nos grands spécialistes de l'éducation : Bourdieu, Bruner, Charlot, Meirieu etc. (quelque soit celui qu'on préfère) à la préparation de la classe. Il faut avoir préparé une suite de séquences d'apprentissages pour réaliser la complexité en jeu - et il faut vraiment, bien enracinée dans notre culture, la méconnaissance de l'intelligence en jeu dans la pratique, pour s'imaginer qu'une fois les principes bien compris, la théorie bien conçue, l'effectuation coule de source. Non : tout reste à faire.

«Superinstitute», après la classe, se réunit avec son équipe, fait le point sur ses connaissances scientifiques, lit des ouvrages de recherche didactique, invente des dispositifs et des situations-problèmes, prépare le matériel nécessaire (pareil en histoire, en français, en maths, en EPS...) ; entre-temps elle a accompagné ses enfants au judo et collé des enveloppes pour son mouvement pédagogique préféré. Madame «École du quartier» récupère de sa journée de classe, tire les photocopies pour le lendemain, fait les courses, corrige ses cahiers, fait réciter les leçons à ses propres enfants, prépare le repas et regarde Julie Lescaut à la télé. J'en sais quelque chose, car je ne suis pas Superprof.

Le problème à résoudre est donc moins : «Comment enseigner les sciences ?» mais «Comment permettre à tous les maîtres d'enseigner les sciences de façon efficace, sans attendre des maîtres qu'ils soient tous des innovateurs audacieux».

AIDER LES ENSEIGNANTS À ÉVOLUER

Le problème n'est pas simple car il se déploie sur plusieurs niveaux.

Au premier niveau, «comment les enfants peuvent-ils apprendre les sciences ?» - c'est ce qu'on met en avant, la main à la pâte, les expériences, les groupes d'enfants discutant des hypothèses : admettons que nous sommes tous d'accord pour penser que les sciences s'apprennent effectivement ainsi, non de façon dogmatique et livresque ; en fait, cela suppose toutes sortes de conceptions sur l'enfant, la nature des sciences, etc. Mais on peut passer rapidement sur ce niveau.

Une fois admises ces propositions sur les enfants et leur apprentissage des sciences, cela implique donc une certaine organisation à un deuxième niveau, qui est celui de la responsabilité des maîtres : «comment les maîtres doivent-ils s'y prendre pour que les enfants apprennent les sciences de façon expérimentale ?». Suit une toute autre série de propositions, qui relèvent notamment de la pédagogie, au sens large, et de la didactique. Dans quel ordre présenter les concepts et les expériences ? Quels parcours de science sont possibles à cet âge ? Avec quel degré acceptable de simplification et d'approximation ? Et une infinité de questions : toute une bibliothèque de sciences de l'éducation...

Troisième niveau : «comment le système peut-il ou doit-il s'organiser pour que les maîtres puissent enseigner de la façon qu'il faudrait pour que les enfants apprennent de façon expérimentale ?». Il s'agit tout simplement de remonter la chaîne des implications. Si l'on veut que les maîtres répondent à ce qu'on a désigné comme leur responsabilité, à leur niveau, il ne suffit pas de leur en intimer l'ordre. Il faut aussi que le système soutienne, facilite, permette effectivement ce qu'il préconise. Au troisième niveau d'implication, les propositions ne concernent pas ce que les enfants pourraient faire, ni non plus ce que les enseignants devraient faire, mais ce que le système devrait faire pour aider effectivement les enseignants à changer leur pratique de la façon souhaitée.

Il n'est plus possible de décréter un changement d'en haut, de façon hiérarchique ; il est inopérant d'énoncer la somme des réquisitions auxquelles devraient répondre les pratiques éducatives. La formation et l'innovation, s'adressant aux enseignants, ne peuvent plus s'énoncer sur un mode descendant, comme une exhortation à assumer des responsabilités. Vous devez... il faut... comment ne pas entendre le désarroi et la culpabilité des enseignants devant ce cahier des charges qui s'alourdit au fur et à mesure qu'augmentent les recherches en éducation ? Il est urgent de passer de l'injonction à la médiation.

GUIDER LES MAÎTRES POUR LEUR PERMETTRE D'ACCOMPAGNER LES ENFANTS

Ce qui nous vient des États-Unis met l'accent sur des manuels pour les maîtres, manuels d'un nouveau type, d'une nouvelle génération, des manuels très complets et précis, très détaillés dans le guidage. Ce qui n'empêche pas de faire jouer aussi la formation et la recherche, mais autrement et selon une autre complémentarité. En France, les manuels, leur fabrication et leur usage sont le point aveugle du fonctionnement pédagogique. Sur et sous-estimés, en tout cas mal pensés comme éléments - clés de la formation pédagogique - pourtant, ils orientent la pratique à un point qui ne peut que troubler le formateur un tant soit peu réaliste...

Intégrer la recherche pédagogique et didactique aux manuels pour les maîtres, ce n'est pas tout à fait inconnu en France, mais ce n'est pas non plus quelque chose d'assumé pleinement aux quatre niveaux de la recherche, de l'édition, de la formation, de l'encadrement. Tout se passe comme si actuellement, le système de la recherche couplée à

la formation disait aux maîtres : «voici les problèmes théoriques que je me pose, à vous d'inventer, sachant cela, les pratiques qui conviendront». Du haut en bas, on se refile le mistigri - le cahier des charges. Avec cette contrepartie, que remonte, en sens inverse, le cahier de doléances...

Au lieu de quoi, le parti de l'équipe américaine d'Insight a été tout autre : «compte tenu des problèmes théoriques, unissons nos compétences - scientifiques, didacticiens, pédagogues, et élaborons les modules pédagogiques qui satisfassent à toutes nos exigences. Indiquons au maître tout ce qu'il a à faire en classe, faisons lui ses préparations. Puisqu'il peut s'appuyer sur ce travail déjà fait et bien fait, à charge pour lui de faire vivre ces modules en classe, d'apporter sa disponibilité, ses inventions, ses adaptations».

Le projet «Inquiry» a donc financé une longue élaboration d'outils, de manuels très complets, où l'enseignant est comme pris par la main tout au long d'une série très cohérente de séquences. Ici, l'équipe de recherche s'est donné à elle-même le cahier des charges et a fait le pari qu'on pouvait sédimenter la recherche dans des guides de pratiques ; c'est une collaboration entre scientifiques, didacticiens, formateurs et enseignants de terrain qui a arrêté les choix tels que l'ordre des expériences et d'apparition des concepts, les signes aux enfants, le matériel, les mots employés, les lettres aux parents, les idées de «devoirs», etc., tout ce qu'on peut imaginer de mettre dans une fiche pédagogique très complète, et surtout dans une suite ordonnée de séquences.

GUIDER, CE N'EST PAS ENTRAVER

On nous objecte, et c'est une objection forte, qui nous vient des maîtres les plus inventifs, des didacticiens les plus respectueux du métier d'instituteur, que des manuels qui feraient les préparations à la place du maître les habitueraient à la passivité et donc paralyseraient leur recherche active, seule garante de la qualité de ce qui se passe en classe avec les enfants.

Objection difficile à réfuter en mots, pourtant, peu vérifiée là où sont expérimentés les modules Insight. Le danger est réel, et c'est l'intelligence dans la réalisation de ces manuels, non leur projet, qui les préserve de cette déviation. Essayons néanmoins de discuter.

Quoi d'autre ? Les enseignants ne peuvent pas assumer seuls la responsabilité de la qualité des pratiques, et le travail de la recherche ne peut plus consister uniquement à donner un cahier des charges. Il faut entrer dans la boîte noire des apprentissages, dans la cuisine des préparations de séquence, dans l'atelier des programmations d'apprentissage : un an pour faire comprendre ce que c'est qu'un organisme, un système de systèmes, comment s'y prendre au jour le jour ?

La séparation du travail n'est pas ici entre «concepteurs» et «exécutants» ; c'est plutôt une répartition du temps de disponibilité. Les équipes qui ont réalisé les modules ont travaillé à plein temps pendant quatre ans, en faisant jouer leurs diverses compétences croisées et se posant les problèmes à fond. Cela permet une qualité et une précision qu'aucun maître ou équipe d'école ne peut atteindre par ses seules forces.

J'ai beaucoup de respect pour les enseignants, mais la journée n'a que vingt-quatre heures, et se rendre disponible aux enfants tout au long d'une journée de classe ne permet pas qu'on se transforme en chercheur de didactique après le repas (accessoirement en régisseur préposé au matériel). Mon métier de formatrice m'a appris à admirer une certaine forme de génie enseignant, de capacité d'invention et de jugement pédagogique, mais même le génie ne peut pas tout inventer. Et un système éducatif ne doit pas reposer sur l'hypothèse que les maîtres sont ou devraient être des génies, des héros ou des saints. S'ils le sont, en plus, tant mieux. «Heureux le pays qui a des héros - malheureux le pays qui a besoin de héros» dit le Galilée de Bertold Brecht.

Compte tenu de l'éloignement des pratiques héritées aux pratiques souhaitées, compte tenu du désarroi des enseignants, de leurs appréhensions et de leurs difficultés en sciences, il est impossible de préconiser des méthodes «actives» laissant une forte initiative aux enfants, sans guider fortement le maître et lui fournir toutes sortes d'appuis, pour qu'il puisse néanmoins accompagner ces initiatives des enfants sans qu'elles s'égarant. Sinon, les expériences des années 60 et 70 ont montré où s'égarait la spontanéité de l'enfant accompagnée de la spontanéité mal informée du maître - ici cela s'est appelé mettre «le poisson rouge dans le Perrier». Il ne s'agit pas seulement que les enfants fassent des expériences, il s'agit qu'ils apprennent les sciences créées par une histoire plusieurs fois millénaire, et ce en faisant des expériences, en réfléchissant et en discutant sur les expériences. Si le maître ne sait pas où il va, sans aucun doute, l'enfant arrive ailleurs... De même qu'on n'abandonne pas complètement l'enfant à sa seule fantaisie, mais qu'on l'aide à construire son cheminement, son investigation, le maître n'est pas abandonné à sa seule liberté désemparée et impuissante.

UN GUIDAGE QUI LIBÈRE LA DISPONIBILITÉ ET L'INTELLIGENCE

En même temps qu'on est guidé, on comprend pourquoi il vaut la peine de faire ce qu'on fait, et l'enseignant est invité à comprendre ce qui se passe, à utiliser la liberté d'esprit que lui donne le guidage, pour se rendre disponible aux enfants, les observer faire, les écouter, leur poser des questions. Ce guidage n'est pas du «prêt à enseigner» ; ce n'est pas un livre de recettes qui dispense de réfléchir, pas plus qu'un texte de théâtre ne dispense l'acteur d'interpréter et de donner du sens aux mots auxquels il donne corps. C'est plutôt un protocole qui permet de découvrir en même temps qu'on suit. Cela n'empêche pas mais au contraire suscite une appropriation active de la part de l'enseignant, qui peut bien sûr adapter à son idée, mettre ses pas dans les pas du module s'il le souhaite, et peu à peu, s'approprier la démarche et s'affranchir du document.

Ces manuels, guides très complets, n'empêchent pas de réfléchir ! Bien des gens expriment leurs craintes d'un verrouillage qui entraverait la liberté du maître. Mais ce guidage n'est pas quelque chose qui réduit les enseignants à exécuter de façon aveugle et automatique. C'est un échafaudage, qui leur permet dans un premier temps de réaliser eux-mêmes, en comprenant ce qui se passe, en vivant l'aventure, quelque chose qu'ils n'auraient jamais tenté seuls. Ce que le manuel résout à leur place leur donne une disponibilité pour quelque chose d'intelligent et d'inventif, où il y a beaucoup à penser, bien loin d'une simple «exécution» : observer les enfants, être disponible à ce qui se passe, entendre en profondeur ce qu'ils disent, en comprendre la logique... C'est alors que le métier d'enseignant prend toute sa saveur : lorsqu'une nouvelle disponibilité permet de travailler avec les enfants, pas seulement devant les enfants (voire contre eux...). En incarnant la théorie dans des pratiques, les manuels Insight permettent à la pratique de déployer toute son intelligence. Ce n'est pas, loin de là, instaurer une barrière entre concepteurs et exécutants. C'est rendre inadéquate la distinction tranchée théorie-pratique, si profondément incrustée dans notre civilisation.

UN PROBLÈME OUVERT

La liberté, c'est celle de pouvoir utiliser ou ne pas utiliser le manuel, c'est celle aussi de commencer par le manuel tant qu'on n'a pas confiance en soi, et de s'en éloigner quand on a acquis cette confiance et imaginé de meilleures idées... En tout cas, les instituteurs qui les ont pratiqués, notamment à Vaux-en-Velin, s'en sont félicités, ont réussi à convaincre leurs collègues dans toute la circonscription et ont commencé à proposer des adaptations qui leur paraissent plus astucieuses. Au grand plaisir de l'équipe américaine, qui a conçu ces modules en espérant ce type de dépassement autonome.

Est-ce la voie à suivre ? Je pense que c'est l'une des voies souhaitables, en tout cas. D'autres sont réticents. Il faut qu'ils s'expriment, car certaines de leurs appréhensions sont légitimes. Reste que la discussion doit s'ouvrir, se baser sur un examen précis de ce que permettent ces manuels, de leur façon de prendre en compte la didactique et la structure du savoir scientifique. En tant qu'ils posent astucieusement la question cruciale et enfouie de la médiation théorie-pratique, innovation-terrain, ils ne donnent peut-être pas la bonne réponse, certainement pas la réponse définitive, mais ils désignent à coup sûr le problème.

«*La main à la pâte*», une mode médiatique qui va passer ? Peut-être, mais c'est parce que nous aurions raté une occasion. Les difficultés, elles, resteront ; or, ce qu'on créé ces petits groupes aux États-Unis est vraiment pertinent, même si l'écho que nous en donnons n'est pas toujours fidèle ou bien compris. Ce n'est pas un remède miracle qui va changer l'école - qui le croirait ? C'est une façon de comprendre le problème qui permet l'ouverture d'un chantier où peuvent s'élaborer, dans la durée, la patience, l'effort continu et opiniâtre, des solutions qui soient les nôtres.