

LES NOUVEAUX DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES : QUEL SENS POUR LES ENSEIGNANTS ? QUELLES CONDITIONS POUR LEUR MISE EN ŒUVRE ?

1. *Les principes pédagogiques.*

Quels sont les principes pédagogiques qui permettent de comprendre l'émergence de ces nouveaux dispositifs institutionnels ? Il s'agit, en réalité, d'un mouvement de fond qui commence dès le début du XXe siècle et se développe après la seconde guerre mondiale. Il s'appuie sur ce qu'on pourrait nommer « la vulgate de l'Éducation nouvelle » et se démarque progressivement d'elle :

- La *personnalisation des apprentissages* prend petit à petit la place de la stricte individualisation.
- Dès les années 45-50, la notion de soutien/approfondissement est développée, puis remplacée par celle, plus pertinente, d'*accompagnement*.
- *L'articulation entre savoirs et culture* prend progressivement la place de l'articulation entre savoirs et « intérêts des élèves ». On découvre alors que la culture a, en elle-même, un pouvoir d'attraction suffisant pour intéresser les élèves.

Reprenons rapidement chaque élément...

La personnalisation s'appuie sur la reconnaissance des différences dans les rythmes d'apprentissage, mais aussi dans les styles cognitifs ainsi que dans les types de rapport au savoir. L'équipe ESCOL, autour de Bernard Charlot, montre que les rapports au savoir sont différents d'un élève à l'autre et qu'il faut en tenir compte, sans tomber, pour autant, dans un enfermement ou un fatalisme. Des différences existent aussi dans les projets des élèves. Or, autant on pouvait fonder une pédagogie de l'individualisation sur le donné (qui existe déjà), autant la personnalisation renvoie au projet qui amène le sujet à se projeter dans l'avenir à partir de ce qu'il est. On n'a pas suffisamment insisté, dans l'histoire de la pédagogie, sur la rupture épistémologique entre le « diagnostic préalable » (qui déduit les stratégies pédagogiques de la « nature » préalable du sujet) et une « pédagogie de la régulation », qui aide chacun se construire un projet, en s'arrachant à toutes les formes de fatalité. Il y a là une césure fondamentale. La pédagogie du donné conduit à reproduire ce qui est, c'est une pédagogie de la désespérance. Celle du projet est celle de l'espérance.

L'accompagnement part de la nécessité de prendre en compte le niveau, les besoins de l'élève, ses difficultés ou ses acquis, et les propositions pédagogiques et institutionnelles qui peuvent lui être faites. À cet égard, la notion de diagnostic a pu être un progrès (en permettant de reconnaître les différences entre les élèves et en se dégageant de l'image d'un élève abstrait), mais elle devient un frein si l'on croit que la solution est dans le diagnostic, si l'on croit que le bon diagnostic suffit à déclencher la bonne solution. En réalité, la recherche sur les pratiques montre que c'est l'inverse : c'est quand on invente de nouveaux dispositifs pédagogiques que l'on comprend ce que sont les élèves et quels sont leurs besoins. Sinon, on est dans la connaissance préalable, et non dans une position dynamique et propositionnelle. L'accompagnement sort ainsi progressivement d'une vision plutôt médicale pour aller vers une vision plus dynamique et positive. De même, la notion de soutien a été très positive à un moment donné : imposer aux enseignants, chaque semaine, de déterminer ceux de leurs élèves qui devaient aller en soutien et en approfondissement supposait de réfléchir aux objectifs et de savoir si les élèves les avaient atteints. Mais c'était trop binaire et invitait à du rabâchage plutôt qu'à l'invention de nouvelles stratégies d'enseignement. Les TPE et les IDD permettent de beaucoup plus d'aider l'élève à partir d'un projet que l'on construit avec lui.

L'articulation entre savoir et culture est une autre manière de travailler sur la question de la motivation. On ne suscite pas seulement l'intérêt des élèves à partir de questions extrinsèques au savoir, en s'appuyant sur des intérêts déjà existants. C'était là la vulgate de l'éducation nouvelle et

elle a été positive en son temps pour faire reconnaître que le sujet construit lui-même ses savoirs. Mais elle s'est épuisée parce que les élèves ont assez vite repéré le subterfuge qui consiste à prendre en compte leurs intérêts immédiats pour les conduire ailleurs. On s'est aussi aperçu que ce procédé fonctionnait bien dans de bas niveaux de taxonomie, mais bien plus difficilement pour des savoirs de haut niveau. Enfin, en partant de l'intérêt existant, on entérinait les inégalités. C'est pourquoi on a progressivement évolué vers la prise en compte de l'attractivité propre des contenus culturels forts, qui permettent de relier l'intime et l'universel.

Il y a une vraie cohérence entre ces trois évolutions. Ces trois éléments apparaissent dès les années 70-80, en particulier dans le protocole des collèges expérimentaux pilotés par Louis Legrand. Ces notions vont travailler profondément le champ pédagogique et l'institution scolaire, au-delà des aléas politiques. En réalité, le sens de l'évolution ne change pas, ce qui change c'est seulement la force de l'injonction, selon les périodes. C'est une lame de fond pédagogique. La circulaire des « 10 % Fontanet » comme les derniers textes de Jack Lang sur les itinéraires de découverte sont portés par les mêmes questions et participent de ce même mouvement de fond. Il ne faut pas s'arrêter aux dénominations opportunistes, il faut regarder comment ces dernières recouvrent des projets qui relèvent du même mouvement et participent de la même volonté de démocratisation de l'accès aux savoirs.

2. Les nouveaux modes de fonctionnement de l'institution scolaire

Parallèlement à ces évolutions pédagogiques, trois évolutions des modes de fonctionnement de l'institution scolaire trament ce qui se passe depuis de nombreuses années.

- Une plus grande *responsabilisation des équipes*, dans un *projet national* mieux affirmé.
- L'incitation au *travail en commun*.
- Le passage d'une culture de la décision à une *culture de la régulation*.

Reprenons brièvement ces éléments...

On a, tout d'abord, affirmé la nécessité d'un projet d'école ou d'établissement. J'ai, personnellement, été réticent sur ce terme au départ, je préférais le terme « *contrat* ». Mais j'observe que le projet prend de plus en plus la forme d'un contrat, permettant de se donner des objectifs et des outils de régulation, quand il est bien fait. La notion de contrat renvoie aussi à la question d'un cahier des charges national que chaque établissement s'engage à réaliser avec ses moyens propres et dans le cadre de son autonomie légitime.

On voit se développer, de ce fait, la notion d'intelligence collective des situations, par l'incitation au travail en commun. Cela conduit à affirmer, à la fois, l'importance de la liberté pédagogique des maîtres et de la complémentarité des approches entre chacun d'eux.

On est passé, en même temps, d'une culture de la hiérarchie et de l'obéissance, à une culture de la décision et de la régulation. En effet, lorsqu'on introduit des espaces de décisions, on engage les praticiens vers une meilleure professionnalisation. C'est précisément ce que permettent les nouveaux dispositifs pédagogiques. Dès lors qu'il y a du jeu, les individus se mettent en jeu. Quand il n'y a pas de décisions à prendre, ils ne réfléchissent pas. S'il y a des plages de temps sur lesquelles il faut statuer, des décisions à prendre, cela ouvre au travail collectif. La décision devient un objet de travail en commun ; c'est un levier extraordinaire vers la professionnalisation. Analyser, comprendre, décider, prioriser, réguler : autant de tâches éminemment formatrices. On fait le pari que si l'on donne des marges de manœuvre à une équipe, tout en lui demandant de respecter un cahier des charges national, cela lui donne du « grain à moudre » et lui permet d'exister vraiment. Ainsi, l'observation et la réflexion collective permettent-elles l'identification des ressources et des contraintes et l'invention de meilleures stratégies d'enseignement.

On voit que, dans ces conditions, les nouveaux dispositifs pédagogiques sont des leviers pour inventer de nouveaux fonctionnements collectifs, pour travailler au plus près de l'intelligence des problèmes. Il s'agit bien, grâce à eux, de « se rendre collectivement intelligents de nos problèmes. »

Signalons avant d'aller plus loin que la dynamique de ces projets est liée à l'engagement de la volonté qui les porte. La perspective qu'ils tracent est celle de la démocratisation de l'accès au savoir. Bien sûr, on peut toujours abandonner, renoncer à cette perspective : « C'est difficile, donc on ne le fait pas ! ». Il suffit toujours de renoncer à nos ambitions pour ne plus avoir de difficultés. Quand on a des ambitions, on a forcément des difficultés... On doit donc inventer des solutions pour surmonter ces difficultés.

3. À quelles conditions les nouveaux dispositifs peuvent-ils réussir ?

La question des conditions me laisse toujours perplexe : on peut toujours dire qu'on ne peut rien faire parce que les conditions de réussite ne sont pas réunies. Et comme, par définition, toutes les conditions ne seront jamais totalement réunies, il est inutile de se mettre au travail ! C'est la culture du « préalable » qui nous bloque si souvent. D'autant plus qu'on peut inventer sans cesse des préalables pour empêcher le passage à l'acte.

Une fois dépassé cet obstacle, il faut nous demander : « Qu'est-ce qu'une innovation institutionnelle réussie ? » À mes yeux, c'est une innovation institutionnelle intégrée dans « les pratiques ordinaires » ? Et, pour que les innovations institutionnelles s'intègrent dans ces pratiques ordinaires, il faut trois conditions : elles doivent être politiquement légitimes, pédagogiquement pertinentes et institutionnellement accompagnées.

La légitimité politique

Elle est essentielle, mais ne suffit pas. Par exemple, la réforme des cycles dans le primaire (qui est fixée par la loi d'orientation de 1989) n'est pas passée durablement dans les faits ; et pourtant elle avait été fortement accompagnée par l'institution. Il faut que tous les acteurs de l'institution se sentent partie prenante du problème pour être partie prenante de la solution. Si les personnes ne sont pas convaincues qu'elles font partie du problème, elles ne peuvent faire partie de la solution : si les enseignants pensent que leurs pratiques ne sont pas déterminantes dans la réussite ou l'échec de leurs élèves, ils ne peuvent s'engager dans la recherche de nouveaux dispositifs pédagogiques.

Cela suppose un travail de fond sur le professionnel-citoyen : il faut que le professionnel fasse siennes les ambitions du politique. Or, nous sommes devant une grande rupture : l'enseignant ne se vit plus comme porteur d'un projet politique. Il vit les injonctions politiques comme des injonctions technocratiques. L'instituteur de la IIIe République ou du cours complémentaire, il y a cinquante ans, étaient solidaires d'un projet politique dont ils se sentaient porteurs. Un des problèmes majeurs dans la sociologie du corps enseignant, aujourd'hui, est qu'il ne se sent pas engagé par le projet politique qui soutient les réformes qui lui sont imposées.

La légitimité pédagogique

Elle n'est ni intrinsèque ni intemporelle : elle repose sur des équilibres précaires. C'est un compromis entre différents éléments : il faut, en particulier, qu'un problème scolaire soit identifié comme un problème social et corresponde à un traitement didactique possible. Par exemple, dans l'enseignement du français, l'apparition du résumé et de la contraction de texte a accompagné la nécessité sociale de la note de synthèse, du compte-rendu. Cette innovation correspondait aussi avec la conception piagétienne de la genèse de l'intelligence, issue d'une psychologie logico-déductive qui fait largement l'impasse sur l'émotionnel. La généralisation et le succès sont venus de cette rencontre à laquelle s'est ajoutée la légitimité savante de ces exercices au moment où les grands littérateurs rédigeaient des chroniques qui s'y prêtaient particulièrement bien. C'est un « précipité miraculeux », car cela demande qu'il y ait une convergence de facteurs multiples. Mais alors, cela emporte l'adhésion...

L'accompagnement institutionnel

C'est une très grande difficulté. Il faut trouver une alliance entre la formation initiale et la formation continue, la valorisation des réussites et une bonne communication...

Mais, même si toutes les conditions sont réunies, cela ne marche pas toujours.

4. Comment passer des conditions à remplir à la mise en œuvre effective ?

Reprenons l'exemple des cycles dans le primaire : les trois éléments que je viens d'évoquer étaient réunis et cela n'a pas garanti le succès. Quels ingrédients faut-il donc rajouter ? Selon moi, il en faut trois.

D'abord, la réforme qui est introduite doit être **cohérente avec les représentations identitaires des enseignants ou accompagner l'évolution de cette identité**. Un des obstacles majeurs, en effet, est la représentation que se fait l'enseignant de sa fonction et de son métier. On peut évoquer ici la réticence de certains jeunes enseignants à faire autre chose que des cours magistraux. Quand on leur demande pourquoi, ils répondent à peu près : « On pense que vous pensez que c'est cela qu'il faut qu'on fasse ! » L'enseignant a peur de « se faire mal voir ». Cela correspond à une adhérence identitaire forte à une certaine représentation du métier. De ce point de vue, le métier n'est pas sorti du XIX^e siècle où ses modèles étaient le clerc, le magistrat ou l'homme politique, tous identifiés à la chaire. Cette représentation a cédé, évidemment, dans l'enseignement technologique et professionnel, sous le principe de réalité... Mais, même là, il n'y a pas de véritable reconstruction identitaire : les enseignants font cela comme une concession, mais pas comme une forme naturelle de compétence professionnelle. C'est là un vrai problème : la plupart des nouveaux dispositifs pédagogiques impliquent un remaniement identitaire, un passage du « face à face » au « côte à côte » qui n'est pas assumé de manière consensuelle. Et cela se complique par le fait que ce ne sont pas seulement les professeurs qui pensent cela, mais aussi les élèves et les parents.

Il faut donc qu'il y ait un accompagnement tant des représentations du métiers d'enseignant que des attentes des « usagers » à l'égard de l'école.

Il faut ensuite, que la réforme s'accorde avec les conditions d'exercice du métier réel. Nous autres formateurs, nous n'avons pas toujours conscience des contraintes du métier réel. Ceux qui disent « Faites des TPE ! » n'ont pas toujours conscience de la lourdeur des dispositifs à mettre en œuvre. On se heurte souvent, concrètement, à des problèmes matériels. Il manque toujours une « rallonge » au meilleur dispositif pédagogique ! Et il existe une forme d'idéalisation qui n'est pas conforme au métier réel.

Or le métier réel est la combinaison de trois éléments :

- *L'installation de routines* qui assurent la stabilité du métier. Ces routines s'imposent et constituent des soubassements à partir desquels on peut travailler. On ne peut pas dire aux individus « abandonner vos routines », sinon, ils ne pourraient pas travailler.
- Mais il n'y a pas que des routines, *il faut aussi qu'il y ait du « réglage »* : chercher des équilibres entre des logiques contradictoires (motiver et faire le programme, encourager et punir, promouvoir la solidarité et pratiquer l'évaluation individuelle...).
- Il faut, enfin, qu'il y ait des « *inventions régulées* » qui, elles-mêmes, ne peuvent réussir que si elles font du métier des occasions de gratifications intellectuelles et narcissiques.

Le corps enseignant a trop souvent l'impression d'être enfermé dans des routines et des réglages. Il faut donc que les « nouveaux dispositifs pédagogiques » soient l'occasion, pour les personnes, de retrouver des gratifications, de retrouver un statut d'intellectuel, de créateur...

La réforme doit être accompagnée d'une formation à l'attitude de « praticien réflexif ». Pour être un véritable professionnel, l'enseignant doit effectuer des allers-retours, avec des ajustements progressifs, entre les modèles théoriques auxquels il se réfère et les décisions concrètes qu'il doit prendre dans sa classe. Pour cela, il lui faut mesurer les enjeux de son action, de ses prises de

décision, tant au niveau des apprentissages de ses élèves que du projet culturel dont il est porteur et des modèles sociaux et politiques qu'il véhicule inévitablement.

CONCLUSION

Toute réforme pédagogique devrait mieux s'adosser sur l'explicitation du « projet d'enseigner » que l'on peut définir ainsi.

- ***Enseigner, c'est transmettre*** : un projet culturel qui assure le lien entre les générations.
- ***Enseigner, c'est instituer l'école*** : un projet politique qui a pour objectif de construire un espace public dévolu à la recherche de la vérité.
- ***Enseigner, c'est faire advenir l'humanité dans l'homme*** : un projet philosophique qui veut rendre chacun capable de « penser par lui-même ».

Or, certains enseignants ont l'impression qu'ils doivent enseigner et que, EN PLUS, ils doivent mettre en œuvre les nouveaux dispositifs pédagogiques. Pourtant, ces nouveaux dispositifs pédagogiques ne sont pas des lubies ministérielles : historiquement, ils ont presque 100 ans. Ils sont portés par des lames de fond et renvoient à des questions fondatrices. C'est pourquoi, les concernant, nous ne devons jamais nous enfermer dans des problèmes techniques mais toujours revenir aux principes qui les fondent.