

Si enseigner était rendre les élèves intellectuellement actifs

Joël Lebeaume

EDA Université Paris Descartes

Les nombreux travaux et l'abondante littérature consacrés aux pratiques enseignantes ont initié l'investigation de « Enseigner » avec ses nombreux déterminants, ses racinements à la fois personnels et collectifs, ses relations à l'enfant ou aux élèves, aux apprentissages, à l'institution, aux prescriptions, aux contenus... En promouvant l'unification de la profession enseignante, le référentiel de compétences communes tend toutefois à masquer les spécialités de chacun des métiers. En effet, les interventions en EPS, à l'école maternelle, dans les enseignements professionnels, en technologie, en documentation... correspondent à des exercices distincts. De même, enseigner le fait religieux, les questions socialement vives... implique de « faire la classe » d'une façon spécifique en raison des contenus et de leurs enjeux éducatifs.

Si les dix compétences génériques ne soulignent pas les particularités des différents genres d'« Enseigner », elles soulignent en revanche les nouveaux enjeux de la reconfiguration curriculaire liée à la mise en place du socle commun pour la scolarité obligatoire. Or, cette rupture semble délicate comme en témoignent les textes officiels qui assurent le double pilotage des enseignements par les exigences du socle et par les programmes de chacune des disciplines. Dans ce contexte, le changement contemporain de norme risque de se heurter aux résistances du système disciplinaire compartimenté et hiérarchisé, qui associe parfois au verbe « Enseigner » l'image dominante des leçons-exposés ou de la transmission-appropriation de connaissances en textes. Penser « Enseigner » dans l'institution scolaire, seulement comme l'interaction binaire entre contenus et publics scolaires avec leurs spécificités respectives est alors insuffisant en raison de la nécessité d'introduire le troisième terme : compétences.

Cette relation ternaire est alors susceptible d'éteindre ou de transformer la relation convenue entre « Enseigner » et « Apprendre », voire de renverser les conceptions des enseignements. Dans cette perspective, le premier point rappelle l'organisation curriculaire fondatrice de l'enseignement secondaire ; le deuxième précise les orientations

contemporaines et le troisième discute la suggestion exprimée par le titre.

Enseigner et Apprendre

Dès le collège, la variabilité de « Enseigner » est généralement associée à la diversité des enseignements scolaires. Mais ces différents moments de l'emploi du temps portent en filigrane le modèle initial de l'enseignement secondaire retenu au tournant des années 1960, pour l'édification du système éducatif unifié. Les enseignements scolaires se sont alors tous transformés en disciplines scolaires. Simultanément, les enseignants sont devenus des professeurs de... avec, au cours des années 1980, la généralisation de leur certification par les grades de l'enseignement secondaire. Le curriculum est alors édifié en un système disciplinaire dont les analyses sociologiques révèlent les caractéristiques. Forquin (2007) souligne les traits de cette organisation compartimentée qui fait prévaloir l'autonomie, voire l'indépendance des disciplines, leur centration sur des savoirs qui écartent les applications et les savoirs d'action, leur prévalence pour une culture désintéressée, leur concurrence et leur ambition sélective, leur horizon de l'enseignement supérieur, leurs stratégies de maintien. Goodson (2005) synthétise les différents travaux anglo-saxons concernant ce processus de disciplinarisation qui conforme tous les enseignements à cette matrice. Il insiste tout particulièrement sur la dimension sociale de ce processus et sur le rôle des acteurs individuels ou collectifs – dont les professeurs – qui aspirent ainsi à une reconnaissance et à un meilleur statut. En effet, un système disciplinaire est concurrentiel et induit des disciplines majeures et des disciplines mineures. Léon (1980) attire l'attention sur cette hiérarchisation implicite selon la combinaison des statuts scientifique, social et pédagogique des disciplines. L'un des points majeurs souligné également par Layton (1972) est la sélection des contenus et l'organisation du savoir selon une progression cumulative et linéaire. Pour l'enseignement scientifique, s'opposent longtemps ainsi les conceptions de l'enseignement secondaire et celle de l'enseignement primaire fondée sur les connaissances

usuelles, significatives pour les élèves et proches de leurs pratiques familières. À cet égard, Bernstein (1975) considère que la trilogie pédagogie-curriculum-évaluation fixe le format scolaire des enseignements dont il souligne les conceptions opposées selon ce qu'il désigne par code-série et code-intégré.

Cette distinction est celle de la voie classique et des classes de transition-pratique du collège d'enseignement secondaire (CES, 1963) et pour lequel l'opposition est également manifeste par la différence des grades et des spécialités des enseignants. Contrairement à la voie classique qui initie une scolarité longue, la pédagogie des classes des déshérités fait prévaloir les approches par thèmes, les entrées variables des contenus et les références à des pratiques sociales. La longue histoire du travail manuel, de l'enseignement ménager et plus largement de l'éducation technologique conserve la trace de cette opposition dans l'organisation de ses contenus, entre école et atelier, entre dire et faire, entre investigation expérimentale de mécanismes et fabrication-production d'objets usuels. Elle conserve également les traces de sa contestation dans l'enseignement secondaire.

En ce sens, les évolutions récentes de la technologie au collège sont révélatrices de ce processus de disciplinarisation marqué par la création du CAPET section Technologie au cours des années 1980, supposant le couronnement éventuel de la discipline par une agrégation. Contestée au début du XXI^e siècle car jugée sans enjeu pour discipliner l'esprit, la Technologie dont le maintien est revendiqué par une partie de ses professeurs et de sa hiérarchie pédagogique et administrative, est désormais présentée comme une « discipline de connaissances » (Fichou, 2009). Elle étend alors ses contenus aux sciences de l'ingénieur contribuant ainsi à sa structuration verticale et à ses relations horizontales au sein du pilier scientifique du socle commun. Cet affichage en tant que « discipline de connaissances » avec les attributs ordinaires mais symboliques (manuels, cahiers, exercices écrits...) d'une discipline majeure de la voie générale et technologique, l'oppose ainsi à ses versions précédentes privilégiant l'approche projet, les actions réalisatrices, les pratiques techniques jugées, dès le début 1960, comme trop proches d'une discipline d'atelier, caractéristique de l'enseignement technique, professionnel.

Ce contraste majeur réplique la distinction entre ce que les anglo-saxons opposent par *academic learning* et *experiential learning* (Lochard, 2007). Ce dernier avec son origine hors de l'école, privilégie l'immersion des élèves, leurs rencontres directes avec les situations significatives et leur

implication. Si « agir » prévaut ainsi sur « énoncer », « réussir » s'accompagne cependant de « comprendre » comme le suggérait Piaget (1974). L'apprentissage de ce « savoir agir » nécessite en effet de saisir les conditions de cette réussite, éventuellement partielle. Il suppose alors d'une part une réflexion et exige d'autre part une activité métacognitive sur cette action vécue puis conçue. Au-delà de l'enrichissement du capital expérimentiel, l'identification et la formalisation des connaissances en actes et de ce savoir expérimentiel, différent du savoir institué, est indispensable. L'action doit être passée au crible de la pensée ! Apprendre a alors un sens particulier. Simultanément, « Enseigner » ne peut être univoque.

Enseigner ou faire agir et faire produire

Au milieu des années 1990, l'introduction de la certification B2i est une innovation qui bouscule la trilogie pédagogie-curriculum-évaluation de l'enseignement secondaire. Il ne s'agit pas en effet d'une évaluation dans son acception traditionnelle car les élèves sont amenés à positionner leurs acquis de leurs expériences. Les usages de l'ordinateur s'apprennent en effet à l'école et hors de l'école avec les distinctions délibérées des élèves (Fluckiger, 2008). Or, dès la généralisation des MO5, selon les rites organisateurs des enseignements marqués par les méthodes actives – la technologie notamment – l'enseignement privilégie surtout le suivi de procédures ou de règles d'action (ouvrir l'application, enregistrer...) et l'évaluation repère la manifestation d'une capacité grâce à la réussite d'une tâche, traduite par un nouveau fichier (tableau renseigné, mise au format d'un texte, insertion d'une image...). Très rarement, les élèves sont invités à restituer et à discuter leurs façons de faire et leurs manières de penser, à se représenter – c'est-à-dire à se présenter à nouveau – ces actions parfois « routinisées ». La réussite est alors susceptible de masquer les acquisitions dont les limites apparaissent dès que le logiciel ou les fonctionnalités changent.

Car on ne devient pas forgeron en forgeant mais en analysant ce que l'on forge, la familiarisation pratique s'accompagne nécessairement d'élaborations intellectuelles dont la construction de modèles opératoires susceptibles d'être étendus ou modifiés pour de nouveaux contextes (Lebeaume & Martinand, 1998). L'enjeu de Enseigner est alors de favoriser ce passage de l'action à son analyse, de permettre la construction d'un savoir-agir mobilisable, d'en identifier les difficultés, voire les obstacles, et d'en expliciter les fondements. Comme l'indique Not (1987), Enseigner n'est pas

fournir de l'information car, apprendre consiste à construire ou transformer des représentations et des modèles et développer des comportements qui contribuent à ces constructions, déconstructions, reconstructions ou productions. Enseigner revient en ce sens à faire agir et faire produire.

À cet égard, la diversité des disciplines scolaires représente une richesse par la pluralité de leurs approches, de leurs références, de leurs significations. Les nombreuses variantes de « Apprendre », en classe, au laboratoire, au gymnase, au CDI... avec des livres, des écrans, des machines... en imitant, reformulant, agissant... sont alors susceptibles de répondre à la diversité de l'engagement des élèves. Rendre les élèves intellectuellement actifs ne peut toutefois être assuré qu'à une condition majeure : ne pas assujettir toutes les disciplines au modèle dominant des disciplines de connaissances.

Enseigner et savoir pour

L'avènement contemporain de l'approche par compétences tend à bousculer l'édifice disciplinaire fragilisé par les évaluations internationales qui indiquent la faiblesse des acquis et des connaissances instituées rarement mobilisées dans des situations nouvelles. D'une façon plus nette, l'approche par compétences s'oppose à la restitution d'énoncés mémorisés mais non compris et donc inutiles pour agir. Pour l'amélioration de l'efficacité des enseignements, elle fait ainsi prévaloir l'indispensable articulation entre « savoir que » et « savoir pour ». La définition des curriculums, des disciplines et des dispositifs, doit alors composer « contenus et compétences » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). Mais les contenus ne sont pas seulement des savoirs car ils recouvrent aussi les attitudes et les émotions. Les compétences ne se limitent pas non plus à leur acception pragmatique, usuelle. Pour Legendre (2008), c'est une habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, qui consiste à résoudre des problèmes spécifiques. Rey (1999) en propose une définition voisine mais plus ouverte en soulignant la mobilisation des ressources internes et externes dans des situations inédites. Toupin (1995) ou Le Bortef (2006) précisent ce « savoir agir » qui rend compte d'un savoir-intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources, connaissances, aptitudes, raisonnements...

Compétence est ainsi fondamentalement associée à situation. Avec justesse, Perrenoud (1997) propose la notion de « compétence stabilisée » en précisant que celle-ci n'existe que si la mobilisation dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de

chacun et actionne des schèmes constitués. Cette perspective conduit à distinguer nettement les activités d'enseignement-apprentissage des situations d'évaluation. Pour les professeurs, il s'agit d'« enseigner » avec une double visée : celle du développement des capacités cognitives et des dispositions et capacités affectives et sociales et celle des situations proposées pour la manifestation des compétences ce qui implique des décisions sur les références – savoirs ou pratiques sociales – de l'enseignement.

Cette orientation constitue une rupture car il s'agit de penser les enseignements disciplinaires avec cette perspective des « savoir-agir » ce qui est précisément l'ambition du socle, commun à tous les collégiens. Dans cette perspective, les disciplines d'expériences sont largement pionnières. Elles sont alors susceptibles d'être les nouveaux modèles pour le renversement des disciplines de connaissances. C'est tout l'enjeu de ce nouveau principe organisateur des curriculums et du renouvellement de la conception de « Enseigner ». Mais « rendre les élèves intellectuellement actifs » ne peut encore s'écrire qu'au conditionnel !

Bibliographie :

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2008). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. De Boeck

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Les Éditions de Minuit

Fichou, P. (2009). « La technologie enseignée au collège en 2009 : pour une culture de l'artificiel ». *Technologies et formation*, 141, pp. 39-41

Fluckiger, C. (2008). « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue Française de Pédagogie*, 163, pp. 51-61.

Forquin, J.-C. (2007). *La sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes

Goodson, I. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics*. London : Routledge

Layton, D. (1972). Science as general Education. *Trends in Education*, January

Lebeaume, J., Martinand, J.-L. (1998). *Enseigner la technologie au collège*. Hachette

Legendre, M.-F. (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? » In F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon, (dir.) . *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. De Boeck, pp. 27-50

Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. PUF

Lochard, Y. (2007). « L'avènement des "savoirs expérimentiels" ». *Revue de l'IRE*, 55, pp. 77-99

Le Bortef, G. (2006). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Éditions d'organisation

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. PUF

Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Privat

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF

Rey, B. (1999). *Les compétences transversales en question*. ESF

Toupin, L. (1995). *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. ESF