

LE COLLÈGE OU LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT

MICHEL DEVELAY

Le "college des années 2000", par le texte du 10 juin 1999, présente un ensemble de mesures qui font suite à la consultation mise en place par François Dubet.

Mesures dont le pédagogue universitaire ne peut que se féliciter, le parent d'élève aussi vraisemblablement. Et si le texte était communiqué aux élèves, il ne manquerait sans doute pas de provoquer leur intérêt tant, ici encore, ils semblent avoir été situés au centre des dispositifs présentés.

Les mesures de ce texte d'orientation sont structurées autour de quatre axes : "en 6^e, démarrer du bon pied, prendre en considération des élèves différents dans un collège pour tous, diversifier les méthodes d'enseignement pour aiguïser l'appétit d'apprendre et accompagner la conquête de l'autonomie, mieux vivre dans la maison collège". Un survol des contenus montre qu'il est question :

- d'organisation du temps scolaire : des heures de remise à niveau en 6^e et en 5^e, de l'aide et du soutien en 4^e et en 3^e, des études dirigées en 6^e et en 5^e, de la durée modulée des cours en fonction des exercices et des difficultés, des heures de vie de classe, ...
- de pratiques innovantes dans le domaine éducatif : un tutorat de l'élève par un adulte référent pour un besoin provisoire ou permanent de dialogue, d'accompagnement et de recadrage de comportement, une orientation positive des élèves après la 3^e par un livret de compétences, la formation de délégués élèves, la création de lieux d'écoute, une rencontre par trimestre avec les parents,
- de pratiques nouvelles relatives au processus d'enseignement : des réalisations pluridisciplinaires en 4^e, ...

- de méthodes favorisant l'apprentissage : l'apprentissage de l'oral, ...
- de nouveaux contenus : des heures d'éducation à la santé, d'éducation à l'image, ...

Devraient suivre la définition de compétences communes ; des observatoires académiques des pratiques pédagogiques seraient installés, des audits d'établissement développés, un site Internet de ressources documentaires mis à disposition des enseignants, un accompagnement pédagogique des enseignants est même prévu, ... Si on revient aux instructions de 1995 relatives au programme de la classe de 6^e, on ne manque pas non plus d'être frappé par les incitations pédagogiques progressistes qui en émanent. On identifie l'influence d'une vision socio-constructiviste des apprentissages.

Bref, le collège est aujourd'hui, dans les textes officiels, au niveau du curriculum formel, un lieu d'encouragement à des pratiques pédagogiques et didactiques en phase avec la réflexion des spécialistes en ce domaine. S'il y a une génération, les textes officiels étaient fréquemment en retrait vis-à-vis des utopies pédagogiques, aujourd'hui l'inverse se produit. Les pratiques dans les classes sont à la traîne par rapport aux injonctions officielles. Une preuve de ce renversement de position entre le curriculum formel et les curricula réels se traduit dans la place qu'occupent les mouvements pédagogiques dans le débat éducatif. Hier dénonciateurs des entraves au progressisme que constituaient les inspecteurs, leurs revendications en ce domaine se sont aujourd'hui affadies. Si hier les résistances au change-

ment se situaient pour certains enseignants avant-gardistes dans des textes castrateurs d'initiatives, dans des structures inattentives aux innovations, chez des supérieurs hiérarchiques plus traditionalistes que non-conformistes, aujourd'hui ne se situent-elles pas chez les praticiens eux-mêmes. À des causes exogènes expliquant le conservatisme en matière pédagogique ont succédé des causes endogènes. Ce n'est plus le système éducatif qui est réticent au changement, ce sont les enseignants qui sont résistants aux transformations.

Cette résistance au changement paraît s'alimenter à une multiplicité de causes que nous nous proposons maintenant de passer en revue.

- Le changement est aujourd'hui de type 3 et non de type 2 ou de type 1, ce qui le rend très coûteux, non seulement au plan pédagogique, mais aussi en termes de visée générale à laquelle les enseignants peuvent ne pas adhérer.

Les changements de type 1 sont du type rénovation. C'est le cas des programmes lorsqu'une partie de leurs contenus est modifiée.

Les changements de type 2 sont du type innovations. Par exemple, l'introduction de l'éducation à la santé ou l'introduction d'heures de soutien.

Les changements de type 3 sont du type refondation. L'interdiction des redoublements et l'existence des cycles à l'école primaire qui devraient obliger à un travail plus concerté entre professeurs des écoles en est une illustration. Tout comme, ici au collège, l'existence de lieu d'écoute liée à des "travaux croisés" par des réalisations interdisciplinaires, simultanément à la création d'un livret de compétences, ... Il ne s'agit pas de faire plus ou même mieux ce que l'on faisait déjà, mais de faire différemment. Plus que des changements de pratiques, ce sont des changements de posture dont il s'agit.

- Plus radicalement encore, le changement en éducation peut apparaître en soi inconvenant.

L'éducation est fréquemment considérée comme un domaine dans lequel s'investissent tant de valeurs, que changer en éducation peut sembler remettre en cause jusqu'aux fondements mêmes des sociétés. Ce ne serait pas les enseignants qui auraient à s'adapter à l'école et aux nouveaux élèves. Ce serait les élèves qui auraient à se réadapter à l'école et aux enseignants. Pour ces zéloteurs d'un temps révolu, changer c'est peut-être même perdre son âme. Il conviendrait ne pas s'y adonner.

- Du reste les changements prônés pour le collège

affectent les contenus, les méthodes, l'organisation et donc la relation pédagogique.

Rien n'est dit de cette dernière, et pourtant cette attention faite aux élèves ne correspond pas à un changement mineur, mais à un changement majeur qui fait intervenir la personnalité de l'enseignant, son identité professionnelle. On ne se comporte pas de la même manière lors des heures de vie de classe, en devenant référent d'un élève, à l'occasion des heures de soutien, qu'on ne le fait devant le groupe classe au complet. Le texte insiste, sans l'écrire, sur la nécessité d'une relation plus individuelle, moins collective. Ce n'est pas par un coup de baguette magique que les enseignants parviendront à transformer leur posture, si celle-ci ne leur est pas familière.

- Le changement, dans quelque domaine que ce soit, bouscule des certitudes, nécessite des remises en cause qui sont consommatrices d'énergie et sources d'inquiétude.

Personne n'aime changer et il ne suffit pas de justifier la nécessité du changement, d'indiquer le sens du changement, d'en opérationnaliser les propositions en les exemplifiant, pour que les enseignants transforment leurs manières d'être et de faire. Ce n'est pas parce que l'on a intégré qu'il fallait changer, ce n'est pas parce que l'on sait comment changer que l'on change. Les routines sont confortables, rassurantes même. Le changement est chambardement, désordre avant d'être envisagé comme nouvel ordre. Et parce qu'au collège le changement est multiforme, organisationnel, pédagogique, didactique, il inquiète d'autant.

- Par ailleurs, les mesures d'accompagnement du changement ne sont pas à la dimension des questionnements individuels de chaque enseignant.

Il n'existe pas de bijonction entre les difficultés constatées et les mesures de transformations annoncées. Cela se comprend. Aux difficultés de concentration des élèves peuvent répondre des propositions d'actions pédagogiques ou éducatives. Seulement chaque enseignant se pose des questions personnelles dont il ne voit pas facilement comment les mesures générales y répondent. Il existe une vision holistique du changement pour ceux qui le proposent, alors que chaque enseignant en possède une vision singulière.

- Les politiques et les chercheurs qui fréquemment prônent le changement ne peuvent pas faire la preuve de l'efficacité de leurs propositions.

Prouver qu'une réforme sera bénéfique aux élèves et

conduira aux visées que l'on s'était fixées est impossible en éducation. Il n'est pas réalisable de faire la preuve, tant au plus peut-on montrer des signes. C'est sans doute la raison pour laquelle en médecine on parle de progrès et, en éducation, de réforme. Le progrès se comprend lorsqu'on emprunte la même voie et qu'on pense être parvenu plus avant. Le mot réforme n'est pas dans la symbolique d'une voie ascensionnelle, mais dans celle au contraire d'un retour en arrière. Ce paradoxe entre l'étymologie originelle du mot (réforme = rendre à sa première forme) et son usage actuel (réforme = amélioration en allant de l'avant) explique peut-être toute l'ambiguïté à l'usage de ce terme. On ne devrait sans doute pas parler de réforme au collège.

- Parce qu'elles ne peuvent pas être facilement planifiées et conduire à un découpage en étapes successives, les transformations pour le collège peuvent inquiéter.

On peut avoir l'impression qu'il convient, d'emblée, de changer tout, tout de suite. La multiplicité des transformations énoncées peut être lue de deux manières. Soit elle est indicatrice d'une multiplicité de possibles qui ont chacun leur logique, qui devraient être poursuivis non pas simultanément mais successivement. Soit elle est révélatrice d'un niveau d'exigences absolu, tout devant être mis en place au départ. Rien ne précise quelles tactiques sont possibles au regard de différentes stratégies. Le changement n'est pas clé en mains.

- Non seulement le changement nécessite une adhésion, mais il est normal pour beaucoup qu'il soit récompensé. Parce que les enseignants peuvent avoir le sentiment qu'un changement nécessite un investissement, ce changement devrait s'accompagner d'une reconnaissance en termes pécuniaires ou matériels. Ce n'est pas le cas. On n'est pas dans une symbolique de l'échange mais dans une symbolique de la dette.

- Or les changements sont organisés fréquemment en dehors des acteurs, ou si ils y sont associés, peu le sont, de sorte que les changements apparaissent toujours comme le fait de responsables qui "ne sont pas au charbon" au quotidien.

Parce que le collège est le tendon d'Achille du système éducatif, en termes de finalités (fin de l'école obligatoire avec le cortège de savoirs nécessaires au futur citoyen, ou propédeutique au lycée sans souci de contenus utilitaires pour le futur citoyen), les incertitudes qui planent sur lui, et qu'aucune des récentes mesures, pédagogiques et organisationnelles ne viennent éclairer, la crédibilité

des transformations s'en trouve amoindrie. Changer, mais pour quoi et surtout pourquoi, avant d'entendre des réponses apportées à la question du comment. D'aucuns diraient que les mesures actuelles ont mis la charrue avant les bœufs.

- Le changement est peu durable en matière éducative et il peut sembler que le balancier reviendra toujours en arrière et que n'étant sûr de rien, il vaut mieux rester sur place.

Le passé est rempli de ces mouvements de pendule qui correspondent en définitive à la finalité de l'école, oscillant entre le conservatisme qui permet d'intégrer une classe d'âge dans sa société, et le progressisme qui dans le même temps se doit d'envisager des transformations.

- N'oublions pas que chaque enseignant peut résister au changement.

La force d'inertie du milieu enseignant est considérable et rien ne vient finalement contraindre chacun à la transformation. L'enseignant ne se trouve pas obligé par un client qui aurait de nouvelles exigences, ni par les résultats de ses enseignements. Il existe un déficit cruel de points de repère pour le changement tant chacun peut se satisfaire de l'existant en toute bonne foi.

- Enfin, structurellement, le métier d'enseignant se trouve confronté à une injonction paradoxale : vous devez changer, or vous êtes libre d'enseigner comme vous le voulez. Les bulletins de l'éducation nationale constituent une encyclopédie des formes et des directions du changement. On pourrait presque dire que les enseignants subissent, par la pression des textes qui leur sont destinés (et qu'ils ne lisent pas), des sommations au changement. Mais simultanément ils tiennent une partie forte de leur identité professionnelle de la notion de liberté pédagogique. Chacun doit faire ce que les textes lui enjoignent de faire, et simultanément chacun peut faire ce qu'il juge en son âme et conscience nécessaire de faire.
- Du reste la formation continue n'est pas une obligation.

La réussite à un concours laisse croire à chacun qu'il est muni d'un viatique qui lui permettra de poursuivre toute sa vie durant son métier, sans avoir à se remettre fondamentalement en cause. Aussi de nombreux textes pourront encore être édictés, chacun ne se sentira en aucune manière contraint à les appliquer.

Cet inventaire des résistances au changement me paraissent tenir à deux transformations essentielles : un changement de l'identité professionnelle des professeurs et

un changement de la culture de l'organisation des établissements scolaires.

- L'identité professionnelle correspond à ce qui donne au professeur le sentiment d'être professionnel dans le domaine de l'enseignement.

Il y a une génération encore, le professeur était d'abord un spécialiste de l'enseignement d'une discipline. C'était le temps où les élèves étaient éduqués et où il suffisait de leur enseigner. Les référents forts auxquels s'accrocher étaient la matière à enseigner, une planification des activités selon le sacro-saint programme, des examens paraissant indiscutables, une relation pédagogique frontale que traduisait le bureau sur l'estrade.

Hier le spécialiste de l'enseignement est devenu un professionnel de l'apprentissage de sa matière. Instruire a cédé la place à aider à apprendre. C'était le temps où les élèves étaient encore fréquemment éduqués, où l'on commençait à s'intéresser aux différences, à penser avec Bourdieu que l'indifférence aux différences crée la différence. Les référents auxquels s'accrochaient les professeurs : la didactique des disciplines, une remise en cause des progressions avec davantage d'initiatives à prendre (la place des situations-problèmes), une relation pédagogique relevant davantage du côté à côté que du face à face. Le bureau derrière, la classe en rond.

Aujourd'hui, être enseignant, c'est être un professionnel de l'apprentissage d'une matière au service de l'éducation des élèves. Il ne s'agit plus simplement d'instruire ou de faire apprendre, mais de faire apprendre pour éduquer. C'est le temps où les élèves ne sont plus éduqués, où l'on se pose la question du vivre ensemble, du lien social. Les référents forts auxquels s'accrocher sont sans doute les mêmes que précédemment, plus la charte d'établissement, l'éducation à la citoyenneté, l'ambition d'une socialisation démocratique.

L'identité professionnelle au plan symbolique est aujourd'hui davantage du côté du don (savoir donner de soi sans être certain de recevoir en retour des remerciements, savoir inventer, créer, se remettre en cause) que du côté de la dette, ce qui était le cas hier (les élèves recevaient ce qui leur permettait de réussir).

- La culture d'établissement s'est aussi profondément modifiée.

Hier la culture des établissements pouvait être une

culture de la non-connaissance de l'autre, de l'individualisme, du chacun chez soi, sans fonction d'accompagnement ou de guide réel de la part du chef d'établissement, avec des parents généralement sur des strapontins, avec des élèves peu associés à leur destinée aux conseils de classe. Une culture de la maîtrise totale des process d'enseignement et du non-partage des compétences.

Aujourd'hui la culture des établissements conduit chaque professeur à s'ouvrir aux collègues, à s'intéresser aux parents et aux élèves, avec un directeur qui devient un portier des innovations. Une culture du partenariat et de la collégialité pour la résolution de problèmes.

Nous avons cherché à identifier des causes de la difficulté à voir le collège se transformer en situant ces dernières du côté des enseignants et des résistances qu'ils opposent au changement. Évidemment, il serait possible de prolonger cette réflexion en associant les autres acteurs sans lesquels le changement ne peut facilement advenir. Le chef d'établissement et les corps d'inspection en premier lieu, impulseurs, catalyseurs, accélérateurs ou inhibiteurs des transformations. Nous ne parlerons pas des élèves ni de leurs parents qui ne sont pas causes mais raisons des difficultés à se transformer. Le tableau peut paraître pessimiste, voire catastrophiste. Il ne suffit pas que le sociologue fasse une bonne analyse de la situation en éclairant les voies du changement. Il ne suffit pas que le pédagogue, le didacticien, l'administrateur situent en regard des mesures susceptibles de répondre aux problèmes posés. Encore faut-il accompagner. Au niveau des pratiques alternatives à installer (la formation peut y aider). Mais aussi au niveau des choix stratégiques auquel le changement conduit. On n'est plus là à répondre à la question : "comment le collège devra-t-il être demain ?", mais on est confronté à la question sempiternelle que le politique doit éclairer : "quel collège pour demain, pour quelle société ?". Et là, tout reste à faire.

Michel DEVELAY

Professeur

ISPEF - Lyon II

Université Louis Lumière