

DES RUPTURES QUI DONNENT SENS AU MÉTIER D'ENSEIGNANT

ANNE-MARIE BERIOT*

Résumé

Dans le cadre d'un dispositif national, des enseignants innovants ont été invités à écrire sur leurs pratiques. Ces écrits expriment combien l'engagement dans des pratiques innovantes permet à l'enseignant d'exercer différemment son métier. Il prend le temps d'écouter l'élève pour mieux comprendre ses difficultés mais aussi afin que celui-ci construise son savoir. Il pense son métier en termes de travail collectif et de responsabilité éducative partagée. Il porte une grande attention à l'élève en train d'apprendre, et a confiance dans ses capacités de progrès. Il s'agit d'une rupture avec la conception traditionnelle du métier, rupture vécue par les enseignants comme un enrichissement, une source de plaisir. Nous faisons l'hypothèse que la dynamique créative développée par les enseignants novateurs leur permet d'élaborer un rapport plus subjectif à leur métier et de mieux prendre en compte la réalité de l'élève. Celui-ci pourra alors s'identifier à un adulte qui lui montre une culture vivante et changer sa perception de l'école et de ses exigences.

Abstract

Within the context of a national plan of action, some innovative teachers have been asked to write about their practice. These writings show the extent to which the involvement in innovative practices allows teachers to practise their profession in a different way. They take the time to listen to their pupils so as to understand their difficulties better but also to make them build their knowledge. They conceive of their profession in terms of a collective work and a shared educational responsibility. They pay great attention to the pupils' learning process and trust their ability to improve. It is indeed a break with the

* - Anne-Marie Beriot, ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement scolaire, bureau de la valorisation des innovations pédagogiques.

traditional conception of the teaching profession which is perceived by teachers as an enriching and enjoyable experience. We can assume that the creative dynamic developed by innovative teachers enables them to create a more subjective approach of their profession and to take the pupils' reality more into account. The pupils will therefore be able to identify to an adult showing them a living culture and to change their perception of school and its demands.

Dans le cadre d'un dispositif national mis en place pour favoriser le développement des innovations pédagogiques (1), des écrits d'enseignants novateurs ont été adressés au bureau de la valorisation des innovations pédagogiques. La formalisation demandée aux équipes engagées dans le dispositif requiert de leur part un travail d'analyse et de réflexion, un accompagnement par des personnes ressources (formateurs d'IUFM, conseillers d'orientation, chefs d'établissement) leur est alors proposé pour favoriser un regard réflexif et aider à la mise en mot, à la mise en écriture.

Cette demande de formalisation, spécificité du dispositif, correspond donc à un regard porté sur l'innovation en tant que processus se développant dans un contexte particulier, où les acteurs impliqués sont porteurs de valeurs, de désirs, de compétences qui orientent leur action et non en tant que produit reproductible à l'identique par de multiples équipes. L'écrit est alors le récit d'une expérience singulière, il n'est pas une fiche technique délivrée par un expert. Il témoigne à la fois des problèmes que les enseignants cherchent à résoudre, des objectifs qu'ils veulent atteindre, des projets mis en œuvre, des activités proposées aux élèves. Il est également le reflet des questions qui se sont posées et met en lumière des éléments de l'action considérés

78

1 - En 1994, a été créé au sein de la direction des lycées et collèges (DLC), devenue depuis la direction de l'enseignement scolaire (DESCO), un bureau pour favoriser et diffuser les pratiques innovantes mises en œuvre dans les établissements (DESCO A11). Ce bureau propose aux recteurs des différentes académies de grandes orientations à l'intérieur desquelles les équipes volontaires mettront en œuvre des pratiques innovantes. Dans chaque académie, un coordonnateur placé sous l'autorité du recteur signe un contrat d'une durée de deux ans avec ces équipes qui s'engagent à formaliser leurs pratiques à la fin de la seconde année. Ces écrits parviennent au bureau DESCO A11 qui en réalise une synthèse sous forme de brochures diffusées aux équipes innovantes. Trois brochures ont été publiées à ce jour : *L'Éducation à la citoyenneté, L'Individualisation des apprentissages et de la formation et L'Information sur les métiers et les professions*, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris, INRP (Coll. Pratiques innovantes), 1998-1999.

comme particulièrement significatifs par les enseignants. L'objectif de ce travail de formalisation est que d'autres enseignants y trouvent un écho à leurs propres interrogations et des repères pour mener des démarches innovantes. Il s'agit là d'une rupture impartante par rapport à d'autres écrits demandés aux enseignants : écriture de projets, rapports d'activités, etc.

Nous nous proposons ici, en prenant appui sur ces documents adressés au bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, d'étudier les transformations que les enseignants perçoivent et expriment par rapport à l'exercice de leur métier. Nous avons fait le choix de partir d'écrits correspondant à des actions innovantes menées entre les années 1995 et 1999 sur deux thèmes « Éducation à la citoyenneté » (2) et « Pratiques de pédagogie différenciée pour lutter contre la violence » (3). Cet article ne présente pas les résultats d'une recherche à caractère scientifique, il propose une hypothèse sur le rôle de l'innovation dans l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants, hypothèse élaborée à la lecture des récits de pratiques innovantes.

Quand des enseignants engagés dans des actions innovantes écrivent sur leurs pratiques que disent-ils? Ils parlent des transformations qu'ils ont vécues, de l'intérêt renouvelé pour leur métier, ils parlent de l'enrichissement que cela leur a procuré. De façon récurrente et transversale, les transformations évoquées concernent trois aspects : l'écoute de l'élève, le travail collectif et l'acte d'apprendre. Ces transformations sont pour les enseignants, source de plaisir et situation d'apprentissage.

L'ÉCOUTE DE L'ÉLÈVE

79

L'enseignement est traditionnellement considéré comme un métier de parole : l'enseignant énonce, explique, ré-explique et corrige. Il détient un savoir que l'élève doit acquérir grâce à une écoute attentive. Dans leurs écrits, les enseignants novateurs font apparaître une autre face du métier : le maître se met à l'écoute de l'élève. Dans ce but, il propose des situations où la parole de l'élève de manière individuelle ou collective fait l'objet de toute son attention. Il s'agit d'écouter l'élève, pour le comprendre et l'aider mais aussi, pendant les temps d'enseignement, de favoriser l'expression du groupe pour que les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage.

2 - 119 actions : 83 en collèges, 15 en lycées professionnels, 21 en lycées généraux et technologiques.

3 - 90 actions : 78 en collèges, 10 en lycées professionnels, 2 en lycées généraux et technologiques.

Porter un regard différent sur sa pratique grâce à une relation individualisée

Face aux élèves perturbateurs, exclus des cours de manière répétitive, les enseignants ainsi que les autres partenaires éducatifs, percevant que les multiples sanctions ne favorisent généralement pas de changement de comportements proposent à ces élèves une écoute et une aide individualisées. L'objectif est d'établir un lien plus personnel avec l'élève, d'instaurer une relation de confiance entre lui et l'adulte, de le considérer comme un partenaire actif dans le traitement de ses problèmes afin de casser une dynamique négative. Ce type de relation individualisée est soit ponctuel (élève exclus du cours) soit proposé à l'élève tout au long de l'année sous forme de tutorat.

Le bénéfice qu'en tire l'enseignant est exprimé ainsi : « *Tous les professeurs impliqués y ont appris à mieux écouter, à se maîtriser, cela a favorisé une réflexion sur une dimension différente de la relation enseignant-enseigné.* » Par rapport à l'élève il s'agit de « *changer de focale... de passer du groupe à l'individu et de l'individu à la personne* », mais aussi, d'apprendre le respect d'autrui et « *la parité ontologique* ». Un constat se dégage de façon forte : un autre regard sur l'élève provoque un processus de changement, l'enseignant « *se centre davantage sur la démarche que sur les résultats, vise moins à contrôler qu'à favoriser l'autonomie* ». En même temps, il se questionne sur l'adaptation des pratiques mises en œuvre : « *L'enseignant a un regard différent, cela lui permet de mieux connaître la mentalité des élèves. Cela éclaire l'écart qui existe entre notre mode de fonctionnement et le leur, et alimente notre réflexion sur nos pratiques de classe : importance du non dit, exigences en matériel, lisibilité de nos consignes. Le contact personnel et les engagements qui sont pris, créent une certaine compréhension mutuelle que leurs comportements en classe n'auraient vraisemblablement pas favorisée.* »

80

Lorsque la relation individualisée à l'élève passe par une rencontre avec leur famille, la perception de l'élève s'affine et le questionnement sur les pratiques s'élargit : « *Au cours de nos visites dans les familles, nous nous sommes aperçus que les élèves difficiles sont généralement des jeunes qui vont mal : violence familiale, problème d'identité, exclusion sociale, parfois racisme. Le rejet de l'école est une manifestation de ce mal vivre... Un processus de changement a été enclenché au niveau des enseignements. Comment inventer des pratiques pédagogiques nouvelles qui tiennent davantage compte du milieu familial des élèves, de leur vécu ? Comment mieux utiliser leur curiosité et leur motivation ? En bref, comment promouvoir une pédagogie différenciée qui permette aux élèves de s'appropriier les savoirs, en tenant véritablement compte de ce qu'ils sont. Des pistes ont déjà été explorées dans différentes disciplines.* »

Expérimenter des méthodes d'expression

À côté de cette écoute individuelle développée surtout auprès d'élèves en difficulté, apparaissent dans les écrits sur les innovations des situations d'écoute collective. Deux situations sont évoquées : les heures de vie de classe où les élèves s'expriment sur la vie à l'intérieur de l'établissement et les temps d'expression à l'intérieur d'une séquence d'enseignement ou dans le cadre d'un projet.

Ces pratiques constituent pour l'enseignant des situations d'apprentissage et transforment sa conception du métier. Ainsi une équipe, « pour faire dialoguer de façon disciplinée vingt-quatre élèves de sixième qui ont tous leur mot à dire », expérimente plusieurs techniques. « Le professeur note, au tableau, le nom des élèves qui demandent la parole et la distribue selon cette liste. Celui qui intervient sans y être invité perd son tour. Le professeur, s'il veut intervenir, s'inscrit lui aussi au tableau. » Dans une autre solution, « un tiers de la classe, neuf élèves seulement, a la parole ; les autres élèves, pour intervenir dans le débat, doivent le faire par écrit. » Les enseignants se posent la question de l'efficacité de ces techniques qui « ne leur ont pas donné entière satisfaction ». Ils se demandent si des pratiques de jeux de rôle n'étaient pas plus pertinentes mais « aucun enseignant ne s'est lancé dans l'aventure cette année car ils se sentent peu qualifiés pour mener à bien ce genre d'expérience et craignent de commettre des erreurs ». Cela les conduits donc à envisager une formation complémentaire à l'animation de groupe et l'appui d'intervenants qualifiés.

Une enseignante de lycée professionnel, pour sa part, retrace avec beaucoup de finesse la difficulté de passer des idées aux actes lorsqu'il s'agit « de donner la parole aux élèves et d'établir de nouveaux échanges avec eux » dans une heure de module bimensuelle sur la citoyenneté. Dans son écrit, elle analyse comment « les vieux démons sont revenus à la charge » à travers la sanction tout d'abord (« Lorsque, dans un groupe, plusieurs élèves ne semblaient pas vouloir participer ou s'intéresser à ce qui se passait, la sanction de la prise de note obligatoire était disponible : il faut bien que chacun conserve trace de son travail ») mais aussi par le maintien d'une position magistrale qu'elle pense pourtant inadéquate à son objectif (« Lorsqu'il a fallu mettre en commun les choix et réflexions de chaque groupe, je n'ai pas su leur donner la parole jusqu'au bout et le professeur est devenu celui qui écrivait au tableau les paroles des élèves. Même s'il n'y a pas eu de censure consciente à ce moment là, il y a eu transformation de leur parole en un corrigé de l'expression... Ma position aurait dû être plus une aide facultative qu'un passage obligé »).

Rompre avec une position d'unique détenteur du savoir

Les extraits précédents font apparaître un apprentissage par tâtonnement, l'enseignant se risque à agir différemment pour favoriser l'expression des élèves, il quitte ainsi une position « *de détenteur unique du savoir pour accompagner, encadrer la réflexion des jeunes* ». Dans un projet d'éducation à la sexualité, un enseignant exprime ainsi ce changement : « *Il s'agit de rompre avec les habitudes classiques du professeur unique détenteur du savoir pour passer au rôle d'éducateur qui consiste à accompagner et encadrer la réflexion du jeune dans sa découverte de la sexualité. Ce travail spécifique impose de gérer le dialogue à l'intérieur du groupe afin de favoriser la circulation de la parole et en éviter la confiscation par une minorité.* » Cette rupture s'accompagne d'un réel plaisir. Plusieurs équipes engagées dans des projets d'éducation à la citoyenneté (4) en font part : « *Et le professeur dans tout ça ? Il n'arrête pas d'enseigner et c'est un professeur heureux. [...] Mais il est là dans un rôle nouveau, plus proche de la réalité et des préoccupations de ses élèves d'aujourd'hui. [...] On ne dira jamais assez le plaisir des jeunes et des adultes dans de telles entreprises, plaisir du travail mené à bien, plaisir de la rencontre et de la découverte, plaisir de vivre ensemble de belles aventures humaines.* »

Prendre des risques

Associée à cette dimension de plaisir, apparaît une dimension de risque pour l'enseignant qui écoute l'élève et favorise son expression. Tout d'abord, ce dernier se risque à faire des choses qu'il n'a jamais appris à faire. Jusqu'où peut-il aller ? comme l'expriment les enseignants cités plus haut. En second lieu, il installe des situations où il est dans une relation d'égalité avec l'élève : « *Cette pédagogie active ne va pas, en contrepartie, sans une implication forte des adultes, y compris dans leur rôle professionnel. C'est ainsi que dans un jeu de rôle concernant le déroulement d'un conseil de classe, si les élèves sont amenés à devenir enseignants, ces mêmes enseignants sont amenés à épouser le point de vue des délégués élèves. Il y a là une rupture, qu'il s'agit de savoir gérer, avec la conception dominante du métier d'enseignant.* »

L'enseignant se risque à aborder des rives inconnues et périlleuses où vont s'exprimer des émotions, de l'affectivité, du plaisir. Ainsi des enseignants conduisant un projet d'éducation à la citoyenneté à partir de l'image et des médias constatent qu'ils « *mettent en avant leurs capacités personnelles et leur plaisir à travailler dans le*

4 - Il s'agit de la réalisation par les élèves d'émissions télévisuelles sur le parcours migratoire de leurs familles.

domaine des médias » mais aussi qu'ils « travaillent à partir des émotions de leurs élèves ». Ils se risquent enfin à rencontrer le regard réprobateur voire hostile de certains collègues : « Les différentes expériences, et particulièrement celles qui concernent le dialogue sont sous-tendues par un système de valeurs qui n'est pas celui de tous les collègues dans l'établissement. Posent problème notamment : l'autonomie de la personne, le droit à discuter et donc la perte de la souveraineté du professeur dans sa classe. » Apprentissage, plaisir et risque font donc partie intégrante de l'expérience des enseignants qui acceptent d'écouter la parole de l'élève et de la prendre au sérieux. Nous allons maintenant repérer ce que les enseignants écrivent à propos de la dimension collective de leurs pratiques.

LE TRAVAIL COLLECTIF

Dans son ouvrage *L'efficacité des enseignants* (5), Georges Felouzis parle, à propos du métier d'enseignant, d'un métier « solitaire » et note : « Lorsqu'ils sont amenés à parler de leurs relations avec leurs collègues et l'administration de leur établissement, les enseignants sont bien moins prolixes qu'à propos des élèves ou de leurs pratiques pédagogiques. Un temps de réflexion est souvent nécessaire pour formuler des réponses qui vont invariablement dans le même sens : l'enseignement n'est qu'exceptionnellement le résultat d'une concertation entre les professeurs. » Là encore les écrits des enseignants innovants vont à l'encontre de ce constat. Y apparaissent de multiples situations de travail collectif. Deux champs sont particulièrement évoqués : l'aide à l'élève en difficulté et la mise en œuvre de projets interdisciplinaires.

87

Partager la responsabilité éducative

Comme nous l'avons vu précédemment, des pratiques d'écoute, d'aide et de suivi individualisés se développent pour tenter d'enrayer la spirale d'échec que vivent certains élèves. Mais ces pratiques s'appuient sur un travail d'équipe. Voici, en effet, comment est décrit le travail du tuteur : « Inséré dans une équipe, le tuteur construit un itinéraire de travail et de réflexion propre à chacun de ses jeunes interlocuteurs en fonction de leurs besoins spécifiques. Mais il peut s'appuyer sur l'équipe pour échanger sur les difficultés qu'il rencontre, ses trouvailles, les outils qui sont à élaborer pour optimiser chaque action... Le tuteur peut être amené à construire un plan d'action avec ses collègues, le conseiller d'éducation, les surveillants, les camarades de l'élève suivi ou même avec d'autres élèves de l'établissement. » Dans d'autres cas, l'accent est mis sur la nécessaire concertation avant d'accueillir un élève dans un dis-

5 - Felouzis G., *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF (L'Éducateur), 1997, p. 94.

positif d'aide individualisée : « *La démarche d'accueil est faite, la plupart du temps, par le professeur principal sur proposition d'un ou plusieurs professeurs et après concertation de l'équipe pédagogique et des permanents du dispositif. Cela permet de sortir de "l'insularité" éprouvée par l'enseignant, qui à l'origine faisait une démarche personnelle.* »

La nécessité de travailler à plusieurs pour avoir un regard pluriel sur l'élève et ainsi mieux analyser la situation, pour élaborer un plan d'actions, pour construire des outils (grille d'entretiens, fiches de suivi, aide à l'autoévaluation, etc.) mais aussi pour trouver un lieu d'écoute et d'expression de ses doutes, de ses difficultés et de ses « trauvailles » apparaît de façon récurrente dans les écrits des enseignants. Apparaît aussi le souhait de mieux intégrer tous les enseignants, d'améliorer la communication entre les personnes investies dans l'aide individualisée et les autres, comme si, à l'évidence, le travail collectif était l'avenir du métier d'enseignant. Les problèmes et difficultés des élèves sont multiples, complexes « *si chaque enseignant tente par des démarches individuelles d'aider l'élève, il risque rapidement de se sentir impuissant* » comme le note l'un d'entre eux dans un collège où un groupe intercatégoriel permanent (membre de l'équipe de direction, enseignants, conseiller principal d'éducation membre du personnel médico-social) examine le cas des élèves en grande difficulté pour mettre en place une aide adaptée.

Mettre en commun les éléments d'informations, analyser la situation, proposer des solutions, c'est l'orientation que prennent les enseignants novateurs. Cette orientation les conduit à travailler avec tous les membres de la communauté éducative et à s'inscrire dans une responsabilité éducative partagée. C'est ce qu'exprime le texte écrit par des enseignants d'un collège situé en ZEP : « *Tout adulte, de l'agent au professeur en passant par le surveillant, la gardienne, l'infirmière ou la conseillère principale d'éducation, chacun assure sa responsabilité auprès de l'élève mais se sent aussi capable d'intervenir de façon collective. Ainsi, lorsqu'un professeur repère un élève en détresse, il ne se contente pas de le confier à l'assistante sociale, ou des partenaires extérieurs à l'établissement, mais les points de vue sont croisés et la personne qui prend en charge le traitement du problème assure la diffusion des informations et le suivi des interventions.* » Nous voyons là encore se dégager une autre facette du métier d'enseignant.

84

Casser le cloisonnement disciplinaire

La possibilité et l'intérêt du travail collectif se manifestent vivement dans les actions mettant en œuvre un projet interdisciplinaire. À la suite d'un projet sur le thème de l'environnement dans une classe de seconde, des enseignants expriment leur satisfaction : « *Nous découvrons le plaisir du travail en équipe, du partage, de la place*

que l'on occupe, quelle que soit sa discipline. Il y a moins d'hégémonie des matières dites principales. Chacun a sa place, son rôle dans un projet commun... Notre métier prend un autre sens. Nous nous sentons plus responsables vis-à-vis des jeunes souvent désorientés... et aussi plus forts car sortis nous-mêmes d'un isolement. » Nous retrouvons le même constat que précédemment : l'éducation des jeunes nécessite un travail collectif. Mais, au travers des différents écrits sur des expériences de travail en interdisciplinarité, apparaissent d'autres éléments qui enrichissent le travail de l'enseignant.

Tout d'abord, un autre regard sur les savoirs disciplinaires. Ainsi, à propos d'une action dans une classe de quatrième sur les droits de l'enfant où ce thème a été travaillé conjointement dans les cours d'histoire et géographie, de français d'anglais et d'allemand, les enseignants écrivent : « *Il est évident que la construction de liaisons entre les matières est le meilleur moyen de mobiliser, collectivement et à la fois, enseignants et élèves. La rénovation des approches pédagogiques se situe dans un objectif de travail en réseau. L'interdisciplinarité présente d'une part une dynamique, une cohérence dans la construction du projet, d'autre part, produit des effets multiplicateurs dans notre propre enseignement. Elle évite surtout le repli sur la discipline tout en créant une liaison plus forte entre les activités et les nécessités pédagogiques des programmes.* » Il est intéressant de faire le parallèle entre ce que disent les enseignants concernant l'élève et ce qu'ils disent concernant les savoirs, dans les deux cas le travail de l'enseignant reprend du sens s'il est articulé à celui des autres partenaires.

Construire de nouvelles compétences

85

Les actions en interdisciplinarité favorisent à travers les temps d'échange, de concertation, de confrontation et d'élaboration, une réflexion sur le travail en équipe, une analyse des dysfonctionnements possibles. Les enseignants qui ont expérimenté ces démarches se sentent compétents dans la conduite de projets interdisciplinaires : « *Une équipe peut révéler des dysfonctionnements en cours de projet, des objectifs totalement divergents qui font obstacle au bon déroulement du projet avec les élèves. Cette expérience m'a permis de mesurer à quel point notre réflexion et notre démarche en éducation à l'environnement sont transférables à tout projet interdisciplinaire qui a pour objectif l'élève auteur et acteur de sa démarche.* » Le travail en équipe permet donc la constitution d'une culture commune au bénéfice de l'élève, parfois cependant en décalage avec le reste de l'établissement, ainsi une autre équipe engagée elle aussi dans un projet d'éducation à la citoyenneté reconnaît : « *Les détracteurs du projet nous ont fait avancer (ils nous obligent à affiner notre organisation) et aussi à repenser le contenu de notre projet quant à ses implications : le rôle de l'enseignant se limite-t-il à la transmission des contenus disciplinaires ?*

Quelle image de soi est remise en cause si le cours n'est plus la seule intervention auprès des jeunes qui soit reconnue et valorisée? [...] Nous avons mené cette réflexion à l'intérieur de l'équipe et ainsi pris conscience que l'écart se creusait sur ce plan avec les autres collègues. »

Deux profondes ruptures apparaissent par rapport à une conception traditionnelle du rôle de l'enseignant. Tout d'abord, l'élève est considéré en tant que partenaire de l'acte éducatif, il est indispensable de l'associer au traitement des problèmes qu'il rencontre, de le rendre acteur de son apprentissage, cela ouvre la voie à une approche compréhensive de l'élève et à un regard plus confiant dans ses capacités de progrès. En second lieu, l'enseignant ne se considère plus comme seul maître à bord dans sa classe et rompt avec les sentiments d'isolement et d'échec personnel en cas de difficulté. L'enseignant novateur insiste sur l'importance du travail en réseau, du travail en partenariat et sur le renouvellement que cela lui apporte. La troisième rupture concerne le regard des enseignants par rapport au processus d'apprentissage.

UN REGARD DIFFÉRENT SUR L'ACTE D'APPRENDRE

Les écrits des enseignants, dont nous sommes partis, relatent dans une forte proportion des actions innovantes menées auprès d'élèves en difficulté et/ou dans des établissements accueillant un public dont l'intégration scolaire et sociale ne va pas de soi. Ainsi à côté des deux dimensions évoquées précédemment les enseignants font part de leur réflexion, de leur recherche, de leurs avancées pour faire progresser tous les élèves. Se dégage alors une conception de l'enseignement orientée davantage sur le « comment l'élève va-t-il apprendre » que centrée sur un contenu que l'élève doit acquérir. Chemin faisant, les enseignants font part de leurs constats et de leurs découvertes.

86

Rompre avec le sentiment d'impuissance face à l'échec de certains élèves

Ils signalent tout d'abord la nécessité de permettre à l'élève d'être en situation de réussite, valorisé. La notion d'échec total, le sentiment d'impuissance de l'enseignant s'estompent car, à travers les actions innovantes, les enseignants se sentent libres de proposer des situations variées où tout élève pourra trouver sa place. Dans une classe de sixième, une enseignante de français pointe que dans le cadre des cours, l'hétérogénéité des élèves amène ceux qui perdent pied à chercher à exister en perturbant les cours par exemple. Elle organise alors en partenariat avec la documentaliste un travail de recherche documentaire où les élèves, en petits groupes, réali-

sent des productions à la fois individuellement et collectivement. Cette pratique « suscite chez les élèves motivation et enthousiasme, les rapports élèves adultes sont modifiés dans la mesure où l'élève-acteur prend possession d'un savoir par une démarche personnelle, l'enseignant occupant une place de médiateur, et enfin, les rapports des élèves entre eux sont basés sur les échanges, sur les négociations, et d'une manière générale, sur une organisation du travail faisant davantage appel à la collaboration qu'à la concurrence. »

Dans un autre collège un projet de classe consiste à créer un village « auquel des personnages vont donner vie en créant des événements ». L'enseignant qui relate cette pratique note : « La grande variété des activités interdisciplinaires permet à chaque élève d'inscrire son projet dans l'action collective, de se forger une image positive de lui-même puisqu'il existe toujours des situations de réussite à travers lesquelles il peut se voir autre. »

Faire apprendre autrement

Les enseignants analysent comment les situations qu'ils proposent entraînent chez les élèves des changements de comportements face aux apprentissages : « Les cours de français traditionnels utilisent des concepts devenant très vite des abstractions pour les élèves qui décrochent. Il apparaît que la réalisation vidéo utilise un vocabulaire très proche de celui de la composition française par exemple [...] Les élèves ont compris ce qu'était une ellipse, ont appris à résumer, à aller à l'essentiel. » Ils pointent l'importance d'engager les élèves dans des actions concrètes : « Les différentes activités réalisées sur ordinateur et en vidéo ont permis aux élèves d'être plus exigeants et plus rigoureux dans l'écriture des textes et dans la présentation des documents. Un soin tout particulier a été apporté à l'orthographe, la syntaxe, le style et la mise en page. » Ils font ressortir l'importance de considérer l'élève comme sujet de son apprentissage, c'est-à-dire de prendre en compte ses acquis, ses questions, ses centres d'intérêt, mais aussi son affectivité, son besoin d'être reconnu : « Il a été constaté que les élèves travaillent mieux quand : les enseignants explicitent les objectifs des activités proposées, c'est-à-dire quand les élèves savent à quoi ça sert; quand les enseignants prêtent attention aux préoccupations des élèves; quand le choix des thèmes se fait à partir de l'intérêt des élèves; quand les enseignants accordent une place importante à la dimension affective; quand ils adoptent des attitudes valorisantes vis-à-vis des élèves; quand ils prennent en compte la dimension du plaisir et la motivation des élèves dans les activités proposées. »

UNE DYNAMIQUE CRÉATIVE CHEZ L'ENSEIGNANT QUI FAVORISE LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

Ces différents extraits, nous semble-t-il, sont significatifs d'un changement de posture de l'enseignant. À travers l'innovation, il développe une expertise par rapport au processus d'apprentissage et ne se vit pas uniquement en tant que spécialiste d'une discipline. Pourquoi l'innovation favorise-t-elle ces ruptures qui correspondent à une vision élargie du métier et, comme l'analyse Georges Felouzis, à une plus grande efficacité dans la pratique? (6)

Innové est pour l'enseignant une activité qu'il choisit, une activité libre au sens des figures libres dans les compétitions de patinage artistique, opposées aux figures imposées. Il peut donc y exprimer des goûts personnels, utiliser des compétences acquises hors du champ professionnel, proposer aux élèves des savoirs non exactement délimités par les programmes. En même temps, dans les expériences décrites, l'innovation est généralement une tentative pour résoudre des problèmes posés à l'établissement, pallier les difficultés des élèves, rendre plus cohérents les apprentissages. Par rapport à une réalité complexe et changeante, l'enseignant prend le risque d'agir différemment, de quitter le connu. « *On est parti à l'aventure, on ne savait pas où on allait* », comme le dit l'un d'entre eux en présentant son projet. L'action innovante permet à l'enseignant d'utiliser un espace de liberté pour que les transformations de sa réalité professionnelle ne soient plus une contrainte qu'il déplore et subit, mais pour que la confrontation à cette réalité soit l'occasion d'une construction personnelle.

88

6 - Georges Felouzis, *op. cit.*, p. 137 et 138, étudie ce qui fait l'efficacité des enseignants et conclut en opposant deux modèles d'enseignants : « Confrontés à ces transformations radicales de l'enseignement, les professeurs doivent construire leur rôle et les conceptions qui y sont attachées : certains refusent cette "décadence" de l'École... Ils développent alors un mépris affiché (lors des entretiens mais aussi devant leurs classes) des élèves... Ils ne peuvent dans ce cas que développer et exprimer des attentes négatives envers leurs élèves dont ils n'attendent rien... Ces attitudes forment donc le socle de leur non-efficacité. Pour d'autres le rapport subjectif aux changements survenus dans l'enseignement se construit de manière radicalement autre : les élèves peuvent être moins bons, mais ils sont surtout différents... De ce fait, le but à atteindre n'est pas de "sauver la culture", mais plus modestement d'apprendre à des élèves des connaissances tout en préjugant de leur capacité à réussir. La construction de soi dans le rôle de l'enseignant est ici tout autre que dans le premier cas : c'est tout d'abord une manière de se centrer sur l'élève plus que sur la discipline dans sa forme académique. Cette attitude... ne peut se faire qu'au prix d'une reconversion qui permet de passer de la formation académique nécessaire à la réussite au concours, à la prise en compte des élèves et à une pratique pédagogique centrée sur eux. »

L'innovation s'inscrit donc dans un double mouvement : un mouvement d'expression de la personne enseignante et un mouvement de rencontre avec la réalité (les élèves, les savoirs mais aussi les collègues enseignants et non enseignants), non dans une dynamique de maîtrise mais dans une dynamique de créativité. On peut alors avancer que l'innovation constitue pour l'enseignant « un espace intermédiaire », au sens de D. W. Winnicot. « Dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. [...] Dès la naissance, l'être humain est confronté au problème de la relation entre ce qui est objectivement perçu et ce qui est subjectivement conçu. [...] L'aire intermédiaire à laquelle je me réfère est une aire, allouée à l'enfant, qui se situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de réalité. » (7). Cette aire intermédiaire d'expérience « constitue la plus grande partie du vécu de l'enfant [mais subsiste] tout au long de la vie dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif » (8) et bien sûr, toute la sphère de la vie culturelle (musique, cinéma, livres, etc.). Cette dynamique créative par laquelle le moi reconnaît le monde extérieur comme un non moi et cherche à agir sur lui, permet à l'individu d'utiliser sa personnalité tout entière... « c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. » (9)

Il nous semble que nous pouvons rapprocher le processus innovant de cette dynamique qui trouve son origine dans la petite enfance et faire l'hypothèse que ce processus permet à l'enseignant d'intégrer la réalité interne et la réalité externe dans l'exercice du métier. En effet, celui-ci, en inventant, en tentant autre chose, en quittant les routines, en s'autorisant à jouer sur une gamme étendue de pratiques, s'inscrit dans cette aire intermédiaire et peut élaborer un rapport plus subjectif au métier et aller à la rencontre de l'élève réel. L'élève peut alors s'identifier à un adulte qui lui montre en action une culture vivante, intégrée et l'introduit au plaisir d'imaginer, de découvrir, de réfléchir, de mettre en forme. Il peut alors changer sa perception de la culture dans laquelle l'école a pour mission de le faire entrer et ne plus la ressentir comme une exigence externe dont le sens lui échappe, mais comme un point d'appui, un étayage pour son propre développement puisque l'enseignant prend en

7 - Winnicot D. W., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, NRF, Gallimard, 1977, p. 9, p. 21.

8 - *Op. cit.*, p. 25.

9 - *Op. cit.*, p. 76.

compte ses préoccupations, son vécu, et lui permet de mettre en lien les apports de l'école et ceux du monde extérieur. Il peut alors vivre de façon positive et non plus sur le mode du négatif et du rejet, les démarches intellectuelles, les méthodes de travail qu'on lui propose.

Ainsi, les actions innovantes dont nous avons dégagé les caractéristiques communes, permettent aux élèves de vivre différemment leur scolarité. Souvent, lorsqu'ils évaluent les actions qu'ils ont menées, les enseignants s'avouent un peu déçus que les résultats dans les matières générales ne se soient pas améliorés de façon plus spectaculaire, alors que tous les élèves, même ceux en « difficulté », avaient manifesté une curiosité, un sérieux, une capacité à s'informer, prendre la parole qu'ils ne soupçonnaient pas. Pour notre part, nous faisons l'hypothèse que les innovations, notamment par la motivation qu'elles provoquent, favorisent réellement le processus d'apprentissage et que même si le transfert n'est ni rapide ni immédiat, ce processus, utile tout au long de la vie dans les sociétés actuelles, pourra de nouveau être mobilisé. Les élèves ont développé des compétences qui, même si elles ne sont pas identiques pour tous, ni réinvesties immédiatement dans les apprentissages disciplinaires, permettront d'autres acquisitions, mais surtout l'acte d'apprendre a pu s'inscrire dans une expérience vécue comme positive, valorisante, source de développement et ainsi prendre sens pour chacun des élèves.