De nouvelles façons d'apprendre, « entre le cristal et la fumée »

INTERDISCIPLINAIRE. Alors que la culture du système éducatif français est marquée par le cloisonnement des disciplines et des missions de ses personnels figées depuis 1950, itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés, heure de vie de classe, histoire des arts ou accompagnement personnalisé ont fait leur apparition. Pour Yves Zarka, ces nouveaux objets institutionnels (qu'il désigne par le néologisme « adisciplinaire ») plongent les acteurs comme les observateurs dans la perplexité, voire dans l'opposition caractérisée. Et les obligent à penser la complémentarité.

Élargissant la prescription institutionnelle, les nouveaux dispositifs se fraient difficilement un chemin, leur place étant çà ou là contestée et toujours chichement concédée. Pourquoi leur portée novatrice peine-t-elle à apparaitre clairement ? Un retour s'impose sur la structure traditionnelle des enseignements et son corolaire le modèle du cours, opposé au modèle du projet, afin de comprendre en quoi cet « adisciplinaire » signe l'émergence de nouvelles façons d'apprendre au collège et au lycée.

La structure classique des enseignements : le modèle du cours

L'existence d'un curriculum détaillé et structuré en disciplines d'enseignement presque immuables induit le découpage régulier du temps scolaire et fait vivre aux professeurs comme aux élèves la succession monotone des cours qui s'enchainent sans se relier. Espace tragique par excellence, le cours est régi par les trois unités : unité de temps, une heure un petit peu grignotée ; unité de public, avec une classe au sens d'un groupe réuni toute l'année pour les mêmes activités ; unité de contenu, autour d'une discipline ou spécialité.

Quels qu'en soient la méthode et le style pédagogiques, assorti des aides fournies aux élèves, le cours demeure avant tout un moyen : pour le professeur, de délivrer son message au nom du programme scolaire, logique de l'honneur oblige ; pour les élèves, de tenter d'acquérir, souvent dans une terrible solitude, ces connaissances dont on (l'institution parlant ici d'une seule voix) leur assure qu'elles seront utiles, un jour, plus tard. Quand ? Où ? Comment ?

Des contenants par le caractère très ouvert de leur définition, autorisant transversalité et croisements disciplinaires.	**Des contenus** assumés comme des enseignements mais pas comme de nouvelles disciplines, donc sans professeur dédié.
Parcours diversifiés. Travaux croisés. Travaux personnels encadrés. Projets professionnels à caractère pluridisciplinaire. Itinéraires de découverte. Heure de vie de classe. Accompagnement personnalisé.	Éducation à la santé et à la sécurité. Éducation civique, juridique et sociale. Éducation au développement durable. Histoire des arts. Éducation à l'information et aux médias. Découverte du monde économique, des formations et des métiers. Parcours artistique et culturel. Grands enjeux du monde contemporain. Etc.

Que ces apprentissages soient déclinés en connaissances, capacités et attitudes, cela ne leur donne guère le statut espéré de compétence. La sociologie du travail l'a montré : la déclinaison des compétences ne suffit pas à définir la compétence, le tout étant supérieur à la somme de ses parties.

On peut savoir sans être compétent ; tandis qu'on ne saurait être compétent sans les connaissances et capacités nécessaires à l'exercice de la compétence.

Car notre système d'enseignement général a été conçu dans cette perspective : faire de l'élève un « sachant » ; ou l'orienter, selon ce bel euphémisme. Tant il est vrai qu'on peut savoir sans être compétent ; tandis qu'on ne saurait être compétent sans les connaissances et capacités nécessaires à l'exercice de la compétence. Or, comment devient-on compétent ? Y a-t-il une alternative au cours ?

Le modèle du projet et la construction des compétences

Les compétences se construisent dans l'action : selon l'adage, c'est au pied du mur qu'on reconnait le maçon. Plus exactement, elles ne peuvent se développer qu'à travers la conduite de projets, cadre infiniment plus ouvert, et, il est vrai, plus flou, que celui du cours.

À l'opposé de l'espace tragique du cours, le projet apparait comme un espace cosmique sans unités figées : diversité des thèmes, variété des réalisations, imprévisibilité des durées, aléa des résultats, variabilité des équipes qui, si elles ne se sont pas forcément choisies, peuvent néanmoins devenir de plus en plus compétentes. Ainsi, au cristal que représente le cours s'oppose un projet toujours suspect de finir en fumée. Ceci explique qu'en dépit des discours, les démarches de projet parviennent si peu à pénétrer les cours. Et encore serait-il instructif d'y regarder de près, pour s'assurer que les élèves sont les acteurs effectifs et non les exécutants ou les spectateurs d'un projet conçu en dehors d'eux. Une autre stratégie doit donc être recherchée.

Examinons de plus près ces nouveaux objets institutionnels que je nomme « adisciplinaire ». Leur liste,

à peu près actualisée à ce jour, y donne à voir, de façon assez évidente, deux catégories.

Yves Zarka ©DR

Tous ces dispositifs sont riches de formidables opportunités, pourtant rarement saisies. Car l'intégration de ces nouveaux enseignements s'est effectuée jusqu'ici par la voie de la « disciplinarisation » négociée : l'éducation à la santé partagée entre les SVT et l'EPS ; le développement durable réparti entre l'histoire-géographie et les SVT, par exemple. Commodité technique, évitement des conflits, chaque territoire s'est emparé d'un morceau du nouveau venu allégrement découpé, laissant chacun dans sa citadelle ! Un sort similaire attend l'accompagnement personnalisé repeint aux couleurs du dédoublement des classes.

Or, si ces nouveaux venus ont chacun leur raison d'être singulière, tous partagent un enjeu essentiel : favoriser la démarche de projet, elle-même garante de la construction des compétences. Cependant, ils restent encore assez mal vécus : côté professeurs, ils sont autant de coins enfoncés dans l'horaire et l'identité des disciplines ; côté direction d'établissement, ils occasionnent un casse-tête organisationnel. Si notre système éducatif avance (timidement) dans leur mise en place, il n'a pas été préparé à les imaginer et, partant, à les organiser. Et ce, d'autant plus que, dans une école pensée de façon abstraite, le temple du savoir ne pouvait pas héberger ces sous-produits éducatifs !

Reconnaitre l'intérêt, chercher la souplesse

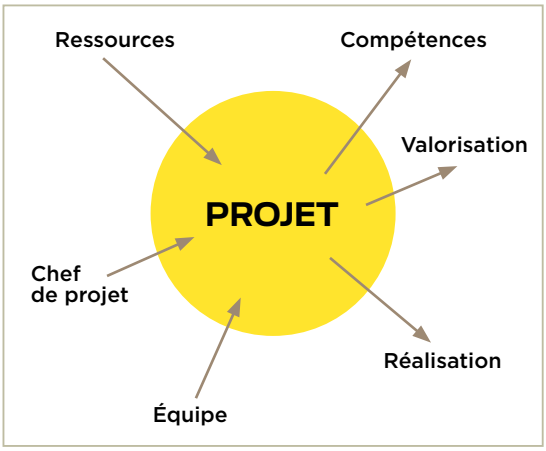
Pour tenter d'ouvrir une autre voie, deux conditions doivent, selon moi, être satisfaites.

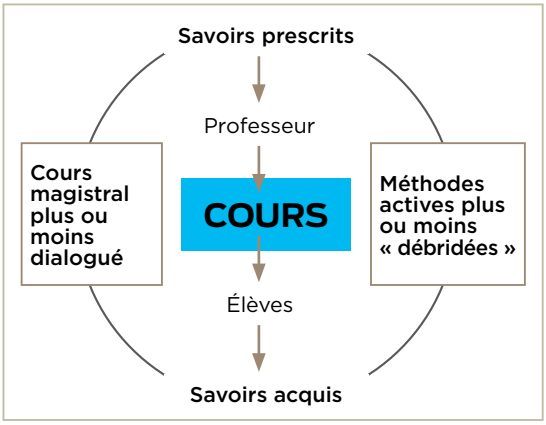
La première est que tous reconnaissent sans réserve l'intérêt et l'utilité de cet adisciplinaire comme lieu actualisé du développement des compétences, en particulier l'autonomie, l'initiative, la coopération. Pour cela, oui, il faut réduire, raisonnablement, l'horaire consacré aux cours, puisque la semaine scolaire n'est pas extensible. L'institution doit alors assumer cette réforme sans ambigüité, en éclairer ouvertement le sens, au lieu de la camoufler derrière la profusion inventive des intitulés.

L'autre condition, plus concrète, est une gestion plus souple et plus rationnelle à la fois du temps (celui des élèves comme celui des personnels) et des ressources humaines à mobiliser dans l'établissement. Dans l'espace élastique ouvert par cet adisciplinaire, une question délicate se pose : qui (quel adulte ?) prend en charge quoi (quel projet ?) ? Faute de solution standard, chaque équipe pédagogique et éducative devra le préciser, sur la base des besoins des élèves et en fonction des compétences des adultes. De quoi donner son plein sens au travail d'équipe, souvent reporté au nom des impératifs du programme que chacun, en effet, suffit à mettre en œuvre seul dans sa matière et dans sa classe. La capacité et certainement le désir de porter des projets au-delà de son strict territoire existent chez les personnels, qui ne demandent qu'à être libérés et valorisés. Un modèle que nous croyons bien supérieur à la bivalence, résurgence inappropriée d'une solution du passé.

La construction de cet adisciplinaire (nommé ainsi faute de mieux) est un enjeu majeur pour l'évolution de notre système éducatif. Elle posera sans doute de nouveaux problèmes. Elle induira en particulier, avec une interrogation sur les missions des personnels enseignants et d'éducation, une révision de celles des corps d'encadrement pour l'impulser, l'accompagner et la faire réussir. Un chantier passionnant nous attend. ■

YVES ZARKA
IA-IPR établissements et vie scolaire, Créteil





RÉFÉRENCES

Le titre de cet article est un clin d'œil à l'ouvrage d'**Henri Atlan,** *Entre le cristal et la fumée,* essai sur l'organisation du vivant, éditions Point Seuil, 1979.

Michel Huber, *Apprendre en projets : la pédagogie du projet élèves,* éditions Chronique Sociale, 1999.

Philippe Zarifian, *Objectif compétence : une nouvelle logique,* éditions Liaisons, 2001.