

Peut-on réformer les pratiques pédagogiques¹ ?

Vincent Dupriez
GIRSEF, Université de Louvain
Juin 2006

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les processus de changement au sein des systèmes et des établissements scolaires. Dans le cadre de telles recherches, il est d'usage de différencier deux types de changement : les réformes et les innovations. Les premières renvoient à un changement planifié, décidé à partir d'une autorité centrale et adressé à tous les professionnels dépendant de cette autorité. On parle à ce titre d'une réforme des programmes, d'une réforme des structures scolaires (l'enseignement par cycles, par exemple) ou encore d'une réforme pédagogique. Les innovations, par contre, renvoient à des initiatives plus locales. Bonami et Garant (1996) définissent l'innovation comme le fait d'introduire de façon volontaire, dans un établissement par exemple, une pratique en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources disponibles. Précisons également que l'innovation n'est pas une novation. Elle ne correspond pas nécessairement à une action fondamentalement nouvelle. Elle est par contre nouvelle pour les acteurs concernés et dans leur espace de référence. L'innovation renvoie donc à une initiative décentralisée et le plus souvent à un processus collectif de recherche d'amélioration de la qualité du travail. A vrai dire, ces deux types de changement peuvent également cohabiter et le succès d'une réforme passe probablement par sa capacité à susciter des innovations locales.

Réformes et innovations

On peut aujourd'hui considérer que l'un des acquis majeurs de la recherche dans ce domaine est d'avoir fait apparaître à quel point innovations et réformes reposent sur des logiques d'action différentes, qui les rendent plus ou moins compatibles avec l'environnement scolaire. Et les résultats sont clairs. Si l'innovation est un processus parfois long et lent, il semble bien que les systèmes scolaires soient somme toute un milieu relativement perméable au développement d'innovations, sur le plan pédagogique en particulier. Le concept de *loosely coupled system* (ou système faiblement articulé) proposé par Weick aide à comprendre cela. Pour cet auteur, les établissements scolaires sont des espaces lâchement coordonnés, faits d'une juxtaposition d'unités (des départements, mais surtout des classes) disposant chacune d'une importante autonomie. Il n'est pas rare dès lors d'observer au sein d'une même école des pratiques extrêmement différentes qui cohabitent. Les autorités de l'établissement disposent par ailleurs de peu de ressources pour faire valoir un point de vue propre. Elles ne sont pas en mesure d'assurer une supervision du travail de chacun et sont peu outillées pour travailler d'autres formes de coordination du travail. Dans ce contexte, dans une école, c'est souvent du « chacun pour soi » ou du travail en très petits groupes, entre quelques enseignants qui partagent le désir de travailler ensemble. Si cette faible coordination des

Une version semblable de ce texte est parue dans Dupriez, V. et Chapelle, G. (Eds.), Enseigner, Paris : PUF.

établissements scolaires est souvent perçue comme un problème, il faut reconnaître qu'elle a aussi des avantages, comme l'a relevé Weick : elle est précisément propice à des innovations et à des expériences locales, vu l'autonomie dont disposent la plupart des acteurs. Elle est en particulier favorable à des innovations de très petite taille, car l'isolement des personnes ne favorise pas la diffusion de l'innovation à l'échelle d'un établissement par exemple.

Une telle situation peut évidemment varier en fonction des systèmes scolaires et il est certain que cette autonomie est plus grande dans certains systèmes scolaires que dans d'autres. Toutes les formes de contrôle bureaucratique et les tentatives de standardisation du travail enseignant (à travers des manuels ou du matériel imposé, par exemple) ont évidemment tendance à restreindre l'autonomie des enseignants et à réduire le potentiel d'innovation. De la sorte, la perméabilité des systèmes scolaires au développement d'innovations locales varie en fonction des modes de régulation présents dans les systèmes scolaires.

Ce même concept de *loosely coupled system* aide à comprendre pourquoi l'école est si difficile à réformer. Un des nœuds du changement dans les systèmes scolaires est en effet celui-là : vu la structure « cellulaire » du système scolaire et la relative autonomie dont bénéficient les enseignants dans leur classe, il est bien difficile pour un Ministre ou une autorité quelconque de faire valoir et d'imposer un point de vue sur ce que doivent faire les enseignants.

Les pratiques pédagogiques comme constructions sociales

Mais, au-delà de ce premier constat sur la difficulté de réformer l'école, l'objectif majeur de ce chapitre est d'attirer l'attention sur le statut des variables pédagogiques que les réformes ambitionnent de transformer. Nombre de travaux portant sur l'analyse des réformes pédagogiques ont tendance à interroger la pertinence des propositions pédagogiques à partir d'un point de vue presque strictement pédagogique. Dans une large mesure, le projet de réforme pédagogique est interrogé au regard d'une théorie sur l'apprentissage ou d'indicateurs d'efficacité, sans suffisamment prendre en compte la signification et les enjeux sociaux qui co-existent autour des pratiques pédagogiques.

C'est dans une perspective alternative que je situe le projet de ce texte. Mon propos est d'analyser les discours et les pratiques pédagogiques comme des constructions sociales contextualisées et d'observer le cheminement des projets pédagogiques comme l'objet d'enjeux dans des rapports sociaux entre les acteurs du champ éducatif. Le postulat qui anime un tel projet est le suivant : l'action pédagogique ne repose pas que sur des arguments pédagogiques et dans de nombreux cas, les attitudes pédagogiques doivent être comprises au regard de leur signification et implications dans un environnement social plus large. Quels que soient leurs fondements psychopédagogiques, des réformes pédagogiques bousculent des habitudes de travail et des équilibres dans les relations sociales. La prescription de nouvelles pratiques et de nouveaux objectifs représente ainsi, inévitablement, une source de tension pour les enseignants.

Walo Hutmacher (1993) avait remarquablement illustré ce phénomène dans le cadre de sa recherche sur la permanence de taux de redoublement élevés dans

l'enseignement primaire genevois, malgré l'adoption de mesures pédagogiques visant à diminuer le recours au redoublement. A ses yeux, le redoublement devait être interrogé non seulement à partir d'un point de vue pédagogique (et dans cette perspective, sa faible efficacité est largement démontrée), mais aussi au regard d'enjeux organisationnels et socio-politiques. Il montre ainsi à quel point la décision de passage ou de redoublement d'un élève fait partie d'un rapport social entre le professeur en charge de l'élève et celui qui, en cas de passage, doit l'accueillir l'année suivante. De même, la décision de redoublement est la manifestation la plus visible de la fonction de sélection assignée à l'école et tout changement de pratiques en ce sens doit aussi être décodé comme une source de tensions face aux attentes sociales d'une école comme lieu de sélection et de production d'une élite.

La rénovation de l'école primaire en Belgique

Pour documenter plus largement ce regard sur les réformes pédagogiques, je vais m'appuyer sur une récente recherche menée en Belgique francophone autour de la rénovation de l'école primaire (Dupriez et Cornet, 2005). Depuis 1995, sous le label d'« Ecole de la réussite », une réforme de l'école primaire se met en place. Dans le but de lutter contre l'échec scolaire et ses effets particulièrement dévastateurs auprès des élèves issus de milieux défavorisés, le législateur a imposé une structuration progressive de l'école maternelle et primaire en cycles d'au moins deux ans, avec une impossibilité de redoublement en cours de cycle. Les enseignants sont dès lors invités à mettre en place d'autres stratégies pour accompagner les élèves en difficulté. Pour faire face à des groupes-classes qui inévitablement deviennent plus hétérogènes, les autorités invitent dès lors les enseignants à développer des dispositifs de pédagogie différenciée et à favoriser l'évaluation formative. Comme beaucoup d'autres réformes, celle-ci n'est ni pleinement acceptée, ni pleinement rejetée par les enseignants. Une enquête par questionnaire laisse entendre que près de la moitié des enseignants sont satisfaits de cette réforme et développent des pratiques pédagogiques conformes à ce que suggère la réforme ; l'autre moitié est plutôt sceptique et « résiste » à l'implantation de la réforme. L'objectif de la recherche qui a été menée dans ce contexte était essentiellement de comprendre pourquoi certaines écoles sont plutôt favorables à cette transformation et pourquoi d'autres ne le sont pas.

Que pouvons-nous retenir de cette recherche ?

Fondamentalement, cette recherche fait apparaître qu'il existe chez les enseignants et au sein des équipes éducatives (bien qu'une relative diversité peut évidemment exister au sein de la même école) un noyau dur de pratiques et de représentations qui sont tantôt favorables et tantôt défavorables à la réforme promue. En d'autres mots, les enseignants qui rechignent face au changement pédagogique peuvent également être caractérisés à partir d'autres caractéristiques, qui font dans une certaine mesure « système » et s'alimentent réciproquement.

Les enseignants les moins favorables à la réforme ont souvent tendance à expliquer la réussite ou l'échec scolaire de leurs élèves à partir de caractéristiques propres à ces élèves, face auxquelles le système scolaire n'a guère de prise. Le déficit de certains élèves est alors appréhendé soit en termes socioculturels, soit en termes psycho-cognitifs. Les uns souffrent de troubles du langage, de la communication, de

la socialisation, ... les autres de dyslexie, dyscalculie ou de troubles de la compréhension. Mais, ce qui est commun, c'est qu'ils sont caractérisés par un déficit présent et construit indépendamment du travail de l'école. Les difficultés d'ordre socioculturelles ou cognitives ne sont dès lors pas thématisées comme faisant l'objet d'un travail à l'école, face auxquelles des évolutions sont envisageables.

Par ailleurs, interrogés au regard de leurs conceptions de la justice, les enseignants les plus hostiles aux dimensions pédagogiques de la réforme sont aussi ceux qui adhèrent le moins aux objectifs 'politiques' de la réforme. Ils ont tendance à considérer que les inégalités sociales de résultat sont inéluctables et que la perspective d'un socle commun pour tous s'accompagnera d'un nivellement par le bas. Ils adhèrent plus facilement à une conception plus modeste de l'égalité, affirmant l'égal respect de chacun. Au contraire, les enseignants et les équipes éducatives les plus favorables à la réforme sont plus sensibles à l'objectif d'égalisation des chances entre catégories sociales et culturelles.

En somme, un premier constat doit être fait : les pratiques pédagogiques des enseignants ne peuvent être appréhendées comme un élément isolé. Elles sont étroitement articulées à un ensemble de représentations sur la nature des difficultés d'apprentissage, sur le pouvoir des enseignants face au dépassement de ces difficultés et sur le rôle plus politique de l'école face aux inégalités entre élèves. Pratiques et représentations forment un ensemble cohérent dont il s'agit dès lors de penser conjointement la transformation. Nos résultats attireraient également l'attention sur le caractère « situé » de cet ensemble de pratiques et de représentations. En fonction de l'environnement éducatif des écoles, du type de public scolarisé, bref de la niche éducative construite et occupée, la perméabilité à la réforme est plus ou moins grande. La tendance qui émerge de cette recherche - mais qui devrait être évaluée à partir d'une étude à large échelle - est la suivante : dans les trois écoles de « classe moyenne », les enseignants peuvent sans trop de problèmes adhérer aux objectifs de la réforme et tenter de transformer, avec plus ou moins de conviction, leurs pratiques, conformément à ces objectifs ; la situation semble plus difficile dans l'école en milieu favorisé et dans l'école en milieu défavorisé avec lesquelles nous avons travaillé.

La nature de l'obstacle à dépasser est cependant de nature différente. Dans l'école au public favorisé que nous avons accompagnée, adhérer aux objectifs de la réforme, c'est prendre le risque de renoncer à une position privilégiée sur le quasi-marché scolaire. Prendre le parti de réussir avec tous les élèves, c'est s'exposer au mécontentement et au départ de certaines familles qui demandent une sélection scolaire précoce et qui, dans un système de libre-choix de l'établissement, sont susceptibles de chercher ailleurs une herbe plus grasse. Les difficultés et résistances rencontrées dans l'école de milieu urbain qui accueillait une proportion significative d'élèves de milieux populaires issus de l'immigration sont d'un autre ordre. Au moment de la recherche, dans cette école, l'équipe éducative rencontre de toute évidence d'importantes difficultés pour travailler avec les élèves de milieux populaires, de plus en plus nombreux dans l'établissement. Les enseignants semblent être adossés à des pratiques pédagogiques traditionnelles. La suppression du redoublement en particulier leur apparaît comme une aberration, car la peur de doubler est un moteur et un levier dont ils se sentent désormais privés. Simultanément, et au regard de l'échec qu'ils rencontrent aujourd'hui avec les élèves

issus de milieux défavorisés, accepter les objectifs de la réforme leur pose un problème majeur. Car considérer que tout le monde pourrait réussir à l'école, c'est reconnaître que l'échec d'aujourd'hui n'est pas inéluctable et qu'à travers leurs pratiques, ils portent peut-être une responsabilité dans l'échec de certains élèves. Refuser la réforme, affirmer que la réussite scolaire est socialement déterminée, c'est donc aussi se protéger et éviter des interrogations relatives aux pratiques menées dans l'établissement.

Changer les pratiques ou changer les représentations ?

Les résultats de cette recherche attirent donc l'attention sur la présence d'un ensemble cohérent de pratiques et de représentations qui ne sont pas sans relation avec l'environnement social et culturel au sein desquels les enseignants travaillent. L'enjeu des réformes pédagogiques en devient dès lors d'autant plus complexe. Il ne s'agit pas seulement de modifier des pratiques pédagogiques sur lesquelles, nous l'avons vu, les réformateurs ont en fait peu de prise. Il s'agit de prendre en compte un ensemble articulé de pratiques et de représentations, construites dans des environnements socioculturels et institutionnels spécifiques.

Par où faut-il dès lors attaquer le problème et promouvoir le changement ? En incitant à de nouvelles pratiques ou en travaillant les représentations des enseignants ? Les psychologues sociaux qui traitent ce type d'interrogations proposent en fait deux réponses différentes. Certains, avec Beauvois et Joule, vont considérer que les représentations sont des formes d'adaptation et de rationalisation a posteriori que construisent les individus pour rendre légitimes les comportements qu'ils ont adoptés. Ces comportements sont eux-mêmes dictés par les conditions objectives de vie ou de travail des individus. La majorité des psychologues sociaux (cf. Abric, 2001) vont cependant considérer que les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement. Si les représentations individuelles et collectives sont effectivement historiquement construites en relation étroite avec des positions sociales et des conditions objectives d'existence, des recherches attirent cependant l'attention sur la diversité des interprétations du monde et des conduites adoptées à partir d'une même situation initiale. Dans cette perspective, les individus ne sont pas entièrement soumis à leurs conditions objectives de travail ou d'existence ; ils sont aussi auteurs de leurs pratiques qu'ils contribuent à définir, en fonctions de leurs opinions et représentations.

Si l'on adopte cette seconde perspective, trois leviers de changement méritent d'être retenus lorsqu'il s'agit de mettre en place une stratégie de réforme des pratiques pédagogiques. Le premier est le plus évident, il concerne les pratiques elles-mêmes. Si les autorités souhaitent que les enseignants modifient leurs pratiques pédagogiques, il est indispensable qu'elles les outillent intellectuellement et matériellement dans ce sens, ce qui n'est pas toujours réalisé. Dans cette perspective, il est nécessaire que des dispositifs et des supports concrets soient proposés aux enseignants. Des temps de formation et de travail entre pairs sont également indispensables pour présenter, discuter et critiquer les apports des dispositifs proposés.

Mais, si ce type de soutien au changement est indispensable, il n'est guère suffisant. Car aucune autorité scolaire n'a les moyens d'imposer une réforme pédagogique.

L'action pédagogique, et peut-être surtout la relation pédagogique, sont trop secrètes que pour être enfermées dans un manuel ou un guide de travail. Pour garantir la mise en œuvre d'un changement, les autorités ont le plus souvent besoin de l'adhésion (intime) des enseignants à leur projet. Il s'agit donc dans une perspective de légitimation, car la pression est ici absolument inefficace, de travailler sur les représentations des enseignants pour obtenir au mieux leur attachement à la réforme. Les autorités éducatives sont en quelque sorte condamnées à rendre toute réforme pédagogique souhaitable aux yeux de la majorité des enseignants. Travailler à la légitimation de la réforme devient dès lors une condition de son appropriation. Pour ce faire, il est sans doute indispensable de partir des représentations présentes chez les enseignants, de travailler à partir des questions qu'ils se posent et des enjeux qu'ils identifient. Pour progressivement construire, avec les enseignants, une représentation transformée de l'action pédagogique souhaitable.

Enfin, il s'agit aussi d'agir sur les conditions objectives de travail des enseignants et de s'assurer que ces conditions soient favorables à la transformation des pratiques. A cet égard, l'exemple de la réforme belge de l'école primaire peut à nouveau servir de repère et d'illustration d'une injonction contradictoire. L'objectif majeur de cette réforme de l'école primaire est de produire plus d'égalité et d'amener tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale et culturelle, à la maîtrise des savoirs de base. Et, sur ce registre, notre recherche fait ressortir à quel point il existe une tension entre ces objectifs égalitaristes suggérés par les autorités et le contexte institutionnel de quasi-marché qui structure l'école en Belgique : les familles peuvent choisir leur(s) école(s) qui sont financées par les pouvoirs publics en fonction du nombre d'élèves inscrits. Les effets d'un tel dispositif institutionnel sont connus : ils poussent chaque école à se différencier des autres, à se distinguer pour construire sa « niche éducative », ce qui est une forme de protection face aux incertitudes liées au quasi-marché scolaire. Cette logique de distinction pousse ainsi chaque école à définir ses propres orientations éducatives, en articulation étroite avec le type de public scolarisé. C'est dans une certaine mesure la face noble du processus, conforme à l'idéologie du projet d'établissement. Mais, la face cachée de ce même processus, c'est l'écartement plus ou moins volontaire de tous ceux qui ne correspondent pas à ce projet ... et l'émergence d'écoles-ghettos qui accueillent tous ceux qui n'ont pas trouvé leur place ailleurs. Ce tiraillement entre une logique d'égalité promue par la réforme et une logique de distinction imposée par le quasi-marché est une bonne illustration des tensions qui peuvent exister entre des conditions objectives dans lesquelles se trouvent les enseignants et des objectifs généraux, que l'on voudrait qu'ils adoptent.

En résumé, nous retiendrons que l'environnement scolaire est a priori un environnement peu favorable à l'implantation de réformes. La structure cellulaire de l'école et l'autonomie dont disposent les enseignants au sein des classes protègent en quelque sorte les professeurs des injonctions qui arrivent de l'extérieur. Les réformes pédagogiques en particulier sont délicates à implanter. Elles requièrent en effet le plus souvent une adhésion forte des enseignants aux principes mêmes de la réforme, bien au-delà du respect formel de méthodes ou de manuels. L'incertitude qui accompagne le plus souvent toute proposition pédagogique, la fragilité des connaissances dans ce domaine sont également des facteurs qui ne facilitent pas les changements planifiés de pratiques pédagogiques. Dans ce contexte délicat, nous

avons identifié trois conditions qui semblent indispensables, mais peut-être pas suffisantes à l'implantation de réformes pédagogiques : un accompagnement et un soutien des enseignants par rapport aux nouvelles pratiques à implanter, un travail avec les enseignants sur leurs représentations du travail pédagogique et sur la signification des changements en cours et enfin, une attention aux conditions objectives de travail des enseignants dont il faudra veiller à ce qu'elles soient favorables à la réforme et aux nouvelles pratiques qu'il s'agit de développer. Dans cette perspective, une réforme de l'école ne peut évidemment pas adopter une pure logique de prescription : elle doit nécessairement s'appuyer sur ce qui existe et favoriser, comme le suggérait Monica Gather Thurler (1998), des processus de tâtonnement collectif. Le rôle, difficile, des responsables scolaires face à un tel projet, c'est de garder un cap commun, tout en autorisant une diversité de tâtonnements en fonction des équipes et des environnements locaux. Car, pour que la réforme réussisse, il est indispensable qu'elle s'accompagne d'un grand nombre d'innovations locales.

Références

- Abric, J.-C. (dir) (2001), *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.
- Bonami, M. et Garant, M. (Eds.) (1996), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck université.
- Dupriez, V. et Cornet, J. (2005), *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck université.
- Gather Thurler, M. (1998), Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement, In Cros F. (Ed) *Dynamiques du changement en éducation et en formation*. Paris : INRP.
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. *Cahier Du Service De La Recherche Sociologique*, 33, 3-165.