

Les enseignants ont tendance à résister à tout changement qui leur enlève une part de leur autorité dans la classe.

Huberman

Il arrive que les enseignants opposent une forme d'inertie à une innovation mais, le plus souvent, ils la phagocytent, la récupèrent, la modèlent dans leur logique dominante.

Bernard Charlot

L'innovation est moins dans l'habillage des situations que dans une refonte de leur conception et de leur conduite pour créer les conditions d'une réussite partagée, au sein d'un collectif classe solidaire.

GFEN



L'ÉDUCATION NOUVELLE ET L'INNOVATION

PAR MARIA-ALICE MEDIONI, CENTRE DE LANGUES DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2,
SECTEUR LANGUES DU GFEN (GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE)

Lorsqu'on est militant du GFEN, la nécessité de l'innovation peut sembler de l'ordre de l'évidence. D'ailleurs, les innovations proposées par l'Éducation nouvelle depuis les années 20 du siècle dernier sont nombreuses et bien connues : le savoir ne s'accumule pas, il se construit dans une démarche où c'est le sujet qui apprend et lui seul, ce qui a du sens pour lui, en étant actif, en interaction avec le monde qui l'entoure et les autres, etc. Ce qui fait dire à Jean Houssaye dans un récent ouvrage que
« *L'Éducation nouvelle, ce mouvement tentaculaire, protéiforme et dominant (...) a vraiment marqué les conceptions et les pratiques pédagogiques du XX^e siècle, à tel point que l'on peut soutenir qu'en matière de conceptions pédagogiques nous vivons toujours en grande partie sous son régime* » (2014, p. 345).

Pour autant, au GFEN, nous nous interrogeons sur la promotion de l'innovation pédagogique telle qu'elle est organisée actuellement et sur sa capacité à transformer véritablement une école où domine massivement la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014).

QU'EST-CE QUI EST NOUVEAU ?

Il me semble nécessaire de s'entendre sur ce terme d'innovation, sur ce qui est nouveau ou pas. Françoise Cros, dans un ouvrage plus ancien qui fait référence (Cros, 1993), tout comme Jean Houssaye, tout récemment, rappellent que l'innovation peut ne pas être fondamentalement nouvelle. Elle s'enracine dans des amonts déclarés, occultés ou ignorés. C'est ainsi que le GFEN n'hésite pas à faire état de ses origines et de ce qui a « nourri sa recherche »¹. Mais il n'en va pas forcément de même pour



L'intégralité du texte, ainsi qu'un diaporama et un enregistrement vidéo et audio sont téléchargeables sur apeg.info

tout le monde et on peut déplorer que la formation des enseignants ne les informe pas suffisamment des apports des précurseurs en pédagogie (Cros, p. 119)², qui constituent un patrimoine dans lequel

« ce nouveau introduit une rupture subversive »

invariablement ils sont amenés à puiser.

Si les emprunts sont constants, les innovations sont tout de même porteuses de « nouveau », ne serait-ce que pour celui ou celle qui l'introduit. Ce qui me paraît important de regarder c'est en quoi ce nouveau introduit une rupture suffisamment subversive pour transformer véritablement les pratiques ou l'institution, ou bien s'il s'agit, comme l'analysent de nombreux chercheurs (Cros, 1993 ; Houssaye, 2014), d'une simple adaptation au service d'un système :

« Qu'il s'agisse des technologies éducatives, ou du développement de la formation permanente, ou de méthodes pédagogiques comme l'alternance, la remédiation, les objectifs pédagogiques, les référentiels de compétences, ces courants pédagogiques peuvent être désignés comme des pédagogies de l'adaptation des individus à la société industrielle. » (Houssaye, 2014, p. 358)

HEURS ET MALHEURS DE L'INNOVATION

• **Les innovations institutionnelles**
Ce sur quoi insistent les didacticiens c'est, à la fois, sur le mouvement de balancier et sur le fait que ce n'est pas parce qu'une innovation est introduite que, pour

autant, elle est mise en œuvre automatiquement dans les pratiques. Dans la réalité des faits, lorsqu'une nouvelle méthodologie apparaît et est préconisée par l'institution, les pratiques peuvent encore prendre appui sur la méthodologie antérieure, voire la précédente ou davantage. En outre, certaines innovations peuvent ne pas du tout être intégrées. Par exemple, dans le cas de l'espagnol, l'Inspection générale

s'est opposée à la méthodologie audio-visuelle, et a continué à privilégier l'entrée par la culture, encore très prégnante actuellement.

Enfin, certaines méthodologies n'ont pas été mises en œuvre comme elles auraient dû l'être, du moins si l'on se base sur les textes de référence. Par exemple, l'approche communicative, qui se développe dans les années 70, en réaction aux théories behavioristes mises en œuvre à travers

« le cours dialogué est un avatar du cours magistral dans lequel on a introduit une participation plus active de l'élève »

les méthodologies audio-visuelles et audio-orales (structures à répéter et à consolider pour créer des réflexes), veut privilégier le sens et les situations vraies de communication. Dans la pratique, cette approche communicative s'incarne majoritairement, encore aujourd'hui, (...) dans le cours dialogué... qui n'a pas grand chose à voir avec une situation vraie de communication : les réponses sont détenues par l'enseignant, seul détenteur du savoir ; les questions posées par l'enseignant sont de fausses questions ; les réponses des élèves sont des réponses at-

tendues... C'est en fait un avatar du cours magistral dans lequel on a introduit une participation plus « active » de l'élève pour donner l'illusion qu'il intervient dans la co-construction du cours.

Ces « interprétations » ne sont pas seulement le fait d'enseignants mal formés ou peu coopératifs ; elles sont également largement véhiculées lors de certaines inspections.

Un autre exemple concerne l'« introduction » de la notion de tâche. Rappelons d'abord que les élèves se sont toujours vus proposer des tâches à l'école, même si elles étaient désignées sous le nom d'exercices, devoirs ou activités. Aujourd'hui, on entend par tâche une activité complexe, contextualisée qui propose un problème à résoudre et débouche sur plusieurs propositions, contrairement à l'exercice qui est une activité simple et décontextualisée dont le résultat est prévisible et la réponse unique.

Pour autant, même si on parle constamment de tâche, on sait que toutes les tâches ne se valent pas : il y a des tâches de simple exécution et des

tâches plus complexes susceptibles de mobiliser intellectuellement les élèves. Certaines tâches n'engendrent pas d'activité dans la mesure où elles ne mobilisent pas l'intérêt, d'autres débouchent sur une illusion d'activité – faire pour faire –, d'autres enfin déclenchent des opérations mentales génératrices d'apprentissages. Les malentendus à cet égard sont nombreux. Cette conception de la tâche – ou du projet –, en décalage certain avec ce qu'en dit la didactique, est, on le voit, portée par certains manuels dont les auteurs sont parfois des membres autori-

1. Origines et jalons historiques : « De nombreux éducateurs, au sein du G.F.E.N., ont nourri leur recherche de la pensée de précurseurs universels tels que Rousseau, Pestalozzi, Jacotot, Montessori, Decroly, Makarenko, Korczak, Bakulé, Freinet, Piaget, Freire.

Paul Langevin, Henri Wallon, Gaston Mialaret, Robert Gloton, Henri Bassis, qui ont été présidents ou vice-présidents du GFEN, ont également contribué à forger l'identité actuelle de ce Mouvement de Recherche et de Formation en Education ». En ligne : http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/origines_et_jalons_historiques

2. « Les enseignants ne semblent pas connaître assez les témoignages de leurs illustres prédécesseurs et que bien des innovations ont été préconisées et tentées de manière risquée dans les siècles précédents. Une bonne lecture des anciens maîtres de la pédagogie qu'ils se nomment Comenius, Rabelais, Montaigne, Ferrière, Montessori, ou Freinet, amènerait à sa plus juste valeur certaines innovations pédagogiques. Il s'agit souvent d'un « remake » adapté à la population d'élèves accueillie. »

sés de l'institution...

A quoi peut-on attribuer ces « échecs » dans la mise en œuvre des innovations ? Certainement à plusieurs facteurs, outre ceux que je viens d'évoquer, parmi lesquels on s'accorde à citer notamment la valse constante des innovations et l'inertie, voire la résistance, des enseignants, facteurs liés sans nul doute. On assiste à une accélération des innovations qui se succèdent de plus en plus rapidement, sans la formation qui devrait permettre aux enseignants de la comprendre et de l'accepter et sans qu'il y ait une véritable évaluation réalisée par l'institution. Huberman, dans son étude sur les mécanismes du changement en éducation publié en 1973, insistait sur l'inertie du système :

« Ce changement est très lent et, si l'on y pousse trop fortement, il fait généralement se dresser une opposition encore plus grande. Les enseignants, en particulier, ont tendance à résister à tout changement qui leur enlève une part de leur autorité dans la classe » (Huberman, 1973, p. 102)

Pour sa part, Jean Houssaye, regrette aujourd'hui que

« si les choses ne bougent pas, ou pas vraiment, c'est bien parce que, majoritairement les enseignants font tout, ou presque, pour cela. (...) En l'absence de la pression au changement que produisent de nouvelles idées, l'isolement et l'individualisme forment une combinaison favorable au conservatisme pédagogique. Les enseignants privilégient les formes d'enseignement « ayant fait leurs preuves », ils limitent les risques ». (Houssaye, 2014, pp. 35-36).

Mais Bernard Charlot, dans un texte plus ancien, signalait que « certes, il arrive que les enseignants opposent la forme d'inertie à une innovation mais, le plus souvent, ils la phagocytent, la récupèrent, la modè-

lent dans leur logique dominante. » (Charlot, 1993, p. 24)

et rappelait que parfois la résistance est néanmoins justifiée :

« L'école et les enseignants doivent aider les jeunes à se construire des repères stables, à ne pas être emportés par le flot héraclitien des images et des événements chaque jour renouvelés. »

En effet, il y a des modes, parfois même dangereuses. Par exemple le « système des îlots bonifiés » est une innovation qui pose de graves problèmes didactiques et éthiques (Puren, Médioni, Sebahi, 2013). Il s'agit d'une forme très particulière de travail en groupes (les îlots), où les élèves sont assignés à des tâches totalement mécaniques dont le seul enjeu véritable est la conquête de points, la compétition, l'écrasement des autres. Ce dispositif est malheureusement relayé par l'institution scolaire avec des présentations sur des sites académiques !

D'autre part, Christian Puren (1994, pp. 46-67) souligne la conjonction entre projet éducatif et projet politique, et plus particulièrement, en ce qui concerne les langues vivantes, l'influence des orientations politiques européennes³. (...) On retrouve ici le point de vue de Françoise Cros qui s'interrogeait ainsi, il y a quelques années :

« L'innovation s'auto-suffit, production de la vie économique privée, n'est-elle pas mouvement apparent, vaguelettes sur un fond marin de capitalisme maintenu (voire renforcé) dans ses structures ? L'innovation ne pérennise-t-elle pas une société dont elle constitue les cils vibratiles ? » (Cros, 1993, p. 46)

et concluait :

« L'innovation permet ainsi de manière insidieuse au système traditionnel capitaliste de perdurer en lui fournissant les « habillages » nouveaux ne portant pas atteinte à son économie générale. » (Cros, 1993, p.

46, note 9).

Parce qu'il s'agit toujours de renforcer la logique traditionnelle (Houssaye, 2014) :

« Le Haut Conseil de l'évaluation et de l'école a remis en 2005 un rapport éloquent sur le traitement des élèves en difficulté au collège. 10%, soit 170 000 élèves, étaient en-dehors des structures ordinaires de quatrième et de troisième en 2003, dans des filières très diverses (aide et soutien, technologique, adapté, alternance, etc.). (...) Le rapport du Haut Conseil est sans ambiguïté : depuis plus de trente ans, les dispositifs destinés à réduire l'échec scolaire s'entassent et se juxtaposent sans donner de résultats concluants, qu'il s'agisse des heures de soutien, des classes dédoublées, des aides au travail personnel, du tutorat, du parrainage, des classes relais, des contrats individuels de réussite éducative... et de ce qui suivra. » (Houssaye, 2014, p. 18)

Et Houssaye ajoute, en outre :

« On peut parler à ce sujet d'un véritable maillage institutionnel qui se saisit de l'innovation et qui éloigne, de fait, certains enseignants des mouvements pédagogiques, véritables pionniers du « travailler autrement ». Autrement dit, à l'instar d'une forme de démarche qualité, l'institution se nourrit des formes de réponse qui émanent de ses propres conditions de fonctionnement. » (Houssaye, 2014, p. 18)

• Les innovations encouragées par l'institution

Les innovations ne sont, bien évidemment, pas le fait de l'institution seule. Il y a profusion d'innovations actuellement, comme en témoigne le Forum des Enseignants Innovants et de l'Innovation éducative (FEIIE) qui a lieu maintenant tous les ans ou les nombreux comptes rendus d'expériences rapportés régulièrement par le Café pédagogique. Ces innovations apparaissent très majoritairement dans les établissements où les élèves sont davantage en difficulté, comme des tentatives de réajustement face à une réalité

« l'innovation permet ainsi de manière insidieuse au système traditionnel capitaliste de perdurer »

3. Groupe de Projet « Langues Vivantes » du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe de Strasbourg (désormais COE), actuellement renommé « Division des politiques linguistiques » Cf. sa page sur le site du COE : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp

qui oblige à faire autrement. Elles redécouvrent – même sans le savoir – des expériences menées par les pédagogues de renom et ont recours de façon massive aux technologies nouvelles, comme facteur de motivation supplémentaire pour les élèves. On y trouve des initiatives extrêmement variées. Je m'attarderai sur deux innovations en particulier, parce qu'elles semblent « prendre » auprès des enseignants de langue étrangère, particulièrement sollicités sur ces propositions : la classe inversée – ou pédagogie inversée – et l'utilisation des technologies nouvelles. La classe inversée, cela consiste à inverser l'ordre des étapes par rapport au fonctionnement de l'école, tel qu'on le connaît. Face au constat de la difficulté pour certains élèves de « suivre » le cours, parce que le magistral produit les effets d'ennui et de décrochage connus, on « invente » un renversement qui permet de consacrer le présentiel à des tâches où les apprenants sont plus actifs... et plus motivés, pense-t-on. Là encore, on peut observer que cette modalité de travail ressemble quelque peu à ce qui existait par le passé, dans les années 50, où les élèves préparaient le travail avant le cours, durant ce qu'on appelait l'étude, et le cours était essentiellement consacré à la correction. Dans cette version rénovée, les élèves, au lieu d'écouter le cours en classe, l'écoutent à la maison, par le biais de vidéos auxquelles ils sont renvoyés. Cette pédagogie inversée, très en vogue aux États-Unis et au Canada (*flipped classroom*), connaît un succès certain ici aussi, en France puisqu'on la trouve présentée et préconisée sur des sites institutionnels⁴. D'autres voix s'élèvent pour s'interroger sur les limites et les effets pervers de cette innovation et mettre en garde contre ce nouveau leurre : « *pratique affreusement inégalitaire et discriminatoire (...) confusion entre*

« informations » et « connaissances » (...) les productions que l'on peut voir sur les différents sites de cette pratique, prouvent qu'au niveau des contenus, on retrouve le travail le plus traditionnel qui soit, dépouillé de tout savoir savant sur les questions traitées » (Charmeux, 2014) ; « renvoyer à la maison ou au CDI toute la part de découverte, avec le danger évident de renforcer les inégalités en matière d'appropriation de l'information... (...) « sanctuariser » indument des présentations préalables a priori sans qu'elles soient articulées à des interrogations élaborées avec les élèves (...) amener à sous-estimer la dimension pé-

appareils de plus en plus sophistiqués, des systèmes d'exploitation divergents et tendent souvent à privilégier l'outil au détriment de la situation d'apprentissage : le problème à résoudre est moins du côté du savoir que de la manipulation de la machine ou de l'application. C'est ainsi, par exemple, que le *Café pédagogique* s'est fait l'écho en juin 2014 d'une innovation consistant à évaluer l'expression orale avec une tablette : « L'élève se glissera dans la peau d'une célébrité. Il est interviewé par un journaliste lors d'une émission de radio. Il devra écouter les cinq questions du journaliste puis y répondre en s'en-

« les pratiques ordinaires tendent souvent à privilégier l'outil au détriment de la situation d'apprentissage »

dagogique essentielle de la parole du maître devant le collectif (...) » (Meirieu, 2014b) ; « On oublie trop rapidement que ces offres nouvelles reposent sur un paradigme fort discutable : celui de la capacité des individus à apprendre par eux-mêmes, librement, du fait d'un accès à des enseignements diffusés sur Internet et accessibles librement. » (Devauchelle, 2014)⁵.

L'utilisation des technologies nouvelles est fortement préconisée dans la classe de langue étrangère. Il serait aberrant, en effet, de ne pas avoir recours à ces formidables outils dont nous disposons aujourd'hui et qui permettent de confronter les élèves à des situations d'usage social de la langue étrangère. Et pas seulement pour les effets de motivation supplémentaire qu'elles déclencheraient et pour lesquels elles sont majoritairement prisées. Pour autant, les pratiques ordinaires – faute de formation, sans nul doute – sont souvent réduites du fait, notamment des contraintes imposées par des

*registreur sur sa tablette »⁶. La situation en elle-même n'est pas dénuée d'intérêt mais d'une part, en parcourant les consignes données, on s'aperçoit que les élèves sont invités à rédiger en partie leurs réponses, ce qui contredit fortement l'objectif annoncé : évaluer l'expression orale. D'autre part, l'évaluation faite par les enseignantes à la fin de la fiche pédagogique ne concerne que l'« usage des tablettes dans la conception du scénario » et révèle, en particulier, les obstacles techniques (« *Problème de réseau, problème technique comme le fichier de l'élève inaccessible sur l'espace numérique* ») et les stratégies de contournement utilisées par les élèves pour répondre à la situation d'évaluation sommative (« *Elèves peu sûrs d'eux qui refont l'évaluation chez eux en la faisant passer pour celle réalisée en classe* »). On voit ici comment les « attendus » – « *Autonomie, motivation. Développement des capacités d'expression et de réception* » – et les « points forts/plus value(s) pé-*

4. CRDP de Reims, ESPE de Strasbourg, etc.

5. « Tout autodidacte est un imposteur » Paul Ricœur (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil. p. 75

6. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/06/10062014Article635379802897855721.aspx>.

Publié également sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/bd/urtic/lv/?commande=aper&id=1488> et sur le site pédagogique de Poitiers

dagogiques » – « *Autocorrection, prise de risque accrue, réalisation de tâches complexes, effet fédérateur* » – sont fortement contrebalancés, voire gommés, par les freins et les limites d'une séquence qui ne présente d'autre nouveauté que l'usage de la machine. Soumis à une intense pression institutionnelle en faveur de l'utilisation des TICE, mais sans l'outillage didactique et pédagogique nécessaire, les enseignants reproduisent les mêmes pratiques « classiques », à leur insu.

• **Innover, pour quoi faire ?**

La question mérite d'être posée car « innover », comme on

le voit à travers ces exemples, ne suffit pas à résoudre le problème crucial de l'échec scolaire socialement ségrégatif.

« *Certaines pratiques aux habits de modernité peuvent s'avérer discriminantes, leurrer les élèves sur ce qui importe, les aveugler sur l'essentiel faute de clarté. Pour le GFEN, l'innovation est moins dans l'habillage des situations que dans une refonte de leur conception et de leur conduite pour créer les conditions d'une réussite partagée, au sein d'un collectif classe solidaire.* » (GFEN, 2013)

Les travaux de Gabriel Langouët (1985) montrent que les innovations proposées pendant la période 1971-1975 de la rénovation des collèges en France – suppression des redoublements, orientation plus tardive, groupes de ni-

de mettre au jour comment des moyens considérables consacrés à la lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire – diminution du nombre d'élèves par classe, mesures d'appui pédagogique – n'ont pas permis de le réduire ; tout au contraire, l'inégalité sociale n'a fait que s'accroître au cours des 20 années qu'a duré cette politique généreuse. Le livre tout récent de Jean Houssaye (2014) ne fait que confirmer ces constats...

« certaines pratiques aux habits de modernité peuvent s'avérer discriminantes »

Car le point commun entre toutes ces innovations, c'est qu'elles ne remettent pas en cause fondamentalement la pratique pédagogique : c'est la logique traditionnelle qui perdure malgré la valse des dispositifs innovants.

« *Ainsi un rapport de l'Inspection Générale en 2004 évalue les résultats du dédoublement des cours préparatoires dans les établissements en grande difficulté. La réduction des effectifs a bien eu pour effet de recentrer les équipes enseignantes sur les apprentissages fondamentaux, mais elle n'a pas modifié l'approche pédagogique. Les enseignants de ces cours préparatoires spécifiques conduisent leurs classes comme les autres enseignants.(...)* » Houssaye (2014, pp. 45-46)

Sortir du carcan des habitudes, des chemins balisés et préconisés, n'est pas une entreprise facile. Tout changer pour ne rien changer fondamentalement semble plus aisé. Pour parodier Francis Blanche, il conviendrait non pas de « *changer le pansement mais de penser le changement* ».

« *La solution du changement passe d'abord par la conscience des résistances : il s'agit alors d'accepter de quitter le modèle du magister, d'accepter de se retrouver en butte à l'administration et à l'attente des élèves, d'accepter de se confronter aux difficultés inhérentes à la pédagogie de l'autonomie, d'accepter*

d'afficher un ancrage idéologique fort, d'accepter de quitter une didactique de contrôle pour se trouver aux prises avec l'incertitude d'une didactique ouverte et insécurisante, d'accepter de renoncer à une conception propositionnelle du savoir scolaire. » Houssaye (2014, p. 76)

QUELQUES PISTES

Comme l'affirme Jean Houssaye (...), les mouvements d'Education nouvelle sont des réservoirs de conceptions nouvelles, en rupture avec la pédagogie traditionnelle. Je me contenterai ici d'évoquer deux ou trois pistes qui permettent de voir comment on peut articuler la demande institutionnelle et des propositions innovantes et dans une perspective de réussite de tous les élèves, de tous les étudiants.

• **Le Groupe d'entraide (Médioni, 1996)**

Le Groupe d'entraide, créé au Lycée Jacques Brel à Vénissieux en 1987, après le Lieu A(p)prendre au Collège Paul Eluard, reposait sur un certain nombre de principes : c'est en aidant qu'on s'aide le mieux ; pour comprendre la difficulté de l'autre et intervenir, il faut « s'éclaircir » le problème, se l'expliquer en quelque sorte à soi-même pour trouver les mots ou l'exemple appropriés ; pour demander de l'aide, on est obligé d'explicitier où se trouve la difficulté pour soi ; souvent, dans ce dialogue entre deux élèves qui explorent ensemble un problème qui les concerne tous deux, des pistes s'ouvrent, des éclairages apparaissent, qu'on ne soupçonnait pas ; à condition toutefois qu'il y ait ce véritable travail en commun de recherche et non pas reproduction de la situation de transmission classique où « celui qui sait » (re)fait la leçon à « celui qui ne sait pas », (ré)explique ; pas de hiérarchie mais un rapport d'égalité et une implication commune. Explication et implication apparaissent alors comme antinomiques. C'est donc bien d'entraide qu'il s'agit et non pas d'assistantat ou de leçon, l'objectif étant d'installer un autre rapport au savoir et d'autres comportements face à l'apprentissage en faisant le pari

« il n'existe pas de fatalité dans l'échec »

veau, augmentation du temps de concertation et des crédits alloués aux enseignants – non seulement n'ont pas contribué à la démocratisation de l'enseignement mais ont creusé les écarts en favorisant les élèves de milieux plus aisés et familiers de l'école. Les travaux de Walo Hutmacher à Genève (1993) ont également permis

qu'il n'existe pas de fatalité dans l'échec, et par conséquent qu'on peut s'y attaquer et s'en sortir ensemble. Il s'agit de faire réfléchir les élèves à la façon dont ils apprennent.

Le Groupe d'Entraide a fonctionné, jusqu'en 1997, avec tous les élèves du lycée et un certain nombre d'adultes – une dizaine d'enseignants, des surveillants, la CPE, la conseillère d'orientation (...). Il a permis d'installer une dynamique de travail intéressante pendant 10 ans, offrant la possibilité à de nombreux élèves de reprendre pied ou de se remotiver par rapport à l'apprentissage et au travail scolaire. Il a fait naître, en même temps, de fortes tensions dans l'établissement chez ceux, direction comprise – celle-ci ayant changé entre temps –, qui refusaient d'autres approches que celle du cours traditionnel.

• **Des groupes de travail pour se construire des compétences (Médioni, 2000)**

Après le mouvement des lycéens de 1999, quelques moyens ont été débloqués pour les classes de Terminale à plus de 30 élèves. Au lieu de procéder à un dédoublement de la classe, comme il était conseillé, il m'a semblé plus judicieux de réfléchir à la constitution de groupes de projet sur des activités et des objectifs précis, facilités par le petit nombre, et différents des autres groupes qui se succéderaient. Pourquoi ne pas imaginer des rendez-vous, sur un certain nombre de semaines, pour un groupe d'élèves qui souhaite travailler sur un point précis – et auxquels l'enseignant pourrait inviter d'autres élèves qui, à son avis, pourraient en tirer profit – et négocier avec eux un projet de travail spécifique ? J'ai donc proposé à mes élèves de nous retrouver en groupes restreints, pendant trois semaines d'affilée, par exemple, pour travailler des points précis, de leur choix : prise

de parole, à l'aide de jeux de rôle ; maîtrise de l'écrit, à partir de mini-ateliers d'écriture ; compétence grammaticale, avec des ateliers de recherche ; etc. Les élèves s'inscrivaient au cycle de leur choix – 3 cycles de 3 semaines au minimum sur l'année). Le regroupement se

« le regroupement se faisait sur un point à travailler ensemble, dans l'entraide et la coopération »

faisait alors non pas sur un manque à combler – comme c'est le cas dans les groupes de soutien dont on ne connaît que trop bien les limites et les effets pervers – mais sur un point à travailler ensemble, dans l'entraide et la coopération, et avec une forme précise adaptée à l'objectif visé⁷. Non seulement les élèves sont venus volontiers à ces ateliers mais il s'en est trouvé quelques-uns, plus angoissés que d'autres certainement, qui se sont inscrits à davantage de séances

« des dispositifs hybrides articulant présentiel et non présentiel »

que celles qui étaient prescrites. Cette modalité de travail a permis un certain nombre de déblocages bienvenus.

• **Une autre organisation du travail à l'université (Médioni, 2014)**

À l'université sont apparus ces dernières années, en direction des étudiants non-spécialistes en langues étrangères, des dispositifs hybrides articulant présentiel (travaux dirigés hebdomadaires) et non présentiel (travail en autonomie guidée), qui proposent aux étudiants des parcours d'apprentissage en autonomie. Ils supposent à la fois l'exercice et la construction de l'autonomie entraînant parfois des confusions et souvent un sentiment d'abandon de la part d'étu-

dians encore attachés à des modalités de travail plus familières pour eux – TD et cours ex-cathedra. À la rentrée 2011-2012, face au nombre accru d'étudiants de L3 à former en LE et au manque d'espace disponible dans les locaux, l'université Lyon 2 a pris la décision de proposer au lieu des cours filés, hebdomadaires, un enseignement plus compact sous la forme de deux stages intensifs en début et en fin d'année universi-

taire et du travail en autonomie. Contrairement aux autres langues qui ont opté pour un travail essentiellement à distance pendant les 7 mois d'intervalle entre les deux stages intensifs, en Espagnol nous avons opté pour une organisation comprenant un suivi plus intensif et personnalisé pour les étudiants : deux rendez-vous semestriels prévus pour à la fois faire le point sur le travail en cours et offrir l'opportunité d'une rencontre et d'une interaction – sous deux aspects dif-

férents – entre les étudiants et avec l'enseignant. Le « Livret d'accompagnement de l'étudiant » déjà utilisé les années précé-

dentes et distribué aux étudiants le premier jour du stage intensif contient, outre une explicitation la plus complète possible du dispositif, un certain nombre d'outils d'évaluation qui nous ont permis de dialoguer tout au long des deux semestres avec chaque étudiant et de maintenir un contact régulier avec lui : bilans des TD de septembre et de mai, bilans des 2 stages intensifs, bilans du TAG, bilans des semestres, fiches d'évaluation des PE (productions écrites), fiche de suivi des travaux du semestre, bilan du suivi. L'enseignant en prend connaissance et y intervient pour répondre aux questions, aux inquiétudes et fournir des pistes de travail, à la fin

7. On peut imaginer d'autres formes de production : dossier, exposition, débat, mise en scène, etc.

du premier stage intensif, lors du rendu de chacune des productions pendant l'inter-stages et à l'occasion des rendez-vous en présentiel. De plus, les étudiants reçoivent régulièrement des consignes de travail et des messages électroniques de relance pour leur travail, aussi bien collectifs que personnalisés. L'innovation est dérangeante.

« L'innovation est dérangeante »

Elle suppose une mise en questionnement, un regard différent, un engagement, une éthique et « des situations de mise en œuvre susceptibles d'être subversives » (Cros, 1993, p. 62). Pour autant, cette posture ne pourra vraiment être efficace que si l'enseignant est suffisamment outillé pour pouvoir analyser les problèmes qui se posent à lui mais aussi ses pratiques. Ce qui pose la question de la formation : une formation qui permette à l'enseignant de se construire une culture pédagogique et les compétences nécessaires pour créer, inventer les outils, imaginer les stratégies, acquérir les gestes professionnels nécessaires à une véritable transformation.

La mise en place d'une telle pédagogie nécessite des savoirs de haut niveau de la part de l'enseignant qui conçoit les situations propices à la coopération parce que chacun a une place dans la construction collective du savoir. Il lui faut rompre avec le magistral, la compétition, la notation pour sanctionner ou récompenser, et opter pour une pédagogie nouvelle qui mette l'accent sur la réussite et la compréhension des enjeux de l'apprentissage (...) l'urgence aujourd'hui se situe également et surtout dans la nécessité de travailler à une élévation du niveau de conscience politique des enjeux d'appropriation de ces savoirs et des logiques sociales qui participent à la disqualification scolaire.

M.A.M.

BIBLIOGRAPHIE

- CHARLOT B. (1993). L'innovation n'est plus ce qu'elle était. *Autrement*. Série mutations, n° 136, mars 1993, pp. 20-27.
- CHARMEUX E. (2014). *Une bonne résolution de rentrée : mettre un peu de cohérence dans son travail*.
- CROS F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris : PUF.
- DEVAUCHELLE B. (2014). *Numérique scolaire et individualisme*. Café pédagogique
- GFEN (2013). *La promotion de l'innovation pédagogique et de la culture numérique suffit-elle pour «refonder» l'école ?*
- HOUSSAYE J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.
- HUBERMAN A.-M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Expériences et innovations, n° 4. Paris : UNESCO.
- HUTMACHER W. (1993) *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse duredoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Cahier du service de la recherche sociologique, n° 36. Genève : Service de la recherche sociologique.
- LANGOUET G. (1985). *Suffit-il d'innover ?* Paris : PUF
- Médioni M.-A. (1996). *Un groupe d'entraide au Lycée : du chacun pour soi à la solidarité*. GFEN. Dialogue, n°83-84, printemps 1996, pp. 64-67.
- MEDIONI M.-A. (2010). *Des groupes de travail... pour se construire des compétences*. CRAP. Cahiers pédagogiques. HS numérique n° 18, *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*.
- MEDIONI M.-A. (2012). *Une formation de haut niveau ?* In APLV. Les langues modernes «Quelle formation pour les enseignants de langue du secondaire», n° 2/2012 (pp. 39-47).
- MEDIONI M.-A. (2012). *Vers de nouvelles organisations du travail pour l'apprentissage d'une langue étrangère*. Educateur (Genève). Dossier «L'école en quête d'efficacité», Spécial 2014. (pp. 2-4).
- MEIRIEU P. (2014a) *Pédagogie traditionnelle, progressisme administratif et progressisme pédagogique*. Café pédagogique
- MEIRIEU P. (2014b). *Du bon usage des « innovations »*.
- PUREN C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- PUREN C. (2005). *La nouvelle « perspective actionnelle » à la lumière de l'évolution historique des « entrées » en didactique des langues-cultures*. Conférence TESOL France du 18 novembre 2005 à Paris.
- PUREN C. (2012). *Politiques linguistiques et méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues : quelques réflexions sur l'histoire et l'actualité*. In GFEN. Dialogue n° 144 - Education et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir - avril 2012.
- PUREN C., MEDIONI M.-A., SEBAHI E. (2013). *Le « système des îlots bonifiés », de fausses bonnes solutions à de vrais problèmes*.



La plupart des articles de cette bibliographie sont téléchargeables sur internet. Les liens sont publiés sur **apeg.info** à la fin de cet article.

A consulter absolument le site de Maria-Alice Medioni : **<http://maria-alice.medioni.alwaysdata.net>**