

Pédagogie de l'accompagnement, enjeux de savoir(s) et dispositifs didactiques

Alain Beitone

Lycée Thiers (Marseille) et IUFM d'Aix-Marseille

Décembre 2001

En ouverture de son célèbre ouvrage « Comment on écrit l'histoire », P. Veynes écrivait « *l'expérience prouve que l'indifférence pour le débat de mots s'accompagne ordinairement d'une confusion d'idées sur la chose* »¹. Il faut donc toujours s'efforcer d'interroger le sens des mots, même quand ils semblent aller de soi et être frappés au coin du bon sens.

Les références à la « pédagogie de l'accompagnement » sont devenues très nombreuses au sein du système éducatif. Que désigne ce terme ? Le plus souvent il est utilisé pour caractériser les « nouveaux dispositifs » : PPCP en LP, Itinéraires de découverte au collège, TPE et ECJS en lycée. Ces dispositifs ont en commun de ne pas viser à l'acquisition de savoirs nouveaux, mais à la mise en œuvre, dans le cadre d'une démarche pédagogique spécifique, de savoirs qui figurent déjà dans les programmes. La spécificité de la démarche serait liée d'une part à « l'interdisciplinarité » et d'autre part à un comportement plus actif des élèves.

L'interdisciplinarité² se manifeste par exemple dans le fait que les thèmes des Itinéraires de découverte ou les sujets de TPE doivent être pris en charge par des enseignants de deux disciplines différentes. S'agissant de l'activité des élèves, on met l'accent dans tous les cas sur l'autonomie de l'élève dans la recherche documentaire, dans le choix de la problématique ou du thème. En ECJS par exemple, l'objectif est d'organiser avec les élèves un « débat argumenté » qui suppose l'implication des élèves dans la prise de parole au cours du débat et donc la préparation des arguments, la réalisation de recherches et d'enquêtes.

On voit bien à quelle nécessité répondent ces nouveaux dispositifs. Il s'agit d'abord de donner du sens aux apprentissages des élèves en mettant les connaissances au service d'un projet. Il s'agit aussi de montrer que les savoirs qui font l'objet d'apprentissages dans les différentes disciplines peuvent et doivent être mobilisés ensemble pour accéder à une meilleure compréhension du monde.

Cependant, on en vient parfois à affirmer que ces nouveaux dispositifs se caractériseraient plus par la démarche que par les contenus (puisque ces derniers sont appris ailleurs). A la limite les savoirs deviendraient secondaires, ce sont les compétences méthodologiques qui deviendraient l'enjeu premier des apprentissages³. On entend parfois dire aussi que dans ces nouveaux dispositifs, l'enseignant aurait un rôle nouveau, il ne serait plus celui qui détient le savoir et le transmet, mais un « accompagnateur », un « passeur », un « médiateur ». Ce discours a eu des traductions très concrètes : à certains enseignants qui s'inquiétaient de l'insuffisance de leurs compétences pour traiter de certains thèmes de TPE ou de certaines questions en ECJS, on a parfois répondu que cela n'avait pas beaucoup d'importance, qu'il fallait « accompagner » les élèves, que l'enseignant devait renoncer à être le seul dispensateur du savoir etc.

Il me semble que ce discours sur la pédagogie de l'accompagnement repose sur plusieurs erreurs de perspective :

¹ P. Veynes, *Comment on écrit l'histoire*, (1971), Seuil, Coll. Points, 1996 (p. 9)

² Il y aurait beaucoup à dire sur ce point, mais ce n'est pas l'objet de cet article.

³ On retrouve là une forme nouvelle du fameux « apprendre à apprendre ».

1/ Aucun enseignement ne peut faire l'impasse sur les apprentissages de savoirs réalisés par les élèves.

L'idée selon laquelle, au sein des nouveaux dispositifs, les élèves se limiteraient à mettre en œuvre des savoirs appris ailleurs n'est pas recevable. Lorsqu'un élève qui a utilisé le terme « République » en histoire doit utiliser ce même terme en ECJS pour réfléchir sur le thème « République et particularisme », il ne peut pas se contenter de « transférer » même en bénéficiant de « l'accompagnement » d'un professeur. En réalité le terme ne désigne pas dans les deux cas le même concept. Dans le cadre du cours d'histoire, le concept de « république » a été utilisé pour caractériser la République romaine ou pour distinguer « Monarchie » et « République » à propos de la Révolution française. Ce concept n'a donc de sens pour les élèves qu'en liaison avec un « univers historique » (chronologie, événements, personnages etc.). Même si, bien évidemment, le professeur d'histoire ne se limite pas à une approche descriptive, le terme « République » s'inscrira légitimement pour l'élève dans un réseau conceptuel propre à l'histoire. Si l'élève doit utiliser le terme « République » pour analyser le thème « République et particularisme », il devra construire un nouveau concept qui emprunte davantage à la philosophie politique et à la sciences politique. Seul ce nouveau concept lui permettra de comprendre pourquoi les « républicains » s'opposent au multiculturalisme. C'est donc un nouveau savoir que l'élève devra s'approprier. Certes les apprentissages réalisés en histoire pourront constituer un point d'appui très utile pour construire ce nouveau concept, mais il ne s'agira pas d'un simple transfert car un concept n'existe qu'en référence à des problématisations théoriques et en lien (éventuellement contradictoires) avec d'autres concepts.

Donc, si par « pédagogie de l'accompagnement » on désigne une activité conduite avec les élèves au sein de laquelle on ne se propose pas d'acquérir des savoirs nouveaux mais où l'on met l'accent sur la « simple » utilisation de savoirs déjà acquis, sur des compétences « méthodologiques » ou « transversales », on désigne tout simplement quelque chose qui ne peut pas exister.

2/ La fonction essentielle du professeur est de construire des dispositifs didactiques visant à faire acquérir des savoirs par les élèves.

Si l'on admet la proposition examinée au point 1 ci-dessus, cette seconde proposition en est la conséquence logique. Mais il faut en mesurer les conséquences. Pour construire des dispositifs didactiques permettant aux élèves de surmonter les obstacles aux apprentissages, le professeur doit mettre en œuvre (en actes) des savoirs empruntés à la psychologie des apprentissages, mais il doit aussi maîtriser les savoirs que les élèves doivent s'approprier. Plus on souhaite que l'élève soit actif dans la construction de son propre savoir, plus le professeur doit maîtriser les savoirs de référence. Sans cette maîtrise (qui suppose notamment l'exercice permanent d'une vigilance épistémologique), l'enseignant est incapable d'aider les élèves à franchir les obstacles qu'ils rencontrent. Or cette compétence « disciplinaire » des enseignants n'est pas donnée une fois pour toute, elle doit en permanence être renouvelée à la lumière de l'évolution des savoirs académiques et des débats qui les traversent.

Par exemple, dans le programme d'ECJS de première en LEGT et du cycle BEP en LP figure le concept d'Etat de droit. Or si ce concept peut être étudié en philosophie (en terminale LEGT) et s'il est étudié par les élèves de première ES en SES, il ne figure pas dans les autres programmes ; les élèves de première L ou S et de LP n'ont donc pas étudiés ce concept en dehors de l'ECJS⁴. De plus, la plupart des professeurs chargés de l'ECJS n'ont jamais étudié ce concept. Comment pourrait-il l'enseigner à défaut de le maîtriser eux-mêmes ? On dira peut-être qu'il s'agit de mettre en œuvre une « pédagogie de l'accompagnement », de « guider » l'élève dans des recherches documentaires lui

⁴ Bien évidemment ils peuvent avoir étudié Voltaire et l'Affaire Calas, Zola et l'Affaire Dreyfus, la déclaration d'*Habeas Corpus*, la prise de la Bastille, en lettres, en langues ou en histoire, mais cela ne les a pas conduits, sauf exception, à construire le concept d'Etat de droit.

permettant de construire lui-même ce concept. Mais pour « accompagner » l'élève, le professeur doit savoir quels sont les auteurs pertinents, il doit être capable de reconnaître les nombreuses définitions erronées ou discutables que l'on trouve dans d'innombrables dictionnaires ou encyclopédies, il doit pousser l'élève à ne pas se contenter d'un document dont le professeur doit pouvoir repérer qu'il est partiel ou partial etc. Pour faire tout cela le professeur doit s'être approprié lui-même le concept d'Etat de droit, il doit connaître l'histoire des débats relatifs à ce concept et pour cela les professeurs de SES ou d'Histoire-Géographie en LEGT, de Lettre-Histoire ou VSP en LP doivent mobiliser des savoirs qui ne leur sont pas familiers : hiérarchie des normes juridiques, contrôle de constitutionnalité, théories de H. Kelsen ou de R. Carré de Malberg, débats sur le concept de Droit naturel etc. Les professeurs d'économie et gestion en LEGT et en LP ont, pour leur part, les connaissances juridiques, mais ils les articulent rarement à une réflexion relevant de la philosophie du droit ou de la philosophie politique. En bref, quel que soit le professeur chargé de ce nouvel enseignement il lui faudra faire un travail d'appropriation des savoirs de référence avant de pouvoir concevoir des activités à mettre en œuvre avec les élèves.

On pourrait donner des exemples identiques à propos des Itinéraires de découverte. Le document d'accompagnement diffusé par la Direction de l'enseignement scolaire suggère par exemple une étude du thème « L'avenir de la planète : scénarios pour l'environnement ». Or les professeurs d'Education Civique, de Géographie, de SVT dont on suggère qu'ils prennent en charge ce thème, ne disposent certainement pas tous des connaissances permettant d'éclairer des questions pourtant essentielles (par exemple les difficultés de mise en œuvre du Protocole de Kyoto ou la signification exacte du concept de « développement durable »).

Il faut donc admettre que tout objet d'étude proposé aux élèves, suppose que les professeurs maîtrisent des savoirs permettant de conduire à de véritables apprentissages. Cela suppose notamment un effort important de formation continue des enseignants qui ne porte pas seulement sur des « démarches » ou sur la « mutualisation » des manières de faire inventées par les professeurs, mais aussi sur les savoirs de référence que les professeurs n'ont pas étudiés auparavant ou qui ont connu des renouvellements importants. Si par pédagogie de l'accompagnement, on désigne une conception du métier d'enseignant selon laquelle la maîtrise des savoirs académiques deviendrait accessoire (voire serait un obstacle) on commet une double erreur :

- à l'égard des professeurs que l'on ne mobilisera pas dans une telle perspective ;
- à l'égard des élèves que l'on aura peu de chance d'inscrire dans une logique de réussite⁵.

3/ Pédagogie de l'accompagnement ou transformation du rapport au savoir des élèves ?

Le terme pédagogie de l'accompagnement est ambigu. Lorsqu'on accompagne quelqu'un au cours d'une promenade, cela signifie que c'est celui que l'on accompagne qui décide du but de la promenade et de l'itinéraire. En ce sens un professeur ne peut jamais « accompagner » un élève dans ses apprentissages dans la mesure où l'élève n'est pas en mesure de déterminer ce qu'il doit apprendre et comment il doit l'apprendre. Les objectifs d'apprentissage (programmes notamment) sont un choix social et politique qui s'impose aux élèves comme aux enseignants. Quant à la question « comment apprendre » elle est au cœur de la compétence professionnelle que l'enseignant doit mettre en œuvre pour permettre à l'élève de s'approprier des savoirs.

⁵ Je n'ai pas la place de développer ce point. Je m'appuie sur les travaux de recherche ESCOL de Paris VIII :

B. Charlot, E. Bautier, J. Y. Rochex : *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992

E. Bautier et J.Y. Rochex : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Armand Colin, 1998

Le recours au terme « pédagogie de l'accompagnement », comme la référence à la pédagogie de projet (qui est explicite dans les textes relatifs aux itinéraires de découverte) est cependant un symptôme. Les savoirs proposés aux élèves dans les programmes scolaires ne sont pas spontanément dotés de sens pour les élèves. Pourquoi un élève de quatrième s'intéresserait-il spontanément à la crise de l'Absolutisme ? (Programme d'Histoire). Pourquoi un élève de première ES s'intéresserait-il spontanément à la détermination du prix d'équilibre sur un marché ? (Programme de SES).

La question posée est donc celle du sens des savoirs et donc de l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage.

Une autre question se pose, celle du découpage des savoirs en disciplines scolaires. Ce découpage est à la fois inévitable et fécond⁶, cependant, il pose le problème de la mise en relation des savoirs : il y a peu de chance que les élèves découvrent spontanément le lien qui existe entre la crise de l'absolutisme, qu'ils étudient en histoire, et les textes littéraires du XVIIIe siècle, qu'ils étudient éventuellement en français. Certes les élèves issus des milieux favorisés sur le plan culturel peuvent recevoir une aide pour établir cette connexion entre les savoirs, mais le système éducatif ne peut lutter contre les inégalités que s'il permet à tous les élèves de mettre les savoirs en relation. Il faut donc concevoir des activités permettant cette mise en relation.

Mais dans tout cela, il n'est pas question de « pédagogie de l'accompagnement », c'est le rapport au savoir des élèves qui est en jeu. L'élève n'a pas plus de chance de se mobiliser spontanément à propos du concept d'Etat de droit lorsque celui-ci est étudié en ECJS que lorsqu'il est étudié en SES. Il n'a pas plus de chance de s'intéresser au « Mystère de la disparition des Néandertaliens » en Itinéraire de découverte qu'en SVT ou en Histoire. Ce qui est absolument nécessaire, c'est de faire percevoir aux élèves que tout savoir est une réponse à une question⁷. Avant d'exposer aux élèves le savoir qu'ils doivent apprendre, il faut donc travailler avec eux sur les questions que l'on se propose de traiter, il faut faire percevoir aux élèves quels sont les enjeux de ces questions, il faut montrer que les questions sont des enjeux sociaux qui se posent en dehors de l'école et que les savoirs méritent que l'on se les approprie parce qu'ils permettent à chaque élève de mieux comprendre le monde (social et physique) et par conséquent de mieux agir (individuellement et collectivement) pour transformer le monde.

Il faut donc sortir de l'enfermement scolaire des savoirs et leur rendre leur vertu émancipatrice. Une telle démarche suppose que les enseignants centrent leur réflexion sur les savoirs et sur la construction de situations d'apprentissage au sein desquelles ces savoirs prennent sens pour les élèves⁸.

4/ Les nouveaux dispositifs : une stratégie de contournement ?

Cette démarche centrée sur le rapport au savoir des élèves, sur la prise en compte de leurs représentations et de leurs interrogations sur le monde, sur la mise en œuvre d'activités d'investigations conduites par les élèves à partir de problèmes ou d'énigmes ne saurait donc se limiter aux « nouveaux dispositifs ». Si c'est cette conception là des apprentissages que l'on nomme (maladroitement) « pédagogie de l'accompagnement », alors elle doit être mise en œuvre dans l'ensemble des activités d'apprentissage, c'est-à-dire au sein des séquences disciplinaire traditionnelle autant (voire davantage) qu'en PPCP ou en TPE.

On ne peut pas considérer que l'élève doit être autonome dans la recherche documentaire seulement à l'occasion des TPE, qu'il doit être capable d'intervenir de façon argumentée dans un débat seulement à l'occasion de l'ECJS etc.

⁶ Ce n'est pas l'objet de cet article de développer ce point, mais il est absolument essentiel.

⁷ Je m'inspire ici de la réflexion sur l'anthropologie des savoirs conduite par Y. Chevillard.

⁸ Nombre de problèmes de comportements des élèves (agitation, désinvolture, agressivité voire violence) sont liés à un défaut de sens des apprentissages proposés. Faute de pouvoir s'engager et se valoriser dans les activités scolaires, les élèves adoptent des comportements déviants.

A entendre certains responsables du système éducatif, on a parfois l'impression que, faute de pouvoir faire évoluer les pratiques pédagogiques au sein des activités ordinaires de la classe, on crée des dispositifs parallèles, dotés de moyens horaires limités (2 heures hebdomadaires pour les itinéraires de découvertes, 2 heures mensuelles pour l'ECJS en LEGT) par lesquels on tente de faire évoluer le rapport des élèves au savoir. Les expériences des TPE, de l'ECJS et des PPCP semblent montrer qu'en effet des évolutions se produisent. Beaucoup d'enseignants notent en particulier que des élèves généralement passifs ou rétifs aux activités scolaires traditionnelles s'engagent avec beaucoup de dynamisme et se trouvent en situation de réussite dans ces nouvelles activités. Mais cela ne suffit certainement pas à faire évoluer le rapport de l'ensemble des élèves à l'institution scolaire.

Il faut donc regarder la réalité en face, les « nouveaux dispositifs » ont leur place dans l'institution scolaire à deux conditions :

- il faut replacer au centre de ces activités l'acquisition de savoirs nouveaux. C'est vrai notamment en ECJS où l'interrogation raisonnée sur des questions qui sont des enjeux politiques suppose (si l'on veut éviter les dérives idéologiques ou moralisatrices) la mise en œuvre de connaissances robustes dans le domaine de la science politique, du droit, de l'histoire, de la philosophie politique.
- il faut que l'objectif de transformation du rapport des élèves au savoir ne soit pas limité à ces nouveaux dispositifs, mais constitue un objectif clairement affiché et piloté dans l'ensemble des disciplines⁹.

Ce qui est à l'ordre du jour ce n'est donc pas le développement d'une « pédagogie de l'accompagnement », c'est la mise en œuvre d'une démarche volontariste d'accompagnement des changements de pratiques pédagogiques, qui passe notamment par la formation continue des enseignants.

⁹ En dépit de ces ambiguïtés épistémologiques, le mouvement « La main à la pâte » semble montrer que l'on peut faire évoluer de façon significative le rapport des maîtres et donc des élèves à la culture scientifique.