

ÉDITORIAL

Un contenu d'enseignement, même rénové, ne suffit pas pour faire classe ; un exercice, même d'allure dite novatrice, ne suffit pas non plus pour faire classe ; pas plus que le fait d'avoir enfin corrigé un paquet de copies, ou d'avoir trouvé un support d'allure jugée séduisante. Faire classe, c'est d'abord se demander ce qu'auront effectivement à faire les élèves pendant cette heure-là, décider des moyens, des dispositions (matérielles, spatiales, temporelles) qui leur permettront de réaliser au mieux – ou au moins mal – ce qu'ils auront à faire pour s'approprier tel ou tel savoir. C'est aussi se demander comment faire pour que les élèves aient la possibilité de mettre du sens à ce qu'ils ont à faire, à apprendre.

Tel est l'enjeu de ce numéro de RECHERCHES centré non pas sur ce qu'on fait en classe de français, mais sur comment on fait en classe de français : comment on y enseigne, comment on y apprend, comment on s'y installe, comment on s'y pose. Si l'on s'inscrit dans un modèle didactique fondé sur l'enchaînement explication/exercice d'application, cette publication ne trouve aucune justification, puisque ce scénario pédagogique repose sur un dispositif unique que la force de sa seule répétitivité rend évident, voire naturel. Il n'y a donc pas à le penser : il s'impose de lui-même, alternant dans une succession déterminée parole magistrale à visée collective et travail individuel des élèves. Dans cette idée que le maître parlant à tous parle à chacun et que chacun, en donnant le signe de son travail, lui répond.

Sauf qu'aujourd'hui, on sait que l'enseignant, quand il parle à tous, prend le risque de ne parler à personne. Au mieux à quelques-uns.

Sauf qu'aujourd'hui, les recherches en sciences de l'éducation, ainsi d'ailleurs que le discours institutionnel sur l'Ecole, mettent à mal l'unique recours à ce modèle d'apprentissage.

Or, si l'on dit que pour pouvoir apprendre, l'élève doit pouvoir être acteur de ses apprentissages, se pose alors la question des types de dispositifs à mettre en place pour que ces apprentissages soient rendus possibles. Alternatives dont l'explication des enjeux est d'autant plus cruciale que c'est l'ensemble des partenaires de l'institution scolaire (enseignants/élèves/parents) qui partage l'évidence du dispositif dominant fondé sur l'image en miroir de l'enseignant qui explique et de l'élève qui applique. Cette connivence sociale autour de ce mode d'apprentissage dans l'institution scolaire aide à

comprendre les raisons de l'échec – et en conséquence la violence – de certaines pratiques de classe : tel exercice (qui prend ici ses lettres de noblesse en devenant « démarche »), soigneusement élaboré pour transformer l'acquisition de telle ou telle notion en situation-problème, conduit à l'agitation plus ou moins grave des élèves, à leur refus plus ou moins brutal ; ils n'ont pas supporté (ou plutôt les dispositifs mis en place ne les ont pas aidés à supporter) le sentiment d'insécurité que ne manque jamais de provoquer la réalisation d'une tâche aux contours flous, dont les principes de réalisation peuvent être pluriels ou tout simplement pour laquelle plusieurs solutions différentes sont admissibles. Chacun sait (ou du moins tous ceux qui ont enseigné ou enseignent dans des classes dites difficiles) que les élèves qui sont estimés et donc s'estiment mauvais élèves peuvent prendre temporairement une attitude de bons élèves dès qu'ils ont à faire des exercices d'application – qu'ils réclament fortement d'ailleurs.

Cette dernière livraison de RECHERCHES centrée sur les dispositifs de classe en français pose donc une problématique de nature paradoxale : au coeur de l'écriture des articles de ce numéro, se côtoient à la fois la concrétude du déroulement d'une heure de classe en français et l'ancrage de cette concrétude dans la référence à des choix théoriques explicites. C'est le fondement même de ses choix didactiques, professionnels, qui conduit l'enseignant à jouer (ou non) sur les variables structurelles, spatiales, temporelles, qui sont en fait constitutives de ce que l'on appelle ici dispositifs de classe. Par exemple si choix est fait d'un travail en groupes, poser explicitement (pour soi-même, pour les élèves) le bénéfice attendu, pour cette tâche-ci, du travail de groupes : rappeler (à soi-même, aux élèves) qu'un groupe de travail n'est nécessairement pas le même dispositif selon qu'il s'agit d'un groupe d'affinité, ou d'un groupe de niveau, ou d'un groupe résolument hétérogène. Quand la tâche est collective, mettre en oeuvre tout ce qui permet d'indiquer, de rappeler (à soi-même, aux élèves) qu'elle est collective. S'impose alors comme une nécessité de chaque instant le principe de clarification, de transparence autour de ces différents dispositifs de travail en classe qui deviennent en conséquence autant de modalités différentes, susceptibles de permettre d'apprendre.

Aider les élèves à penser ces différents dispositifs, c'est aussi les aider à découvrir les moyens d'apprendre, à découvrir leur pouvoir sur ces moyens d'apprendre. Dit autrement, alterner, dans la clarté, les dispositifs de travail en classe, c'est faire vivre des modes de pensée différents : l'élève prend conscience qu'il peut penser tout seul, qu'il peut penser avec/contre l'autre, qu'il peut penser avec/contre les autres. Un tel parti-pris professionnel signifie engagement sur l'idée que l'on se fait de ce qu'est le savoir, sur l'idée que l'on se fait de la discipline que l'on enseigne, sur l'idée que l'on se fait du rôle du sujet dans la construction de son savoir. Ce parti-pris se voit dans les « détails » de la gestion de l'heure de classe. Détails essentiels donc.

LA RÉDACTION