Permanence et changements dans les pratiques d'enseignement et de formation

Antoine Prost

5ème Biennale 2000, le 12/04/2000, Gand amphithéâtre de la Sorbonne

Jusqu'à présent les questions étaient plutôt de normativité. Nécessaire ou nuisible. Faire ou ne pas faire.
Il se place ne dehors de cette perspective normative. Il y aura un point descriptif, puis une approche explicative. Pourquoi y a-t-il eu changement, et non-changement ?

Enseignement et formation. Le "et" signale un rapport, parallélisme ou non.
La question porte de plus sur les pratiques et non sur les structures.
Or si les pratiques dépendent d'une "décision" personnelle, il n'en est pas de même sur le fait d'être élève ou enseignant et de se "rencontrer" dans une classe : l'institution convoque les acteurs.
Il ne va pas se restreindre aux pratiques.

Point de vue descriptif

Types et niveaux de changement
Jean François Sylvestre a proposé trois niveaux :

- changement mécanique
- changement organique
- changement paradigmatique

Et on peut s'attendre à une difficulté croissante.

L'approche historique portera surtout depuis la seconde guerre mondiale.
Mais il propose une autre typologie :

- le changement qu'on sait faire
- le changement qui se fait mal
- le changement qui ne se fait pas

Les "on sait faire"

Mécanique	- les programmes, çà change sans arrêt. C'est un harcèlement. Pour les math modernes, et l'introduction de la linguistique structurale, c'est peut-être pas seulement mécanique. - Des réformes d'examen. Beaucoup également.
Organique	- Le premier cycle (le collège retiré du lycée) - La réforme du lycée professionnel, avec la transformation de la forme d'apprentissage du CAP à celle du BEP tu bac pro.
paradigmatique	- les ZEP : affectation de la distribution équitable -

Les changements qui ne se font pas
Finalement des changements plutôt mineurs

- Les 10% début 70. Dans le même temps création des CDI. Les CDI ont pris, et pas les 10%. Après l'enthousiasme, la disparition très vite.
- Le projet d'établissement. La brochure de Souillac devait sentir le souffre puisque qu'elle a été détruite, et non diffusée. En 89, le projet est dans la Loi. Malgré la loi, il n'y a pas de mobilisation à partir d'un diagnostic. C'est devenu essentiellement une procédure bureaucratique d'allocation de moyens supplémentaires.
- Le travail d'équipe. Il rappelle que le premier texte de création du conseil de classe date de 1939. (2/05/1939). Il crée 4 conseils par ans. Trois à la fin de chaque trimestre, et …. 1 en début d'année afin que l'équipe décide des objectifs, se mette d'accord.

Les changements qui ne se font pas du tout
Le tutorat dans le rapport Legrand. L'idée c'était qu'il fallait une seulement personne pour faire la synthèse.
Mais on touchait à un principe de fonctionnement.
A l'époque les critiques étaient littérales. Touche pas à mon élève (ou à mon enfant), au nom de la liberté. Lutte contre le totalitarisme (des socialistes).
Aujourd'hui les critiques sur le suivi individuel argumentent contre pour des raisons inverses : le libéralisme.
[à mon avis il faut aussi voir du côté de la remise en cause de la position nécessairement indifférente de l'enseignant. Il ne doit pas aider pour des risques de favoritisme.]

Des tentatives d'explication

1/ Le rôle de l'administration
Le problème de sa structure. Elle a deux caractéristiques :

- c'est une construction autour de l'allocation de moyens ; et c'est une fonction nécessaire ;
- elle assure la présence et la maintenance des normes nationales.

Aussi elle est capable gérer des changements "lourds" justement par l'allocation de moyen. Il cite l'exemple de la "suppression" des petites classes des lycées, décidée en 1927, et qui ne se réalise finalement qu'au début des années 60, lorsque les lycées commencent à recevoir une population en accroissement et qu'ils ont besoin de place. L'administration ne leur donnant pas de moyens supplémentaires, ils récupèrent l'espace nécessaire en fermant les petites classes.
Par contre elle n'est pas capable de gérer sur projet. Par exemple il n'y a pas de "correspondant d'établissement". Le chef d'établissement doit aller de bureau en bureau pour régler ses problèmes. Le correspondant d'établissement ferait la synthèse. La contractualisation des universités a introduit cela dans le supérieur. Mais au niveau des rectorats ou des IA, il n'y a rien de tel. Il n'y a pas de dispositif d'accompagnement des innovations. On crée une "cellule", c'est-à-dire quelque chose qui va fonctionner "à côté" du reste sans pouvoir modifier le changement du centre. La tache d'huile est en fait impossible.
Il semblerait que dans le primaire, l'IEN ait ce rôle.

2/ Le rôle des syndicats
Sont-ils facteurs de blocages ?
La fonction du syndicat n'est pas d'impulser des réformes. Il est constitué sur la défense, des salaires, de l'emploi, des conditions de travail.
Il est normal que dans l'Education nationale, comme ailleurs, les syndicats fassent leur métier.
Métier qui consiste entre autres à dénoncer la menace qui apparaît au travers des réformes.
Mais au sein de l'Education nationale, il y a deux particularités :

- Le ministère, ou un rectorat, n'ont aucun moyen de faire valoir le projet de réforme. Les rumeurs les plus folles circulent. Il n'y a pas de contre poids.
- Le discours syndicat s'approprie l'intérêt général, et il n'y a pas de contestation de cette position, ni par les politiques, ni par les parents. Ceci leur confère à la fois une forme de légitimité et une force.

Cependant
1/ Les syndicats sont affaiblis, les effectifs diminuent, et pourtant la résistance grandie.
2/ Lorsque l'opinion publique et le gouvernement sont pour une réforme, la réforme passe.
Au fond les syndicats sont pour de bonnes réformes.
L'exemple des bacs pro. Il y a eu refus des syndicats. Mais ce refus est resté dans le rationnel car la réforme ne touchait pas aux rôles des enseignants, à leur identité professionnelle.
Et cette identité est fondée sur la logique disciplinaire.

L'identité professionnelle des professeurs
Cette identité est disciplinaire. La discipline, c'est la motivation centrale.
C'est une construction historique
Le Conseil Supérieur de l'enseignement public est créé par Guizot vers 1830. Il concerne le très petit nombre des agrégés. Puis c'est les concours de recrutement. L'Inspection générale est ensuite organisée par discipline. Il y a les associations professionnelles, très vivantes (y compris aujourd'hui, par fois plus vivantes que les syndicats). Les locaux des établissements sont aussi organisés par disciplines. Et enfin il y a le lien avec l'organisation de l'enseignement supérieur qui est la caution scientifique.
Mais les disciplines sont des constructions historiques, constituées à partir de l'enseignement et non à partir des Savoirs. Du point de vue de la recherche, il n'y a pas une unité de la discipline, il y a en fait une hyper spécialisation qui pose d'ailleurs un problème pour l'enseignement (qui est un enseignement "général"). Et dans le supérieur, beaucoup d'enseignants pensent que ce qui a été enseigné dans leur discipline aux étudiants, avant eux (au lycée) n'est rien.

Ces disciplines sont sur un mode d'évidence fondatrice. En discuter est très dangereux.

Les conséquences
Il faut faire une différence entre théorie et pratique. Les élèves sont bien là ; il y a l'urgence de la classe. Et les professeurs innovent. Il y a en fait beaucoup d'innovation. Mais ! Mais il ne faut pas en faire la théorie. Et il faut vivre dans l'hypocrisie.
Par exemple le fait de dire le tutorat l'a empêché. Il y avait des enseignants qui le pratiquaient. On a cru qu'il était possible de le formuler comme règle, et que cela pourrait ainsi se généraliser. C'est l'inverse qui s'est passé.
Au fond les vrais changements ne sont pas conçus.
La logique additive : on ajoute au noyau dur. L'effet, c'est que c'est toujours "à côté", et c'est aussi toujours sur le principe des moyens supplémentaires, moyens qui sont en fait absorbés très vite par le noyau dur.
De 1986 à 1999, le budget de l'EN a augmenté de 88%. Il représente 21,5 % du budget nationale. Les salaires représentent à peu près le prélèvement de l'impôt sur les revenus.
Dans ce même ordre d'idées, il y a demande de moyens et souvent sont floue.

Il y a une résistance à toutes autres logiques non-disciplinaire.
À l'école primaire, on est centré sur l'élève, les compétences de base et pas les savoirs.
Du côté de la formation permanente, la formation des adultes, on est centré sur la demande. S'ils ne sont pas contents, ils ne reviennent pas.
Ces logiques sont contestées

- Par la dénégation : les savoirs ne sont pas trop lourds ;
- par la dénonciation de ce, qui n'est pas disciplinaire :
  - le marché
  - le management
  - le libéralisme
- par la déligitimisation. Le dernier événement, c'est l'attaque de l'IG qui serait responsable d'une innovation insupportable en français. Cette déligitimisation atteint des dimensions extrêmes. Puisqu'il y a même une attaque du ministre.

On peut faire l'hypothèse qu'il y a en fait une conscience plus vive la nécessité du changement, notamment perçu au travers des phénomènes de violence.
On peut remarquer d'ailleurs que la majorité des innovations ont lieux dans les zones sensibles.

Conclusions

- On ne peut pas trouver dans les savoirs les critères de l'enseignement. Il n'y a pas de légitimité a priori. En fait les critères de choix sont sociaux et idéologiques. C'est une question d'utilité. A quoi çà sert ? A former l'homme et le citoyen. Oui, pourquoi pas, mais comment ? En France l'école est tellement importante qu'elle a un ministère. Mais actuellement on a un silence du politique.
- Le changement se fait dans la dérive. Scandalisé par l'instrumentalisation des élèves. Avant d'être au centre, il faut qu'ils soient respectés. On a vu des enseignants amener leurs élèves en manifestation.
- Il y a des limites dans la critique. Les derniers événements contre la personne même du ministre. Le traiter de bouffon, c'est prendre de gros risques ; c'est contribuer à la déconstruction de toute autorité. On ne peut pas penser participer à l'éducation du citoyen de demain et en même temps détruire son ministre.
- Enfin la haine n'est pas pédagogique. C'est indigne de tout homme.

Quelques questionnants

Philippe Perrenoud

Il y a un changement des questions :

- y a-t-il une identité de changement, autre que disciplinaire ? Peut l'introduire sur la distinction apprendre/savoir ?
- il n'y a pas que le problème des disciplines, il y a le "touchez pas à moi".
- Il nous faut constituer du savoir sur l'innovation des systèmes.

Jean-Claude Rueno-Borbalan

Il y a une généralisation de la forme occidentale.
Ce qui pose le problème pourquoi accepte-t-on de payer ? Parce que sans doute on paye autre chose.
Il y a également sans doute une utilité sociale des disciplines.
L'école distribue socialement.

Jean-Yves Rocheix

Les changements sont considérables et très rapides, sur vingt ans.
Il y a une résistance du changement prescrit, et en même temps un mépris des changements du bas.
Nous sommes sur une logique de l'extraordinaire (les innovations).

Françoise Cros

Il n'existe pas de théorie générale du changement. Le changement suppose un certain rapport au passé et à la nouveauté. Elle voit trois formes :

- la réforme
- la rénovation
- l'innovation (elle vient de la périphérie : changement de règle par celui qui n'en a pas la maîtrise).

Il y a des niveaux différents de changements (national, académique, établissement).
La généralisation. Comment peut-on transférer ces pratiques ? La routinisation. Elle évoque la théorie de la traduction de Callon.
Il y a un entre deux, la décentralisation et la centralisation, il y a des mouvements inverses selon les points de départs dans les pays.
On ne peut pas faire l'économie du sujet. Intérêt général et intérêt particulier.
La question des valeurs. Il n'y a pas de projet clair. Quelle culture commune ?