

Perrenoud, Ph. (2004).
Cent fois sur le métier
remettez votre ouvrage...
Résonances, n° 8, avril, 21-23.

Cent fois sur le métier remettez votre ouvrage...

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2004

Quiconque traverse cent ans de presse pédagogique s'étonne de la récurrence de certains thèmes. Si l'on enlève les références, si l'on supprime les noms et allusions qui datent un texte, si l'on fait abstraction de l'évolution de la langue elle-même (pas immense en un siècle) et d'un ton plus sentencieux, voire moraliste il y a cent ans, il devient difficile d'attribuer tel fragment à telle décennie ;

Il est des heures où il vaut mieux qu'à d'autres demander aux enfants un effort d'attention; le matin est toujours préférable; de plus, il ne faut pas exiger que cet effort soit continu, ni même, en général, de bien longue durée sans un repos appréciable et qui change complètement le cours des idées; plus l'enfant est jeune, en tout cas, et plus l'effort doit être limité.

N'est-ce pas ce qu'on enseigne encore en formation des maîtres ? Le texte date de 1914. Ou encore :

Et j'entends retentir au-delà de cette question le vieux débat qui oppose l'intérêt de l'individu à celui de la société. Comme si l'un et l'autre étaient antagonistes, ou à tout le moins divergents. Comme si l'épanouissement de l'individu entraînait un appauvrissement simultané de la société ou sa possible mise en danger.

-
- Courriel : Philippe.Perrenoud@unige.ch
 - Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
 - Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/life/>

En réalité, la société ne se transforme que lorsqu'elle est entraînée par des esprits intelligents, vigoureux, indépendants. Mieux elle forme les individus, et mieux l'école s'acquitte de sa tâche sociale.

Alors, 1920 ? Non, 1994.

Sans doute pourrait-on questionner cette affirmation répétée et souvent plaintive de l'éternel retour, du caractère cyclique des thèmes et des propos. Avec un peu d'habileté, on peut choisir des textes qui suggèrent un temps et une société immobiles, d'autres qui plaident pour une rupture. Il faudrait un échantillon représentatif et des techniques permettant de neutraliser les indices sans intérêt, car ils témoignent de changements extérieurs au monde scolaire, comme l'évocation de la télévision ou de l'intégration européenne.

Admettons que l'impression de répétition ne soit pas sans fondement. Qu'aujourd'hui renaisse un débat sur la mixité amène de l'eau à ce moulin. Si c'est vrai, la question suivante est : pourquoi ? On peut raviver les « théories » de l'éternel retour ou de l'histoire qui bégaye. Ou avancer l'hypothèse d'une société sans mémoire, qui n'apprend rien de son passé et, croyant innover, redit et refait ce que l'humanité a déjà fait et dit maintes et maintes fois.

Ces mythes ont toujours une fonction. Dire « Il n'y a rien de nouveau sous le soleil » ou, en plus littéraire, « Tout est dit, et l'on vient trop tard depuis plus de sept mille ans qu'il y a des hommes et qui pensent » (Jean de la Bruyère), est une façon de refroidir les enthousiasmes juvéniles de ceux qui croient inventer l'avenir. Si rien ne bouge vraiment, à quoi bon travailler à changer le monde ? Rien n'est plus démobilisateur que le mythe de l'éternel retour ou l'affirmation de l'invariance de la « condition humaine » en dépit d'apparances changeantes. Ces « idées » suggèrent la vanité de toute posture prométhéenne. Elles sont d'autant plus pernicieuses qu'elles se parent des vertus de la sagesse, des acquis de l'expérience. À qui profite ce pessimisme ? Si introduire l'évaluation sans notes ou des cycles d'apprentissage, par exemple, participe d'un simple mouvement de balancier, pourquoi « perdre son temps » à vouloir modifier ce qui, « de toute façon », reviendra à la case départ. Daniel Hameline ironise sur ceux qui reviennent d'autant mieux des pédagogies actives qu'ils n'y sont jamais allés.

S'il y a véritablement des permanences et des retours, sommes-nous obligés de les expliquer par une sorte de loi qui, en réalité, n'explique rien et permet encore moins de comprendre les différences entre le champ de l'éducation et d'autres champs sociaux ? On peut, bien entendu, faire la part des changements technologiques et se dire que, l'école y échappant encore largement (malgré la vidéo, l'informatique et Internet), elle a plus de raisons de tourner en rond.

Il y a au moins une autre hypothèse : l'histoire se répète parce qu'elle confronte les acteurs à des problèmes qu'ils ne savent pas résoudre véritablement et durablement. Dans un récent article (Perrenoud, 2003), j'ai tenté de recenser les problèmes émergents, ceux qui occupent actuellement le devant de la scène dans les pays développés. J'en retenais neuf :

- L'atteinte des limites de la forme scolaire.
- Le consumérisme actif des classes moyennes.
- Les résistances nouvelles des élèves à l'intention de les instruire.
- L'affaiblissement des normes et des solidarités.
- La bureaucratisation croissante du système.
- L'électoralisme et l'autoritarisme des politiques de l'éducation.
- La montée de l'« antipédagogisme » et des impérialismes disciplinaires.
- Une incertaine professionnalisation.
- L'émergence d'une « culture de l'évaluation » brutale et simpliste.

Cette liste ne devrait pas masquer le fait que certains problèmes se posent depuis l'invention de l'école de masse et de l'obligation scolaire. Sans prétendre en dresser une liste exhaustive, on peut au moins mentionner, sans que l'ordre soit significatif :

1. L'échec scolaire, les inégalités sociales devant l'échec et les mesures financières, structurelles ou pédagogiques à prendre.
2. L'âge et les critères de l'orientation ou de la sélection, la structuration des cursus au-delà du primaire.
3. La juste division des tâches éducatives entre l'école et les parents.
4. La coexistence entre intériorisation de normes et construction de savoirs.
5. Les méthodes pédagogiques et les théories de l'apprentissage.
6. Les conceptions de l'autorité et de l'autonomie.
7. L'équilibre entre la culture commune et la diversification des contenus d'enseignement.
8. La tension entre universalisme et particularismes ou communautarismes (régionaux, linguistiques, religieux, ethniques ou de genre).
9. Le problème spécifique de la laïcité de l'école.
10. La nature des objectifs de formation, des formes et normes d'excellence.
11. Le rapport entre les disciplines et les apprentissages qui n'en relèvent pas.
12. Les exigences comportementales et les sanctions.
13. La dépendance forte ou faible de l'école à l'égard des besoins de l'économie et du marché du travail.
14. Les équilibres instables ou controversés entre le corps et l'esprit, entre la mémoire et le raisonnement, entre l'intellectuel, le manuel et l'émotionnel, entre les sciences et les lettres, entre les savoirs et les disciplines plus expressives, etc.
15. Les critères, les procédures et les codes relatifs à l'évaluation.
16. Le contrôle politique et moral de ce qui se fait à l'école.
17. Les places et rapports du privé et du public.
18. La question du financement de la scolarité par l'impôt, des écolages ou d'autres formules.
19. Le sort des élèves différents, « inadaptés » au moule scolaire.
20. La sélection, la formation, l'inspection, le contrôle des enseignants.

21. Le degré de centralisation de l'éducation, entre enjeu national et affaire locale.
22. L'équilibre entre la formation au service de la personne ou au service de la société.

Ces vingt problématiques sont des analyseurs des réformes récentes, y compris du développement d'un nouveau plan d'étude cadre en Suisse romande, aussi bien que des controverses autour des réformes cantonales. Tous ces problèmes ne se posent pas en permanence. Ils alternent, les plus brûlants éclipsant les autres pour un temps. De même qu'un individu ne peut pas faire coexister plus de sept objets complexes dans sa mémoire de travail, les systèmes éducatifs semblent incapables d'une approche véritablement systémique et ont souvent la mémoire courte, reprenant les problèmes à zéro plutôt que là où ils avaient été laissés, comme un peintre continue une toile ou un joueur d'échec une partie suspendue. On peut le leur reprocher, à condition de se souvenir que les systèmes éducatifs, c'est nous !

On ne peut guère, en revanche, leur reprocher de ne pas résoudre ces problèmes. Car il s'agit dans tous les cas de contradictions ou de divergences très difficile à dépasser, du moins dans une société pluraliste. Les « idées positives pour l'école » dont se réclament les Cahiers pédagogiques se heurtent à des idées opposées, jugées non moins positives par ceux qui les opposent aux pédagogies actives et à la démocratisation des études...

Institution centrale des sociétés modernes, l'école résulte d'un compromis instable entre forces et conceptions antagonistes de la culture, de la justice, de la condition humaine, de l'ordre social. Chaque crise, chaque recomposition du paysage politique, chaque bouleversement de la conjoncture économique peut menacer les équilibres, amener les combattants à déterrer la hache de guerre, dans l'espoir de maintenir leurs acquis ou de regagner un terrain perdu.

On pourrait dire que si l'un des problèmes évoqués semblait définitivement résolu, ce serait en raison d'un improbable consensus, sans doute éphémère, ou, plus gravement, d'une régression de la démocratie. Les États totalitaires donnent des réponses plus claires et stables à la question de l'éducation scolaire, jusqu'au jour où leur effondrement rouvre un jeu qui n'aurait jamais dû être suspendu.

Certes, vivre avec les contradictions a un prix et la démocratie n'exige pas le maximum d'incohérence et de discontinuité dans les politiques de l'éducation. Là est l'enjeu : trouver des formes institutionnelles de débat et de pilotage, des stratégies de changement et des modes de gestion qui préservent des retours trop violents de balancier et permettre de remettre l'ouvrage sur le métier sans repartir à zéro et sans ajouter à l'amertume de ceux qui ont le sentiment d'avoir travaillé à changer l'école et ne comprennent pas que les « nouveaux innovateurs » ignorent leurs avancées et abordent les problèmes comme s'ils se posaient pour la première fois.

Références

- Cahiers pédagogiques (1996). *Des idées positives pour l'école*. Paris : Hachette.
- Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : ESF.
- Hameline, D. (2002). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF.
- Isambert-Jamati, V. (1970). *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (2003). État des lieux. À quels problèmes le système éducatif est-il confronté aujourd'hui ? *Éducation & Management*, n° 24, pp. 26-29