

TRANSFORMER LES PRATIQUES POUR DÉMOCRATISER L'ENSEIGNEMENT

FRANÇOISE PLATONE

Depuis les années soixante, en France comme dans la plupart des pays économiquement développés, un mouvement de démocratisation de l'éducation est en cours qui vise à conduire tous les élèves, quelles que soient leurs différences, à un niveau élevé de formation générale et à des qualifications reconnues. La loi d'orientation de l'Éducation de juillet 1989 réaffirme clairement ces objectifs : "L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée."¹

LA DÉMOCRATISATION DU SYSTÈME : OÙ EN SOMMES-NOUS ?

Malgré les difficultés rencontrées, ce mouvement politique et social n'a pas été sans effet. C'est ainsi que deux sociologues ont pu établir que le "niveau monte" (Baudelot, C. & Establet, R, 1989). Pourtant ces auteurs ont souligné avec force les limites de cette évolution et aussi un effet pervers qu'elle engendre : elle contribue à creuser un véritable fossé entre la

partie de la population qui, à des degrés divers, parvient à profiter de l'enseignement, et celle, minoritaire mais importante, qui sort de l'école sans qualification et sans une maîtrise suffisante des instruments intellectuels de base : "L'évolution à la hausse de l'ensemble fait apparaître plus cruellement la situation des laissés-pour-compte de la scolarité : moins nombreux mais placés dans une situation encore plus précaire ; car les standards intellectuels et culturels de la vie sociale quotidienne exigent, pour seulement

¹ Loi d'orientation de l'éducation, n°89-486 du 10 juillet 1989, article premier.

pouvoir s'y orienter, la maîtrise d'un bagage intellectuel et symbolique dont l'école a encore aujourd'hui le monopole.²

D'autre part, on constate que les progrès de la démocratisation se font dans un climat de tension, que la crise économique est venue aggraver. Ce climat est caractérisé par un certain nombre de traits. Du côté des élèves qui "réussissent", on note une crispation certaine et les familles cherchent activement les meilleurs établissements, les meilleures filières et des répétiteurs privés. Pour le plus grand nombre d'élèves dont les scolarités sont de plus en plus longues tout en demeurant moyennes ou médiocres, on note une certaine morosité et apathie. Enfin, tout le monde le sait, un désintérêt scolaire profond et des oppositions violentes même quand elles sont larvées se manifestent chez ceux qui sont dans les situations les plus graves d'échec scolaire. Du côté des enseignants, des plaintes se font entendre avec force. Ils se disent aux prises avec des difficultés insurmontables, les niveaux scolaires des élèves sont par trop hétérogènes et, dans l'ensemble, toujours trop bas. Ces propos pessimistes sont certainement plus négatifs que les pratiques des acteurs qui les profèrent. Il n'en demeure pas moins qu'ils contribuent à créer un climat de crise autour des questions éducatives, peu favorable à l'émergence et au développement de réponses adaptées aux très importantes questions qui se posent aujourd'hui dans le champ de l'éducation.

L'UNIFICATION PROGRESSIVE DES STRUCTURES SCOLAIRES

Historiquement, la politique de démocratisation a commencé par des réformes de structure qui ont concerné surtout le premier cycle de l'enseignement secondaire que l'on a progressivement unifié. En 1959, la réforme Berthoin a créé au débouché de l'école primaire un cycle d'observation de deux ans, commun aux deux réseaux de scolarisation existant à l'époque : les lycées d'un

côté, les collèges d'enseignement général (CEG) de l'autre. A l'issue de ce cycle, les élèves devaient être redistribués selon leurs résultats entre ces deux filières d'enseignement. De fait, cette redistribution ne s'est pas faite. En 1963, la réforme Fouchet a créé le collège d'enseignement secondaire (CES), un collège unique mais doté de trois sections nettement différenciées et hiérarchisées : l'une correspondait à l'enseignement traditionnel des anciens lycées et préparait aux études longues ; l'autre, sous le nom de "moderne court", reprenait l'enseignement des CEG ; la troisième, dite "classe de transition" était destinée à accueillir les élèves jugés incapables de suivre l'une des deux sections précédentes. Cette organisation a provoqué d'importants effets ségrégatifs que la "loi Haby" de 1975 a voulu supprimer en créant le "collège unique", sans différenciation de filières.³

La mise en place de ces nouvelles structures scolaires transformait la commande institutionnelle adressée aux enseignants. Il s'agissait de plus en plus nettement de conduire tous les élèves à un même niveau de formation générale sans ségrégation ni marginalisation. Mais on laissait aux enseignants de l'école primaire et du collège le soin de trouver les voies et les chemins pour approcher cet objectif ambitieux. Les innovateurs de tradition ou de nouveaux innovateurs ont relevé le défi, parfois aidés par la recherche pédagogique. Certains ont débouché sur des réussites appréciables. Mais celles-ci sont restées minoritaires. En majorité, un sentiment d'échec et de désappointement est apparu dans le corps enseignant, ouvrant la porte à des explications fatalistes de l'échec scolaire situant ses causes hors de l'institution scolaire.

OUVRIR L'ÉCOLE, TRAVAILLER EN ÉQUIPE ET SUR PROJET

Au début des années quatre-vingt, les politiques ont pensé que pour approcher réellement les objectifs de la démocratisation de l'enseignement, on ne

2 BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1989), p. 157.

3 Sur toutes ces questions, deux références sont particulièrement précieuses : PROST, A. (1968) et PROST, A. (1992).

pouvait se contenter de réformer les structures ou de moderniser les contenus. Il fallait encourager une transformation de l'organisation scolaire au niveau de la classe, de l'établissement et de son environnement immédiat, et ceci de la maternelle jusqu'au lycée. Cette perspective a été clairement énoncée dans les textes officiels des années 1982 à 1984 (ministère Savary), s'agissant des établissements situés en "quartiers difficiles" comme de l'ensemble des établissements scolaires. On peut se reporter sur ce point aux textes de lancement de la politique des zones d'éducation prioritaire et aussi à la circulaire n°82-128 du 19 mars 1982 traitant de "la conception et la mise en œuvre de projets dans les zones connaissant des difficultés scolaires et dans les établissements à la recherche d'une vie éducative nouvelle." ⁴.

Un cadre général était indiqué pour l'exercice du métier d'enseignant : le travail en équipe et sur projet était encouragé, ainsi que l'ouverture sur le milieu et le partenariat interinstitutionnel. Pour définir et mettre en œuvre les pratiques pédagogiques et éducatives qui seraient les plus pertinentes pour favoriser la réussite des apprentissages scolaires par tous les élèves, on s'en remettait explicitement à la seule initiative des acteurs de terrain : "L'initiative et la conduite des projets doivent appartenir aux personnes qui sont confrontées aux difficultés concrètes et quotidiennes que connaît la zone dans laquelle elles vivent et travaillent. Les équipes devront donc rassembler, à partir des personnels en place, des hommes et des femmes intéressés par cette activité, animés d'un souci du dialogue et disposant déjà d'une certaine expérience dans le domaine éducatif" ⁵.

Au cours des années quatre-vingt, cette politique a connu de fortes fluctuations au gré des changements de gouvernements et de ministères. A la fin de la décennie, on devait constater que les pratiques pédagogiques ne s'étaient pas transformées suffi-

samment ou pas de façon appropriée. C'est sans doute pourquoi le politique va opérer dans les années suivantes un recentrage sur ces pratiques, à l'intérieur de l'école.

TRANSFORMER PROGRESSIVEMENT MAIS EN PROFONDEUR LES PRACTIQUES PÉDAGOGIQUES

Sous le ministère Jospin (1989-1992), une nouvelle politique de l'Éducation, beaucoup plus directive que celle qui l'avait immédiatement précédée, a été mise en place à l'école primaire. Elle visait à induire, depuis le sommet du système, un nouveau modèle pédagogique à travers la mise en œuvre d'un nouveau fonctionnement de la scolarité primaire en cycles pluriannuels. Appuyée sur la loi d'orientation de 1989 dont elle constituait une pièce maîtresse, cette politique ne se voulait pas une réforme de structure : les niveaux traditionnels de la maternelle et de l'élémentaire demeuraient inchangés. Il s'agissait d'organiser autrement la façon dont les élèves les parcourent, d'en finir avec l'organisation traditionnelle en années scolaires sanctionnées chacune soit par le passage dans la classe supérieure soit par le redoublement. Pour cela, de la petite section de maternelle au cours moyen deuxième année, la scolarité primaire devait s'organiser en trois cycles de trois ans à l'intérieur desquels les élèves pouvaient apprendre à leur rythme. Les textes officiels et les documents d'accompagnement pour la mise en œuvre des cycles à l'école primaire ont été très riches et très nombreux. Ils insistaient sur l'idée que le réaménagement des scolarités impliquait une "transformation progressive mais en profondeur des pratiques pédagogiques" ⁶. Ils suggéraient aux enseignants les pratiques qu'il convenait de mettre en œuvre sur la base de trois principes fondamentaux : placer

4 cf. HUGON, M.A. (1983), p. 19-34.

5 Circulaire n° 81-36 du 28 décembre 1981.

6 cf. Direction des Écoles (1991).

l'enfant au cœur du système, respecter les rythmes d'apprentissage, assurer une continuité éducative. Selon l'évaluation qui a pu être faite dans une recherche de longue durée conduite au Cresas⁷, cette politique n'a pas été sans effet. Elle a provoqué un certain développement du travail en équipe et une meilleure prise en compte des enfants en difficulté par les enseignants des classes ordinaires. Mais elle n'a pas permis d'atteindre véritablement ses objectifs pour de multiples raisons. Trois d'entre elles nous paraissent particulièrement importantes. Elles ont été exprimées par des enseignants qui ont cherché à jouer le jeu plusieurs années durant. Tout d'abord, beaucoup d'entre eux n'ont pas apprécié que l'on cherche à leur imposer un modèle pédagogique qui semblait pré-défini sans être pour autant très clairement exprimé, ou qui leur apparaissait contradictoire ou utopique lorsqu'ils cherchaient à le déduire des principes généraux martelés dans les textes officiels : "Suivre chaque enfant déboucherait sur des classes de niveaux, ce qui reviendrait pour les faibles à recréer des classes spécialisées sans maîtres spécialisés ! Ou alors, il faudrait faire progresser tout le monde en même temps, amener tout le monde au même niveau en fin de cycle, et ça, on n'a pas de modèle disponible pour le faire." (Interview d'enseignant)⁸. En second lieu, certains de ces enseignants soulignaient que la politique des cycles les avaient conduits à se focaliser sur l'aspect organisationnel de la pédagogie – groupes de besoin, ateliers décloisonnés, échanges de service, soutien individualisé ... – plus que sur les façons de transmettre les savoirs : "On a changé l'organisation pas les façons d'enseigner"⁹. Enfin, et ceci était un thème majeur, ces enseignants volontaires pour transformer leurs pratiques disaient s'être finalement trouvés bien seuls pour conduire de

façon rationnelle et méthodique cette transformation. Pourtant, il faut le souligner, les inspecteurs de l'Éducation nationale et leurs équipes de circonscription se sont fortement mobilisés, les deux premières années tout au moins, pour relayer sur le terrain l'impulsion ministérielle et aider aux premières mises en oeuvre. Mais par la suite, l'accompagnement qui aurait été nécessaire pour que se développent et se régulent les projets d'action initiaux a fait défaut : "On nous a ouvert la porte et après on nous a laissés tout seuls ..." (Interview d'enseignant)¹⁰.

ACCOMPAGNER ET SOUTENIR LA TRANSFORMATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

De cette recherche, ainsi que de son expérience de collaboration avec des équipes éducatives en transformation¹¹, l'équipe du Cresas a tiré la conclusion que la plupart des enseignants n'étaient nullement rétifs au changement. Mais ceux-ci ont besoin à la fois de ne pas se sentir disqualifiés comme cela a été le cas pour nombre d'entre eux au moment du lancement de la politique des cycles : "On avait l'impression qu'on ne savait plus faire notre travail". (Interview d'enseignant)¹². Ils ont besoin en même temps qu'on les accompagne dans un but d'auto-régulation de leurs actions, au long des processus de transformation dans lesquels il s'engagent. La priorité devient alors de réfléchir et d'expérimenter pour définir les fondements et les modalités d'un accompagnement de ces processus. Dans ce domaine, certains acteurs de l'Éducation parmi lesquels on peut à coup sûr citer les chercheurs en pédagogie, les encadrants et les formateurs d'enseignants, disposent déjà d'expériences

7 cf. CRESAS (1991b) ; BELMONT, B. & BOUVIER, N. eds (1994) ; CRESAS (1997) ; PLATONE, F. & BOUVIER, N. (1998).

8 CRESAS (1997), p. 43.

9 *ibid.* p. 32.

10 *ibid.* p. 36.

11 cf. notamment CRESAS (1987) et CRESAS (1991).

12 CRESAS (1997), p. 12.

et de savoirs qu'il faudrait expliciter et confronter à travers des actions communes mises au service des enseignants et autres acteurs de "première ligne" qui agissent quotidiennement au contact des élèves.

La politique pour l'école primaire lancée en janvier 1999 qui découle de "La Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle" me semble répondre, dans ses intentions affichées, à cette nouvelle problématique. L'article de Dominique Sénore que l'on pourra lire ci-après expose en détail les objectifs et les procédures déjà mises en place dans ce nouveau cadre. Je juge très souhaitable que cette entreprise puisse se développer en s'appuyant notamment sur les acquis et les méthodes de la recherche pédagogique, au sens pointu du terme, celle qui porte sur les modalités concrètes de transmission des savoirs, et qui, selon moi, n'est ni suffisamment développée ni suffisamment reconnue, diffusée et exploitée.

Françoise PLATONE
Responsable du CRESAS¹³

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1989). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Seuil. 198 p. (L'épreuve des Faits).
- BELMONT, B. ed. et BOUVIER, N. ed. (1994). *Les cycles en actes. Organisation de la scolarité primaire en cycles*. Actes de la journée d'étude Cresas du 9 décembre 1992. Paris : INRP. 228 p.
- CRESAS. (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF. 161 p.
- CRESAS. (1991a). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : INRP ; ESF. 173 p.
- CRESAS. (1991b). *Les inspecteurs de l'Éducation nationale et la mise en œuvre de la scolarité par cycles à l'école primaire*. Paris : INRP. 358 p.
- CRESAS. (1997). *Les cycles à l'école primaire : les impacts d'une politique de l'éducation*. Paris : INRP. 146 p. (Rapport de recherche).
- Direction des Écoles. (1991). *Les cycles à l'école primaire*. Paris : CNDP ; Hachette Écoles. 128 p. (Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres).
- HUGON, M.A. (1983). Les textes officiels. in CRESAS : *Écoles en transformation. Zones prioritaires et autres quartiers*. Paris : L'Harmattan ; INRP, p. 19-34. (CRESAS n° 1).
- PLATONE, F. et BOUVIER, N. (1998). *Les cycles à l'école primaire. L'impact d'une politique de l'éducation*. Paris : Biennale de l'Éducation 1998, CD Rom.
- PROST, A. (1968). *L'enseignement en France. 1800-1967*. Paris : Armand Colin. 524 p.
- PROST, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil, 227 p.

13 Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS), unité du département "Politiques, pratiques" et acteurs de l'Éducation" de l'INRP.

