

A travers les réformes
Au cœur des contradictions qui fondent
l'acte éducatif dans le système scolaire
(extrait «*Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant* », éditions Odilon –
2004 – pages 35 à 43)

Nous avons vu que, depuis son origine, le système éducatif repose sur des fondements qui n'ont encore jamais été remis en question, malgré l'évolution de la société et l'évolution de la connaissance des processus d'apprentissage, d'où son incapacité à résoudre les problèmes successivement rencontrés et en particulier le problème de son inefficience.

Reprenons nos arguments relatifs au système éducatif du XIX^e siècle pour mieux mettre en évidence ses transformations jusqu'à aujourd'hui. À l'époque, il a été bâti sur des finalités simples et un fondement théorique simpliste. Il s'agissait d'obtenir que l'ensemble de la population sache lire et écrire, au moins de façon sommaire, et ait accumulé un certain nombre de connaissances jugées indispensables au fonctionnement social (une certaine Histoire de France, certaines connaissances géographiques comme les chefs-lieux de départements, des notions élémentaires de jardinage dans une France rurale, etc).

Il était considéré que la transformation intellectuelle de l'enfant se faisait par la transmission des connaissances (de maître à élève). Il était admis que l'enfant suivant son âge était apte à recevoir les connaissances que des experts avaient découpées suivant un degré de difficulté jugé adapté. Lorsque la transmission se faisait mal ou ne pouvait plus se faire, les raisons invoquées étaient soit une incapacité innée de l'enfant (intelligence insuffisante), soit sa mauvaise volonté. L'école ne se considérait alors pas responsable de la sélection sociale qu'elle produisait, celle-ci pouvant être considérée comme naturelle.

Pour les enseignants, la problématique était simple : ils avaient à transmettre, dans les niveaux où ils se trouvaient, des connaissances répertoriées et classées dans une progression générale. Par exemple, "transmettre" la lecture consistait à faire apprendre progressivement les éléments constitutifs du langage écrit (B, A, B + A = BA, etc), il suffisait que chaque enfant apprenne ces éléments pour que l'accumulation produise la lecture ; ce qui correspondrait aujourd'hui à la seule capacité de décrypter phonétiquement un message, mais pas forcément de le comprendre.

On ne se préoccupait ni de savoir si chaque enfant était apte à recevoir cette transmission, ni de ce qui pouvait permettre cette aptitude. Tout au plus pouvait-on pointer des "retards" d'intelligence qui n'étaient pas le fait de l'enseignant (bons et mauvais élèves). L'essentiel du professionnalisme consistait à bien connaître la matière à transmettre et les différentes présentations possibles de cette matière pour la rendre plus digeste. La hiérarchie professionnelle s'établissait sur le degré de difficulté de la matière à posséder pour la transmettre (instituteurs, professeurs, agrégés...). Toute l'attention se portait sur la connaissance, son découpage, son agencement dans une progression, et la vérification de sa transmission.

Dans cette optique, le découpage tayloriste du système était logique. Les cases du système n'étaient pas alimentées par des enfants ou des adolescents, mais par des morceaux de connaissances à greffer successivement sur des élèves récepteurs. La rationalisation consistait à découper et à séparer soigneusement chaque matière, à déterminer le temps nécessaire à chaque greffe (dans la journée : emploi du temps ; dans l'année : progressions ; dans la scolarité : classes de niveau ; dans l'ensemble : les différents degrés scolaires).

Au fur et à mesure que les connaissances à greffer semblaient d'un niveau de plus en plus élevé s'accroissait le découpage des enseignants devant assurer la transmission : un instituteur spécialisé dans un niveau (élémentaire) mais distribuant l'ensemble des matières de ce niveau, un maître de cours complémentaire spécialisé dans deux ou trois matières, un professeur de lycée dans une seule matière.

Le résultat était un empilement qui devait conduire à la possession par l'élève, lors de sa sortie des différents stades, d'un ensemble de connaissances distribuées isolément et sans liens.

Cet empilement s'appelait Certificat d'Études, Brevet, Baccalauréat. Il y avait bien l'application rigoureuse du taylorisme : détermination de l'objet standard à produire (Certificat d'Études, Brevet, Bac), découpage de l'objet en différentes pièces à assembler (programme), spécialisation des postes où chaque pièce doit être produite (cours, classes), contrôles de conformité réguliers à la sortie de chaque poste et en cours de production avant tout passage au stade suivant (les connaissances prévues ont-elles été acquises ?) D'ailleurs l'efficacité se traduisait par : « *Cette année, c'est un "bon" Certificat, un "bon" Bac...* »

Le système actuel a conservé rigoureusement la même architecture. Mais les croyances conceptuelles sur lesquelles il était basé ont quelque peu perdu de leur crédibilité, et surtout son manque d'efficacité, masqué au départ par une économie qui absorbait les déchets produits, a fini par éclater au grand jour (voir chapitre précédent).

On a alors tenté de déplacer la finalité de l'enseignement des contenus à transmettre vers les apprentissages des élèves. Il est apparu que l'essentiel ne consistait pas à apprendre la lecture, mais à lire et à écrire, pas à apprendre le calcul, mais à calculer. Le "faire" est apparu comme au moins aussi important que le "savoir" et est devenu le "savoir faire" plus que le "savoir reproduire". Cette révolution conceptuelle était à la base des trois tentatives de réforme des années 70 : le tiers-temps pédagogique et les maths modernes, dont nous avons parlé, ainsi que la réforme du français. Faute de s'appuyer sur les fondements radicalement différents qu'elles supposaient, et devant s'insérer dans un système éducatif à l'architecture générale inchangée, ces réformes étaient vouées à l'échec.

Peu à peu, au niveau du primaire notamment, la notion de **compétences** est apparue à côté de celle de connaissances, essentiellement en ce qui concerne l'écrit, à un moindre degré en ce qui concerne les mathématiques. Cette notion apparaît pour la première fois dans les Instructions officielles de 1985. Elle est reprise par les I.O. suivantes, en 1989, en 1995 puis en 2002. L'apparition de cette notion était dans la continuité de la recentration sur les apprentissages des années soixante-dix, notion complexe que Chomsky tentait de définir de la manière suivante : *"Les compétences seraient des systèmes d'opérations (actions réelles ou mentales), caractérisés par leur structure d'ensemble et capables d'engendrer les diverses performances observables à un niveau donné."* Les I.O, faute de présenter une définition claire de ce nouveau concept, ont laissé s'installer un certain nombre d'ambiguïtés :

► **La performance, l'action réalisée par l'élève est une des conséquences observable de la compétence, ce n'est pas le but à atteindre.** Elle indique simplement le fait que des compétences se sont construites par ailleurs. Si je peux réaliser telle performance, c'est que je peux utiliser un certain nombre de compétences que j'ai bien dû acquérir quelque part et à quelque moment. En présentant des référentiels de performances, on a entretenu la confusion entre l'effet et la cause. Compte tenu d'une part des représentations générales concernant la fonction de l'enseignant, d'autre part de la logique inchangée du système, ce sont les performances qui sont devenues les objets des apprentissages, ce qui ne changeait pas grand chose. Grosso modo, les performances étaient atteintes par ceux disposant déjà des compétences nécessaires, les autres restant en échec devant la performance, puisque c'était elle qui devenait à la fois le point de départ et le point d'aboutissement de chaque action pédagogique.

En découpant les performances par rapport à un produit final à obtenir (le "niveau" requis pour passer en 6^e) on restait dans une accumulation de pièces isolées les unes des autres quant à leur production, n'ayant de sens qu'en elles-mêmes... quand on arrivait à leur donner du sens. L'enseignant se retrouvait alors face à de multiples objectifs à atteindre, indépendants les uns des autres. Au lieu de "compétences", il eut peut-être mieux valu parler uniquement de "savoir-faire".

► Selon les préconisations des I.O., les compétences restent "transmises" par le maître. L'objet de l'enseignement reste extérieur au sujet : l'enfant. Celui-ci est un "élève", sorte d'objet neutre auquel on doit "rajouter" un certain nombre de compétences. Si l'on prône l'activité de l'élève, celle-ci doit être

comprise comme la réalisation de l'activité proposée par les enseignants à partir des connaissances et compétences à faire acquérir.

Or, si l'on peut aisément établir une liste de performances témoins de l'acquisition de compétences (performances / actions) qui sont a priori extérieures à l'enfant (on les lui donne à accomplir), l'acquisition de compétences elle-même est un travail interne et propre à chaque individu, tant en ce qui concerne leur rythme que l'ordre précis de leur construction. Cette construction, dont la progression est impossible à déterminer, est difficilement programmable de l'extérieur, cet extérieur fut-il un maître expérimenté. Il n'y a pas d'action unique qui puisse aboutir à la construction d'une compétence, celle-ci devant, pour que son acquisition se stabilise, se réinvestir dans d'autres situations productrice d'autres performances qui, elles, n'auront pas été « préparées », programmées artificiellement (investissement dans la vie). La fameuse règle de trois qui provoquait tant de dégâts au certificat d'études quand les données proposées étaient quelque peu différentes de celles mémorisées au cours du bachotage du cours de fin d'études primaires.

En outre, si les compétences restent transmises par le maître, cela présuppose qu'elles s'acquerraient uniquement à l'école qui reste, de ce fait, soigneusement isolée du monde extérieur. L'enfant ne construirait alors, dans cet extérieur, rien qui soit scolairement utilisable.

► Le recours au concept des "compétences" ne permet pas de sortir de la transmission du maître à l'élève si la toute-puissance du "programme" est maintenue comme nécessité impérative à être exécutée d'une part, d'autre part de l'être à des moments déterminés : *"Il faut que les compétences et connaissances soient acquises dès que le prévoient les programmes [...], disent les I.O. de 1985, [...] et en tenant compte des rythmes propres de chaque enfant..."*, ce qui est quelque peu contradictoire.

Ce qui nous amène à une nouvelle contradiction : on admet que les compétences ne peuvent s'acquérir que différemment dans la manière et dans le rythme par chacun. On admet donc l'hétérogénéité. Cette hétérogénéité reconnue doit pourtant aboutir à la plus parfaite homogénéité à l'entrée au collège, ce dernier continuant à fonctionner de la manière la plus tayloriste qui soit.

À côté de la notion de "compétences", le concept de "connaissances" reste central. Pour les Instructions Officielles de 1985, la connaissance donne pouvoir sur le monde. Par exemple, c'est *"la connaissance des mécanismes de l'état républicain"* qui fait le *"citoyen éclairé"*.

Pourtant aucun lien n'est établi entre les deux notions. Elles apparaissent comme des entités indépendantes, la connaissance se vérifiant par une répétition, sa restitution verbale ou écrite, plutôt que par une action ou un comportement. L'absence de lien clairement défini entre les deux présuppose que les connaissances peuvent s'acquérir sans compétences préalables et ne dépendent que de l'âge, du degré "d'intelligence" et de la bonne volonté de l'élève. Compétences et connaissances restent prises comme des objets indépendants des sujets sur lesquels ils doivent être greffés.

Les Instructions officielles de 1989 ont tenté d'agir sur la structure du système. Elles placent *l'élève au centre*,⁽⁶⁾ ce qui signifie que l'enseignant aide à construire les apprentissages nouveaux sur les compétences précédemment acquises. L'organisation en cycles de 3 ans doit permettre de mieux prendre en compte l'hétérogénéité. Chaque structure (école) pourra s'adapter à son terrain grâce aux projets d'école. Il s'agit cependant toujours de "produire" un effectif aussi homogène que possible à l'entrée de chaque cycle et surtout du collège. L'étau tayloriste est ainsi desserré, mais il subsiste, et l'expression "l'élève au centre" n'est donc pas exacte. C'est le référentiel (le programme) avec son exécutant (l'enseignant) qui sont toujours au centre, mais il est admis que l'élève n'est plus tout à fait un objet et que l'on doit tenir compte de ce qu'il est (peut-être en tant qu'enfant ?) dans ce qu'il est prévu de lui faire acquérir.

Il n'empêche que l'on bute toujours sur les contradictions et ambiguïtés évoquées plus haut en ce qui concerne les compétences... et sur l'immuabilité d'un compartimentage que les cycles ne sont pas parvenus à faire sauter.

Les équipes d'enseignants sur le terrain ayant eu le choix (sacro-sainte liberté pédagogique) entre la mise en place de *classes de cycles* qui les remettait en question ou bien le statu quo, la loi de la facilité a favorisé les immobilismes. La continuité admise comme nécessaire au moins par périodes de 3 ans est restée impossible (sauf dans les classes uniques, qui n'ont cessé de démontrer la validité de cette approche, ou encore là où se trouvaient des équipes d'enseignants que l'on qualifie alors... d'innovantes !)

En 1995, une autre notion apparaît, qui nous rapproche d'une plus grande cohérence conceptuelle : **les langages** ("*maîtrise des langages fondamentaux... langages artistiques... langage du geste et du corps...*"). Chaque champ disciplinaire est abordé en deux parties : une partie "pratique du champ disciplinaire" qui aborderait en quelque sorte le champ sous son aspect de langage, une autre partie "compétences à atteindre" listant des "savoirs", des "savoir-faire" et des "savoir-être". L'articulation entre les deux parties n'est jamais clairement définie.

Nous reviendrons plus loin sur cette notion de langages, qui n'est pas plus explicitée dans les instructions que précédemment ne l'était celle de compétences, et qui est pour nous le fondement non seulement de tout acte éducatif, mais de toute construction cognitive. Le langage reste confiné dans l'apprentissage des codes des différentes langues (écrites, mathématiques...) avec, cependant, l'introduction implicite de leur utilisation.

Notons que reste floue la relation entre langages, compétences et connaissances, chacun de ces termes restant pris isolément et n'aboutissant alors qu'à une complication extrême de finalités qui doivent s'inscrire dans une logique et une structure qui ne sont plus adéquates.

Faute de tirer les conséquences de l'évolution des nouvelles connaissances sur les apprentissages, on réajuste alors le concept pour qu'il s'adapte au système immuable, c'est à dire à la chaîne tayloriste.

En 2002, "*les présents programmes renouent avec la tradition qui consistait à expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés, mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente. [...] Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être.*"

Chaque domaine est présenté en 3 parties : objectifs, programmes, compétences. La confusion entre programme et compétences que faisaient les I.O. précédentes semble levée. La maîtrise du langage dont il est encore question est la maîtrise de la langue française dans tous les champs d'activités. Il s'agit de maîtriser le français dans les matières littéraires, en histoire/géographie, en sciences...

Cette maîtrise (on ne parle pas de construction) semble pouvoir s'acquérir à nouveau par simple transmission. L'attachement à ce terme de transmission des savoirs qui apparaît comme chapeautant tout le débat actuel s'explique aisément. Il est à la base de toute l'architecture en place, qui ne peut fonctionner en l'état qu'alimentée ainsi.

À chaque enseignant de se débrouiller dans son maillon pour que la transmission s'opère par rapport à ce qu'on lui demande d'obtenir : "*L'enseignant sélectionne une situation de départ qui focalise la curiosité des élèves, déclenche leurs questions et leur permet d'exprimer leurs idées préalables. Il incite à une formulation précise. Il amène à sélectionner les questions qui se prêtent à une démarche constructive d'investigation débouchant sur la construction des savoir-faire, des connaissances et des repères culturels prévus par les programmes*". Le groupe classe est ici valorisé à travers une dynamique "*constructive d'investigation et de savoir-faire*", mais la prise en compte de l'hétérogénéité a été perdue en chemin. Terminée l'acceptation du fait que rythmes et approches puissent être différents suivant chaque individu. Comme le système ne peut s'y adapter, on le nie tout simplement.

Cette analyse succincte de la difficile évolution du concept éducatif à travers un siècle d'instructions, que certains d'entre nous ont presque entièrement vécues, montre surtout que l'on ne peut pas faire l'impasse de la remise en cause à la fois du fondement théorique sur lequel s'appuie

l'école (transmission des savoirs) et de la structure même du système éducatif. La remise en cause des seules pratiques est insuffisante. Elle est surtout antinomique avec des fondements inchangés, devenus flous pour ceux mêmes qui devraient en tenir compte dans les instructions qui en découlent. Cela revient à assigner à un même système des finalités contradictoires où l'on ne distingue même plus les objectifs des modalités pour les atteindre ou des repères permettant de les ajuster.

Nous, enseignants, avons à mettre en œuvre des pratiques. Encore faut-il que leurs finalités soient cohérentes et que les objectifs soient simples et aient du sens. Sans cette remise en cause fondamentale, toute réforme continuera à être vouée à l'échec, à n'être qu'un replâtrage de plus, pas plus solide que les autres, et à se noyer dans des polémiques stériles.

Ajout en 2008 par rapport aux réformes successives (De Robien, Fillon, Darcos)

C'est plus qu'un retour radical à l'origine du système éducatif. Si les réformes successives s'appuyaient quand même sur ce qui les précédait, tenaient parfois compte des apports des sciences cognitives et de l'évolution de la société, la dernière balaie d'un seul coup tous ces apports. Le ministère de l'Education nationale allant jusqu'à effacer de son site officiel, le 1^{er} octobre 2008, tous les documents accompagnant la réforme de 2002 qui pourtant marquait déjà un net recul. Pour être une « rupture », pour employer un terme très à la mode ces dernières années, c'est bien une rupture, mais pour un retour à un passé inventé qui n'est pas tout à fait celui fantasmé (voir chapitre 1), dans une société qui n'existe plus.

Si la référence au passé a été constante dans les propos qui ont entouré la réforme la plus rapidement élaborée (quelques mois), on a édulcoré une partie de ce que le fondateur de l'instruction obligatoire, Jules FERRY assignait comme finalités à l'école : « *Messieurs, (les instituteurs) ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens.... Notre idéal éducatif est tout tracé. L'éducation du peuple aujourd'hui a une dimension personnelle. Son objectif est de donner à chacun sa chance non pas en servant à chacun la même soupe amère au nom d'une égalité mal comprise mais en permettant à chacun d'accéder à l'éducation adaptée à sa demande* » Jules Ferry, Conférence du 10.04.1870.

Nous avons dans ce livre ignoré sciemment tous les aspects idéologiques de tout système éducatif en sachant bien qu'ils en sont implicitement ou explicitement à la base. Depuis des décennies et encore aujourd'hui, de nombreux travaux, ouvrages, analysent l'école sur ses fondements idéologiques ou ses conséquences sociales et sociétales. Nous avons voulu nous en tenir à la construction des apprentissages de l'enfant, ces derniers apparaissant quand même comme étant ce à quoi tous les systèmes doivent aboutir. Mais nous savons bien que la façon dont sont conçus les apprentissages n'est pas neutre.

Or, la dernière réforme, en niant volontairement comment se construisent les apprentissages, les langages, les compétences, en prônant une transmission mécaniste et uniforme, en se calquant sur le *ratio studiorum* des Jésuites du XVIII^{ème} siècle, non seulement abandonne le principe d'accession de tous aux connaissances, mais comme son précédent ecclésiastique, elle vise ouvertement au formatage des futurs citoyens, si on peut encore les appeler ainsi.

Face aux comportements de révolte ou suicidaires des jeunes que la société ne maîtrise plus partout parce qu'elle n'a rien à leur offrir ou permettre, face aux problèmes sociaux et économiques où les pouvoirs en place ont besoin que chacun accepte des situations inacceptables, puisse s'adapter à ce qu'on lui offre ou à ce qu'on ne lui offre pas, cette société a besoin de docilité. La transmission mécanique et uniforme des savoirs essentiels mais minimum ($B + A = BA$) ne correspond plus au souci de donner à chacun les conditions et les possibilités de se construire cognitivement, psychologiquement comme être humain, et comme citoyen, capable de comprendre le monde dans lequel il vit et d'agir sur lui avec ses semblables. Elle vise ouvertement à réinscrire toute relation éducative dans un ordre social où chacun doit accepter et conserver sa place. La récession est énorme.

Mais elle s'inscrit parfaitement dans un système éducatif tayloriste qui lui, du coup, n'a pas besoin d'être changé.

BC