

Lettre de Louis CROS A Jean LE GAL

Cher ami,

La vie a fait de moi un administrateur bien plus qu'un enseignant, et ma réflexion personnelle a toujours porté sur les aspects institutionnels de la recherche en éducation, bien plus que sur le contenu de cette recherche et ses fondements épistémologiques.

C'est dire que je suis, à la fois très conscient de l'importance essentielle de la relation entre praticien et chercheur en éducation, et peu compétent pour en débattre. Et c'est dire aussi que les documents que vous m'avez envoyés m'ont beaucoup appris.

Sur trois points, j'y ai retrouvé l'écho de débats plus anciens, auxquels j'ai été mêlé (tant à l'Institut Pédagogique National qu'au C.L.E.N. ou au Ministère).

1. Le premier est celui des rapports nécessaires entre la recherche universitaire et la « recherche-action » des praticiens chercheurs. Le problème s'était posé à la naissance même de l'I.P.N. Celui-ci avait été conçu comme un organe de liaison entre l'Enseignement supérieur et les trois autres « organes d'enseignement » : primaire, secondaire et technique. A ce titre, il était assimilé à un service de l'Administration centrale, relevant directement du Ministre (sur le même plan que les quatre directions d'enseignement). Les « Centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique », alors créés, se voulaient les instruments de cette liaison. A ce titre, ils relevaient eux-mêmes des Recteurs, alors présidents es qualité des Universités. L'autonomie actuelle des Universités est une excellente chose, mais leur liaison avec les enseignants de base est assurément à redéfinir.

2. Un second aspect du débat : celui de la recherche-innovation, au sein de l'école, me rappelle les principes qui avaient guidé, au lendemain de la guerre, la création des « classes nouvelles » de l'enseignement secondaire et technique. Pour la première fois dans l'histoire, les créateurs de ces classes entendaient susciter un authentique dialogue entre enseignants et enseignés d'une part, entre administrés et administrateurs, d'autre part. A l'égard de ces classes nouvelles, l'administration d'alors, je puis l'attester, se concevait comme une dispensatrice de moyens d'action, une très large initiative étant laissée aux maîtres quant à leur emploi.

L'expérience avait été probante. Elle ouvrait la voie à des solutions institutionnelles souples, qui permettaient le « tatônement expérimental » dans le cadre de normes (pédagogiques ou structurelles) définies au plan national. A une expérience aussi utile, un revirement politique mit prématurément fin.

3. Je m'étendrai un peu plus longuement sur un troisième aspect du même problème : celui de la prise en compte, dans la carrière d'un enseignant, de ses recherches, innovations et réussites pédagogiques, autrement dit de son talent et de ses capacités dans l'acte d'enseigner.

La plupart des Français ne sont pas conscients du fait que la Fonction publique en France, et tout particulièrement la fonction enseignante, sont conçues selon un système mandarinal, **encore plus rigide aujourd'hui qu'avant-guerre**. Les diverses dispositions statutaires définissent les niveaux d'emploi par référence à des grades universitaires bien plus qu'à des capacités décelées dans l'action. Un tel dispositif méconnaît singulièrement la valeur humaine et l'importance professionnelle des acquisitions empiriques en regard des savoirs théoriques. Ce fait, et la mentalité qui s'ensuit dans le corps enseignant et l'opinion publique, font obstacle à bien des réformes statutaires : à celles en particulier qui seraient la condition « *d'un système éducatif centré sur les élèves et non sur les enseignants* », car « *ce qui est important, c'est que les élèves apprennent et non que les enseignants fassent discours* » ; qu'il faut « *non pas supprimer les normes collectives, mais accepter la diversité des itinéraires et des talents des élèves comme autant de richesses* » ; et que « *touté la société le demande aujourd'hui* ». Je cite ici le Ministre Alain Savary (1).

Le projet d'un statut de « praticien-chercheur » devra vaincre cet obstacle, ou le contourner.

Cela exigera une définition sans ambiguïté des qualifications et servitudes propres au praticien qui met en question sa pratique, en regard de celle du chercheur universitaire dont le concours lui est d'ailleurs nécessaire (et réciproquement).

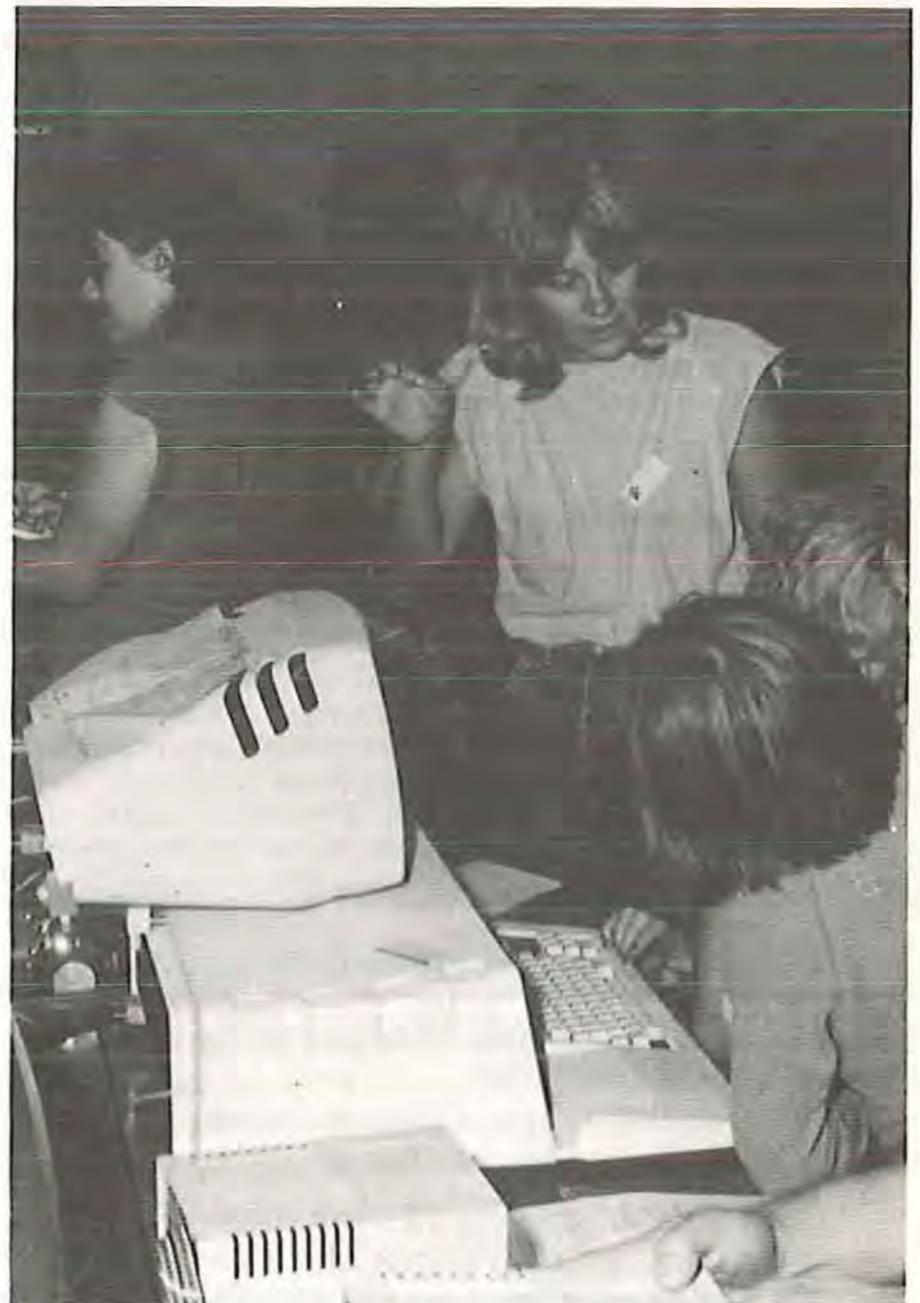
De par et d'autre, il y a Recherche. La recherche empirique, à mes yeux, n'a pas moins de titres de noblesse que la recherche méthodique née des sciences expérimentales (et que les sciences de l'homme prennent pour modèle). C'est à des recherches empiriques que l'humanité a dû le feu et la roue, le collier de cheval et la charrue, la lunette astronomique et la dynamo, la voile et le gouvernail du navire, et même le vaccin (Pasteur n'était pas médecin). Les plus grands savants reconnaissent la part d'intuition et d'empirisme qui est à l'origine de toute invention ou découverte, même la plus abstraite.

La lecture des documents que vous m'avez envoyés montre que l'I.C.E.M. était pleinement conscient de la complexité du débat en une telle matière. Il s'inscrit, me semble-t-il, dans la perspective d'une institution scolaire qui considère l'équilibre des savoirs enseignés et des activités connexes comme le moyen d'un développement physique et mental harmonieux. Equilibre qui évolue, bien sûr, quand l'enfant devient adolescent puis adulte, qu'il doit faire choix d'une orientation puis d'une profession, et pour cela d'une gamme de savoirs et de savoir-faire spécifiques. Equilibre, de surcroît, dont la diversité est devenue une des conditions majeures d'un nouvel équilibre humain, dans la société de « temps libre » et de « robotisation » que nous annoncent les futurologues.

Chercher cette harmonie et sa diversité est la raison d'être des mouvements d'innovation pédagogique, et en particulier du Mouvement Freinet. Vous savez combien je suis de cœur avec eux et avec vous.

Bien cordialement.

Louis CROS



(1) *Le Débat*, n° 32, octobre 1984, Gallimard, Paris.