REFONDONS, REFONDONS... MAIS QU'EN RESTERA-T-IL ?

Gilles MONDÉMÉ

Le rapport de la concertation dont l'ambition est de « refonder l'école de la République » a été rendu le 5 octobre 2012. Que faut-il attendre de ces 52 pages ? La précision sémantique de la page 3 donne le ton : *Il ne s'agit ni de se contenter d'aménager l'existant ni de mettre à bas tout l'édifice. Refonder ne signifie pas refondre à partir d'une* tabula rasa*, mais réexaminer pour donner du sens en se ressourçant sur des valeurs.*

Du passé, il ne sera donc pas fait « table rase ». D'emblée, cette concertation, qui va « éclairer les choix gouvernementaux » s'inscrit dans une vision réformiste revendiquée qu'il est légitime d'interroger au regard des enjeux, notamment après des années de saccage délibéré de l'école par différents gouvernements de droite.

Après un quinquennat qui a développé dans l'éducation l'autoritarisme, une politique managériale calquée sur le modèle industriel (évaluations, diagnostic, remédiations, et suppressions de postes...), que des protestations aussi vertueuses que vaines ne purent évidemment endiguer et des mouvements de « résistance » réprimés, ce texte peut donner l'illusion d'un renouveau pédagogique qui permettrait un changement de politique scolaire. Mais la mise en œuvre d'une véritable « refondation » ne peut se satisfaire de bonne volonté, de bons sentiments, de bonnes intentions... en apparence.

Ainsi il est écrit que l'école doit être « *juste* et *bienveillante* ». Mais comment une école peut-elle être « *juste et bienveillante* » dans une société qui justement ne l'est pas et dont la vocation du système scolaire est de perpétuer la reproduction ? On aurait du mal à croire que les rédacteurs n'auraient jamais lu Bourdieu et d'autres sociologues de l'éducation. N'auraient-ils non plus jamais lu Freinet qui écrivait *« l'école est fille et servante du capitalisme » ?* Pour le dire autrement, on ne peut changer l'école sans changer la société et on ne peut changer la société sans changer l'école.

Pourtant, dans le chapitre « *refonder par la pédagogie* » on trouve cette parole forte dont la radicalité peut laisser perplexe :

..., « la refondation sera pédagogique ou ne sera pas. »

« Dans tous les ateliers, sur tous les sujets ou presque, la volonté de faire entrer les pratiques innovantes dans les classes a été maintes fois exprimée. Or, malgré de nombreuses expériences pionnières, malgré l'investissement et l'imagination de très nombreux personnels de

direction et d'enseignants, l'école est restée dans l'ensemble fidèle à une pédagogie frontale traditionnelle : un maître face à un groupe d'élèves suivant le programme au même rythme. Pourtant, les résultats de ces expériences, les exemples étrangers comme les enseignements de la recherche nous montrent que d'autres pédagogies – les petits groupes, le tutorat, les projets – sont plus efficaces, en particulier, face à la difficulté scolaire.

C'est particulièrement en primaire, dans les premières années, que ces pédagogies devraient être déployées pour aider les élèves à entrer dans les apprentissages et consolider les premiers pas dans la lecture. C'est en primaire également que doivent être, en priorité mais sans exclusive, renforcés les usages pédagogiques du numérique qui n'en sont encore qu'à leurs balbutiements. »

Il n'est, paraît-il, jamais trop tard pour bien faire, mais il est assez étonnant que les rédacteurs semblent découvrir ce que les mouvements pédagogiques (curieusement absents de la concertation malgré leur longue expérience) prônent depuis des lustres, chacun avec leur spécificité. Encore faudrait-il aussi être clair sur les acceptions d'un certain nombre de concepts qui recouvrent des réalités parfois très disparates. Le mot « projet », particulièrement galvaudé, nécessite une définition précise : est-il à usage interne, limité à la classe ou est-il impliqué dans une action en direction du corps social nécessitant l'usage de plusieurs langages ? Le dispositif « petits groupes » concerne-t-il un groupe homogène ou hétérogène ? Comment s'articulent alors activités de découverte ou de production, activités réflexives et entraînement ?

Ce paragraphe sur les « pratiques innovantes » ouvre donc un certain nombre de questions :

Quelles sont les références théoriques qui les guident ? Le socio-constructivisme ? Auquel cas, quelles seraient les modalités d'évaluation qui feraient référence à la « zone proximale de développement » tant individuelle que collective, à l'opposé des évaluations normatives ?

S'inscrivent-elles dans une critique radicale du dogme phonocentrique au regard des mauvais résultats aux diverses évaluations de type PISA ?

S'inscrivent-elles au contraire dans la pédagogie de la voie directe en lecture ?

Quelles analyses fait-on de cet immobilisme qui enferme les enseignants dans une « *pédagogie frontale traditionnelle* » ? Quels obstacles institutionnels ont empêché les « *pratiques innovantes* » de se développer ? Quelles sont les propositions qui permettraient leur mise en œuvre ?

Comment se concevraient d'autres modalités de formation ? À quelles conditions les futures ESPE pourront-elles répondre à ce besoin de changement de paradigmes ?

Pourtant, les années 70 ont vu émerger un fort courant pédagogique novateur. L'INRP, qu'il faudrait assurément restaurer, a promu de nombreuses recherches-actions impliquant des enseignants chercheurs. Les écoles expérimentales ont permis le développement de pratiques inédites, d'une autre conception de l'école, ouverte sur l'extérieur, et d'autres fonctionnements tels les cycles, la nécessaire hétérogénéité, les BCD, une véritable pédagogie de « projets » impliquant parents d'élèves et d'autres acteurs.

En continuant depuis ces années ses recherches, en les ouvrant sur tous les langages (ces systèmes symboliques organisés par des syntaxes), en publiant de nombreux ouvrages et en développant des logiciels d'analyse et d'entraînement en évolution permanente, il semblerait que l'AFL ait pris quelques longueurs d'avance.

Gilles MONDÉMÉ