

ÉDITORIAL

Une bonne part de ce présent numéro, en rendant compte de notre journée du 27 mars, traite de pédagogie générale et d'organisation de l'école. Nos lecteurs y découvriront aisément, s'ils ne les percevaient déjà, les liens qui unissent les problèmes abordés et ceux concernant l'apprentissage de la lecture.

Curieuse journée que cette "Rencontre", on le verra notamment dans le compte-rendu de la table ronde qui la clôturait. Les optimistes voyant dans l'organisation de l'école en cycles une décision prometteuse alors que d'autres rappelaient que les cycles n'étaient qu'un moyen offert au désir de changer et que sans cette volonté...

Un des participants à cette table ronde a développé l'idée que, cycles ou pas, rien ne se produira tant qu'on ne changera pas la nature de l'acte pédagogique. Remarque surprenante à propos d'une institution bousculée depuis des décennies, sommée de changer, engagée dans une quête pour s'adapter aux bouleversements scientifiques, techniques, économiques, politiques, sociaux et culturels qu'elle subit de plein fouet. Cet acte pédagogique, pierre angulaire du système, tel un pilier au milieu de flots agités, aurait résisté pour l'essentiel aux assauts impuissants des innombrables réformes.

Ainsi s'expliquerait cette impression de réticence sinon d'incapacité à faire les pas nécessaires que laisse, à qui la connaît bien, cette école de la fin du XX^{ème} siècle, dont il serait par ailleurs malhonnête de nier les efforts pour répondre aux impératifs qui s'imposent à elle. Certes, cette vieille dame de 110 ans est au centre de bien des enjeux et soumise à des injonctions contradictoires aussi bien de la part de l'opinion que des spécialistes à son chevet. On sait aussi quels en ont été les principes fondateurs et dans quelles conditions économiques et politiques elle est née. Mais on a le sentiment que, la nostalgie d'un mythique âge d'or aidant, elle n'arrive pas à se dégager des conséquences actuelles des décisions d'alors de confier à une institution spécialisée une éducation contrôlée par l'État et à l'écart de la famille, du monde du travail, des réalités sociales.

Ceci pour dire que si la distance qui sépare l'école de maintenant de celle d'alors est indéniable, elle est sans doute moindre que ce qui différencie psychologiquement et sociologiquement les petits paysans condisciples du Grand Meaulnes venant à la communale avec leur bûche sous le bras et les élèves d'un groupe scolaire de nos "grands ensembles", avec leurs cartables constellés d'autocollants. Et si on ne sait pas bien s'y prendre avec ceux-ci c'est peut-être parce qu'on ne veut pas rompre totalement avec la manière dont on s'y prenait avec ceux-là.

L'école de la 3^{ème} République a adopté comme principe fondateur, positivisme et scientisme à l'appui, que le facteur essentiel de son action était la dispensation d'un savoir dont les vertus et la nécessité n'étaient pas discutables et dont elle était seule détentrice. Savoir d'autant plus opportun pour ses promoteurs (et émancipateur pour ses maîtres) qu'il sera défini et dispensé à l'écart et à l'abri des réalités ambiantes. Tout a été dit du statut et des pratiques de cette école, des espoirs qu'elle a fait naître dans un monde rural clos et une classe ouvrière déracinée. En moins d'une génération, elle a su "inventer" une organisation et un fonctionnement parfaitement cohérents avec le principe pédagogique qui l'animait. Regroupements homogènes, cursus composé d'étapes annuelles et défini par des contenus progressifs, découpage disciplinaire du savoir, etc. il suffit de tirer le fil pour que vienne tout ce qui a contribué à sa réussite (compte tenu de ses objectifs) et qui, maintenu en l'état, ne "marche" plus.

Réussite - qu'il conviendrait sans doute de relativiser - due davantage sans doute à cette adéquation entre ses finalités et les attentes de son environnement qu'à sa manière de procéder, qu'à sa pédagogie. Cette "autorité" que lui conférait la conviction partagée par tous, facteurs et destinataires de la validité de son action et des moyens qu'elle utilisait pour y parvenir, a contribué à la rendre efficace. Les valeurs qu'elle affichait, le type d'activités qu'elle imposait, la nature des rapports entre les individus qu'elle instaurait ont été les ressorts de l'investissement social dont elle était l'objet, de l'engagement de ses maîtres et de l'implication des enfants qu'elle accueillait. D'autant plus que l'austérité et les contraintes du travail scolaire, de son rituel et de ses codes, difficilement supportables aujourd'hui, ne dérogeaient pas pour de jeunes paysans à l'âpreté de la vie quotidienne et des tâches dont ils étaient les témoins et les acteurs. De là leur reconnaissance à leurs bons maîtres, exigeants mais généreux dont il est si souvent fait état ; ce qui ne contribue pas peu à entretenir cette nostalgie "d'une époque où l'école et les instituteurs, Monsieur,..."

Sclérose du système, face à une évolution des attentes et des besoins ? FREINET sera le premier à en dénoncer les pratiques et leurs effets. D'autant plus que le décalage entre l'enseignement dispensé et les réalités que connaissent les enfants ne cesse de croître. Le souci des premiers programmes d'apporter aux filles et aux garçons informations pratiques, réflexions et savoir-faire sur ce qui participe de leur vie quotidienne disparaît au profit d'un enseignement abstrait et livresque. Ce que dénoncent les mouvements pédagogiques et les tenants de ce qu'on appelé la pédagogie nouvelle, c'est le caractère collectif et démonstratif de l'enseignement, l'inculcation dans un univers fermé de savoirs détachés des pratiques qu'ils sont réputés permettre, la non-implication de l'élève réduit au rôle passif de destinataire.

Ce n'est qu'au moment où la volonté de démocratisation rendra insupportable le taux d'échec scolaire et patente l'inadaptation de l'enseignement aux impératifs d'un monde en pleine mutation, que leur discours, validé par les recherches en psychologie et la connaissance des processus d'apprentissage qu'elles ont permise, sera officiellement admis et repris.

Rénovation pédagogique, méthodes actives, activités différenciées, décloisonnements, activités d'éveil, pédagogie de projet... réformes de structures, de programmes et de contenus... la liste est longue des efforts de l'école pour tenir compte du caractère actif et individuel des apprentissages, pour essayer d'adapter l'école aux formidables changements des conditions dans lesquelles elle exerce une action elle-même sans cesse à redéfinir en fonction de besoins nouveaux.

Sans en nier l'intérêt, force est de constater l'insuffisance de ces changements de tous ordres. Car ces innovations, pour importantes qu'elles soient, restent des compromis qui maintiennent la prépondérance de la médiation du maître et des objectifs de l'enseignement disciplinaire. L'acte pédagogique reste marqué par la réticence à abandonner les grands principes qui l'ont instauré : le savoir précède nécessairement le pouvoir d'agir, la progression des acquisitions doit être linéaire et procéder du simple au complexe... Les activités qu'on propose aux enfants n'échappent toujours pas au "faire-semblant" et restent trop souvent artificielles. Comment pourraient-elles en effet réunir toutes les conditions qui font qu'on apprend et provoquer l'égale implication de tous les enfants dans la résolution des problèmes qu'elles sont sensées poser alors qu'elles sont conçues pour conduire à des "découvertes" définies à l'avance et aménagées en fonction d'objectifs inchangés ? Quel sens les élèves peuvent-ils donner à ce qui leur est demandé d'accomplir ?

Cette difficulté de l'école à tirer les conséquences du fait qu'elle ne s'adresse plus, aux élèves qu'a connus Alain FOURNIER, cette hésitation à adopter des pratiques appropriées au constat que les apprentissages sont affaires de construction personnelle et non pas de transmission (celle-ci fût-elle la plus élaborée possible), sont révélatrices, non d'obstacles techniques mais bien plutôt de

réticences idéologiques. Quelles fins assigne-t-on à l'acte éducatif ? Quelle conception a-t-on du rôle de l'école, du statut de l'enfant ? La nature des savoirs dépend des conditions dans lesquelles ils s'acquièrent. Par la pédagogie de la transmission, on sait quel homme on "institue" dans l'enfant et quelle fonction de reproduction on assure. Peut-on prévoir et maîtriser les savoirs et les comportements générés par le pouvoir de transformer des réalités authentiques ? La mise en place des véritables conditions d'apprentissage et, par voie de conséquence, la remise en cause de l'acte pédagogique, se heurtent à la crainte ou au refus d'introduire une telle rupture dans des démarches éprouvées et dans les effets individuels et collectifs de la scolarité traditionnelle.

La lecture n'en est-elle pas la meilleure illustration ? Les méthodes de lecture par exemple, si elles s'efforcent de solliciter la participation des enfants - ce qui n'est pas négligeable - ne changent ni la nature des écrits sur lesquels on "travaille" ni la manière de devenir lecteur, ni le hiatus entre écrit scolaire et écrit social.

Le problème, à peine effleuré ici, n'est pas seulement scolaire. Il est dans l'attitude que chacun adopte à l'égard de l'enfant et dans la manière de l'aider à aborder le monde. L'instauration des cycles peut assurément faciliter la recherche de solutions ébauchées ici ou là qui tentent, en modifiant l'acte pédagogique, de faire que l'école ne soit plus ce lieu clos et aménagé, soumis au rythme de la leçon et de l'exercice.

Michel VIOLET