

Des constats à un modèle des réformes scolaires.

M. Huberman*

Nous publions avec plaisir l'article de M. Huberman, qui a séjourné quelque temps au Val d'Aoste et qui s'est fait une idée de notre Région.

Il est persuadé que l'expérience de bilinguisme du Val d'Aoste en vaut l'étude. Son constat que "les élèves sortent du degré primaire avec une maîtrise de la langue qui s'avère comparable aux résultats obtenus en pays francophones limitrophes..." bien que connu, nous surprend encore.

Bien sûr on peut partager ou pas, ou pas toutes les réflexions, mais le prestige de l'auteur mérite l'attention que nous croyons devoir lui prêter.

Introduction

Lorsque j'ai fait mon premier séjour au superbe Val d'Aoste, je me réunissais, entre autres, avec le Ministre régional de l'éducation et les cadres de l'enseignement primaire (inspectrice, directeurs didactiques). Lors de ces discussions, j'ai pris très progressivement conscience de ce qu'ils avaient en tête: non seulement l'élargissement et le renouveau du français, mais par ce truchement le renouveau de l'enseignement de toute la région, depuis l'école maternelle jusqu'à la fin des études secondaires.

Ce qui me frappait le plus, peut-être, fut leur attitude: décidée, relativement patiente et, pour moi, naïve, très naïve.

D'une part, j'avais travaillé dans des projets analogues, dans de meilleures conditions. Je savais, comme chercheur et comme consultant, que la plupart des entreprises analogues finissaient mal. D'autre part, au Val d'Aoste, on aurait pu faire l'économie d'une réforme majeure, *en augmentant simplement le complément d'heures enseignées en français dans les branches autres que l'italien.*

Bref, c'était théoriquement une partie facile, une application progressive des nouveaux articles des statuts régionaux, lesquels statuts prévoyaient le bilingui-

sme depuis l'école maternelle. Monter la proportion d'heures enseignées en langue française, en science, religion, mathématiques, activités créatrices, etc. ne représentait pas de modification majeure dans la *nature* ni même dans l'*organisation* de l'enseignement, et correspondait, globalement, à leurs objectifs - ainsi qu'aux pressions - politiques et sociaux. Ils n'en étaient pas satisfaits.

Tout d'abord, ils disaient ne pas avoir de conception plus dynamique de l'enseignement du français, ce que constataient, en effet, les premiers consultants envoyés sur le terrain, D. Coste et A. Pasquier. Ainsi étaient-ils friands dans la Vallée d'expérimenter l'approche "spirale" proposée "par ces derniers, ainsi que la création d'activités de matériaux constituant en quelque sorte un "embrayage thématique". Et ils avaient à l'esprit la suite des opérations, que ce soit les degrés suivants ou, surtout, le niveau secondaire, jugé moins ouvert à ces perspectives. C'était une sorte "d'analyse systémique intuitive", mais, chose rare, qui restait présente dans les réalisations, même à travers les moments d'impasse.

Un avant-bilan rapide

Je ne veux surtout pas faire "l'apologie" de la réforme dans le Val d'Aoste. Il s'agit, après tout,

d'une région assez coupée des courants pédagogiques actuels, d'écoles primaires isolées le long de cette vallée en serpente, elle-même entrecoupée d'écoles nichées au fond des vallées transversales et, au départ du moins, des pratiques pédagogiques très classiques (leçons frontales, matériaux différenciés selon les élèves, évaluation statique). Ajoutons à cette image les changements fréquents au niveau supérieur, et les désaccords, implicites ou explicites, chez les inspecteurs.

Malgré ces conditions, la réforme a fait état d'un dynamisme, un pragmatisme et une prise de risque individuelle et collective qui, à mon avis, ont rendu le Val d'Aoste rapidement un partenaire à armes égales pour tout système éducatif contemporain et cela surtout pour les écoles maternelles et primaires. En termes absolus, c'est un avancement quasi-spectaculaire; on est venu de très loin. En termes relatifs, c'est un système inégal, comme tous, avec l'exception non triviale des progressions réalisées en français. Par exemple, d'après un nombre varié de mesures, les élèves sortent du degré primaire avec une maîtrise de la langue qui s'avère comparable aux résultats obtenus en pays francophones limitrophes. Ayant fait des observations de classe pendant 4 ans, j'ai pu me rendre compte des activités et

de l'élaboration des matériaux en français menant à ce constat. Bien entendu, de temps à autre, par exemple dans la présentation d'une nouvelle opération de mathématiques, un premier essai en français a dû donner lieu à un travail plus approfondi en italien, puis être repris en français.

A présent, on en est au secondaire, avec d'autres défis (par exemple, un moindre engagement à l'élargissement du français. ("Au fond, pour quoi faire?"), mais aussi d'autres atouts (une échelle plus maniable, une volonté d'expérimentation chez un nombre important d'acteurs clés, l'appui du Service régional de recherche pédagogique).

Un dispositif quelque peu insolite: les "nuages"

Pour ceux qui s'intéressent à la mise en place de réformes à grande échelle, le Val d'Aoste présente quelques caractéristiques fascinantes. Si je devais chercher une métaphore appropriée, je dirais que c'est une stratégie de "nuage", comme dans la physique des particules. Il y a foisonnement peu orchestré d'activités, d'entreprises, d'initiatives, échanges. En revanche, les directives d'en haut sont rares, et toute façon, diluées lorsqu'elles parviennent à l'école.

C'est reconnaître, indirectement, un principe important: les limites des influences hiérarchiques, et, peut-être aussi, les illusions d'une action directe d'un acteur sur un autre ou sur plusieurs autres.

Ainsi, au Val d'Aoste - et peut-être plus par nécessité que par vertu - nous trouvons une stratégie du nuage: la création de *petites* entreprises multiples qui entourent les acteurs sur place, de façon à que cette réforme paraisse venir de partout et s'établir dans tous les coins:

- des *groupes de programmation* (enseignants des mêmes disciplines, qui se réunissent pour préparer et échanger du maté-

riel didactique et pour aborder - non sans peine - les notions clés, telles que l'évaluation formative;

- des "*modules*" de classes (3 enseignants pour 2 classes), qui essaient d'orchestrer leurs interventions. Il va sans dire que le partage des classes casse les normes implicites de l'enseignement;
- des "*conseillers pédagogiques*", un par région (Circonscription scolaire n.d.l.r.), qui, progressivement, se transforment en spécialistes par discipline et qui aiment, illustrent ou colportent des matériaux ou les activités; (j'aimerais, quant à moi, les voir plus souvent en tête de classe pendant quelques semaines par année);

- des "*foires didactiques*" suivies de visites entre enseignants qui présentent et qui s'intéressent à ce qu'ils y trouvent;

- des "*fêtes-débats*" périodiques qui jouent le rôle de remerciements de la part des autorités, de rencontres parmi les enseignants, de débats en groupes sur les thèmes ("l'oral et l'écrit. Comment faire?"; "En quoi la programmation orchestrée entre enseignants, profite-t-elle réellement aux élèves?"). C'est la convivialité substantielle;

- une revue, *l'École Valdôtaine*, attrayante et réfléchie, reprenant les réalisations et fournissant des pistes de travail et d'approfondissement;

- le rôle des "*Directeurs didactiques*" (une variante des inspecteurs), qui, malgré leurs différences d'optique, veillent de près sur les parents et les autorités communales, agissant ainsi en mécanisme d'alerte;

- la *formation plus "classique"*, notamment pendant les vacances, d'abord en linguistique appliquée et progressivement en mathématiques et sciences. En effet, une telle réforme repose en grande partie sur la didactique des disciplines.

En haut, au Ministère (Assessorat à l'Instruction Publique n.d.l.r.) la "ligne politique" appuie ces démarches, sans les articuler dans le détail; c'est la politique de l'adaptation locale, dans le cadre d'une vision plus

générale, avec des garde-fou exercés par l'Inspectorat.

D'autres modèles de généralisation des réformes.

Stratégiquement, il y a un certain empressement, tout de même: celui d'asseoir cette réforme, du moins à l'école primaire, pour qu'il ne vienne à l'idée de personne de contester les acquis.

D'en faire une routine, réglementairement et budgétairement parlant. Acquis obtenu, étonnamment, en si peu d'années et aux dimensions d'une région entière.

Comme modèle de généralisation, l'expérience du Val d'Aoste en vaut l'étude.

Stratégiquement, on n'en est plus au dispositif "expérimental", ni au "décret ministériel", ni même aux mobilisations des volontaires qui s'épuisent en confrontant, plus tard, les collègues ayant d'autres conceptions et non passifs dans *leurs* stratégies de contre-attaque contre les imperfections inévitables d'une réforme nouvellement mise en place.

En effet, il nous manque, conceptuellement, de nouveaux modèles. Au Val d'Aoste, plus précisément, il reste à voir si la stratégie du "nuage" conviendrait aux degrés suivants. On constate, toutefois, et justement par la logique de cette approche, que les enseignants de ces degrés sont dorénavant prêts à passer à l'acte, à l'instar de ceux du secondaire inférieur qui sont saisis à présent par une réforme en quelque sorte inéluctable qui monte les degrés successifs de la scolarité, alors qu'il y a 5-6 ans, ce consensus était loin, très loin, d'être acquis au sein des corps enseignants du secondaire inférieur et supérieur.

* Michael Huberman
Prof. honoraire, Univ. de Genève
Prof. à l'Université de Harvard
(USA)