

CHAPITRE 1

NOTIONS

Reprise succincte de quelques grandes notions développées dans le tome précédent.

GRANDS PÉDAGOGUES - PORTRAITS

Sources : VousNousIls.fr, mars 2006, par Cécile Desbois ; Stéphane Hérés ; silapedagogie.com

Voici quelques uns des grands noms qu'il est utile de connaître. Sur le site cité, vous pourrez lire leur biographie et avoir une idée de l'œuvre qu'ils ont accomplie.

CÉLESTIN FREINET, L'ÉCOLE ET LA RÉVOLUTION

« Chez lui, l'innovation pédagogique ne se dissocie pas de l'engagement révolutionnaire ». Pédagogue militant et syndicaliste de la première heure, Célestin Freinet (1896-1966) n'aura de cesse d'œuvrer pour le renouveau de l'école. Une école qui doit, selon lui, former des esprits libres et critiques. Pour cela, il crée des méthodes d'enseignement modernes, basées sur l'autonomie et l'expérimentation.

Quelques dates

- 1912 : entre à l'École normale d'instituteurs de Nice
- 1924 : introduit l'imprimerie dans sa classe de Bar-le-Loup
- 1928 : fonde la CEL (Coopérative de l'enseignement laïc)
- 1935 : ouvre son école « prolétarienne » à Vence
- 1947 : organise le mouvement sous l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne)

Un instituteur engagé

Dans sa modeste école, Freinet s'intéresse aux expériences éducatives menées ailleurs. Adhérent, dès 1926, du Parti communiste, il voyage en Allemagne, en Suisse et en URSS, d'où il ressort convaincu que l'école doit être prolétarienne. Car après l'enthousiasme, vient l'évidence : les pédagogies avant-gardistes exigent des moyens inaccessibles pour sa classe. À lui d'inventer une didactique adaptée aux « écoles du peuple » ! Rapidement, les « classes-promenades » s'ouvrent sur le village, l'école devient coopérative, les élèves se responsabilisent. Le maître, lui, cherche encore, et trouve en 1924 : l'imprimerie. Grâce à cet outil, les élèves publient le premier journal scolaire et initient les échanges scolaires.

Un homme en rupture ou « l'affaire Freinet »

À Saint-Paul, Freinet approfondit sa technique de l'apprentissage libre. Il réfléchit, entre autres, à une méthode d'acquisition de la grammaire par la manipulation du langage,

méthode qu'il résumera dans sa « Grammaire française en quatre pages » : « lesté » de quelques principes essentiels, l'enfant assouplit sa plume non pas lors de cours de grammaire mais grâce à cette activité essentielle qu'est la rédaction. Cette simplification de la grammaire, la disparition des manuels au profit de la Bibliothèque de travail et son militantisme communiste irritent la municipalité et les notables « bien pensants » de Saint-Paul. Malgré le soutien des syndicats et intellectuels, Freinet se voit muté d'office par sa hiérarchie. Il claque alors la porte de l'Éducation nationale et crée son école expérimentale à Vence. Une école privée, mais prolétarienne, construite à la sueur du front. La sienne, et celle de ses amis, ouvriers et paysans.

Un humaniste dans son siècle

Reconnue officiellement par le Front populaire en 1936, l'école de Vence s'inscrit dans « l'esprit de grande fraternité humaine » de l'époque. Car Vence devient vite un havre de démocratie accueillant de petits réfugiés espagnols puis juifs allemands. Grâce aux nouveaux outils créés par Freinet (journal mural ou pièces-ateliers), ils découvrent l'entraide, la liberté d'expression et l'hygiène. Freinet, le militant, s'engage sur tous les fronts. Lancement de la Ligue des parents prolétariens, création de syndicats paysans... En 1939, un tel activisme politique se fait risqué. Victime de la censure puis de perquisitions, Freinet est finalement arrêté et interné.

Un fondateur passé à la postérité

Libéré sous surveillance en 1941, Freinet rejoint la Résistance et prend la direction du maquis du Briançonnais. A la Libération, allant « d'abord là où l'appelait le premier des devoirs : celui du citoyen », il siège au Comité de Libération de Gap avant de retrouver Vence. Devant son école ravagée, il n'aura qu'un mot : « nous allons repartir ». L'école rouvre ses portes, accueille des élèves mais aussi des stagiaires. Dans le même temps, en 1948, après 22 ans d'adhésion, Freinet quitte le PCF dans lequel il ne se reconnaît plus. Alors que la CEL se réorganise en ICEM, Vence devient école publique en 1991. Aujourd'hui, l'ICEM continue de transmettre la conviction de son fondateur disparu en 1966 : « Ce n'est pas avec des hommes à genoux que l'on mettra une démocratie debout ! ».

LOUISE MÉNARD : ENSEIGNER ET PARTAGER GRÂCE AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES

La vision éducative de cette enseignante québécoise de français est fondée sur le travail en réseau et les nouvelles technologies. Et quelles que soient les populations auxquelles elle enseigne, les résultats sont surprenants.

- 1972 : Licence d'enseignement élémentaire et préscolaire (Sherbrooke)
- 1997 : Intègre le programme PROTIC à l'école Les Compagnons-de-Cartier
- 2001 : Certificat d'honneur dans le cadre des prix du Premier ministre du Canada
- 2002 : Écriture du Code d'éthique de l'usage des technologies, remis aux parents et élèves du programme PROTIC

- 2004 : Met en place un portfolio d'apprentissage permettant à l'élève de détecter lui-même ses forces et faiblesses.

À Sainte-Foy, au Québec, Louise Ménard innove, expérimente et ... réussit. Son bac en enseignement en poche (Université de Sherbrooke), elle commence par enseigner pendant quelques années au niveau pré-scolaire. Après une parenthèse hors du monde éducatif (ce qu'elle appelle une « remise en question »), elle choisit d'enseigner, par goût du défi, dans un centre de détention pour femmes adultes. Pendant 2 ans, elle y apprend « à gérer les différences » : « dans une classe régulière, les jeunes sont à peu près du même niveau de scolarité ; dans le centre, ce n'était pas le cas, certaines de ces femmes étaient analphabètes, d'autres terminaient leur cinquième secondaire ».

Parallèlement, elle enseigne à des jeunes décrocheurs et poursuivra avec eux pendant 10 ans. S'intéressant plus particulièrement à l'interaction des processus cognitifs, moteurs et affectifs, elle cherche comment les aider, eux qui, avec le temps, ont « développé des stratégies d'évitement, des résistances au système scolaire ». De là lui vient l'idée d'utiliser les nouvelles technologies pour « changer les habitudes ». Au milieu des années 90, Louise Ménard présente un projet d'intégration des nouvelles technologies. 5 ordinateurs seront affectés à sa classe de jeunes décrocheurs.

Résultat ?

Les jeunes décrocheurs se sont appropriés l'espace physique - la classe a été complètement transformée - mais également la technique. « Au bout d'un certain temps, les configurations des ordinateurs étaient complètement différentes d'une machine à l'autre ». Les relations ont, elles aussi, changé : les décrocheurs se sont mis à se parler entre eux tout d'abord, et à établir un dialogue avec l'enseignant ensuite. Au final, Louise note que « le rapport à eux-mêmes s'est amélioré ».

Suivant son goût pour les technologies et son intérêt pour les nouvelles formes d'apprentissage, elle participe à la mise en place en 1997 du programme PROTIC à Sainte-Foy. Avec sa classe de 3^e Secondaire, elle décide de « bannir les cahiers » : « pour changer les pratiques, il fallait que je me remette en cause. Les élèves et moi devons alors trouver des solutions pour avancer quand même malgré l'absence de support papier écrit ».

Partager le pouvoir

Le « modèle contractuel » de Louise Ménard repose sur le partage de pouvoir et la co-élaboration des connaissances. Louise est aux antipodes de l'enseignement magistral. « Je fournis aux élèves des outils pour qu'ils acquièrent eux-mêmes les informations, et les hiérarchisent. Ils doivent être capables, une fois ce travail accompli, de communiquer ce qu'ils ont appris à leurs camarades ».

D'AUTRES PÉDAGOGUES

Dans l'ordre chronologique.

- Comenius (XVII^e siècle)
- Rousseau (XVIII^e et XIX^e)
- Oberlin (XVIII^e et XIX^e)
- Pestalozzi (XVIII^e et XIX^e)

- Itard (XVIII^e et XIX^e)
- Frobel (XVIII^e et XIX^e)
- Seguin (XIX^e et XX^e)
- Pauline Kergomard (XIX^e et XX^e)
- Dewey (XIX^e et XX^e)
- Steiner (XIX^e et XX^e)
- Maria Montessori (XIX^e et XX^e)
- Decroly (XIX^e et XX^e)
- Korczak (XIX^e et XX^e)
- Makarenko (XIX^e et XX^e)
- Baden Powell (XIX^e et XX^e)
- Pikler (XIX^e et XX^e)

Philippe Meirieu, directeur de l'IUFM de Lyon, rend hommage à ces grands pédagogues dans une interview de Martine Fournier pour *Sciences Humaines* n°145 (2004) dans un article intitulé « Profession : pédagogue ».

[...]

Ce qui pose davantage problème, c'est l'existence d'enfants qui n'adhèrent pas aux normes scolaires, ceux que le pédagogue Francis Imbert a appelés les « enfants bolides », qui bougent dans tous les sens, ne font jamais leur travail, agressent leurs camarades, voire l'enseignant. [...]

On doit apprendre aujourd'hui aux enseignants à gérer ces types de comportement et à construire la norme commune dans la classe. Et là, je n'hésite pas à dire combien un certain « antipédagogisme primaire » a été ravageur. Cet antipédagogisme a condamné sans les lire des pédagogues comme Fernand Deligny, Anton Sevenovitch Makarenko ou Fernand Oury qui, chacun à sa manière, ont travaillé sur cette construction de la loi avec des élèves « difficiles », réputés « inéducables ». Deux cents ans de culture pédagogique nous apportent des enseignements fondamentaux là-dessus. Mais aujourd'hui ils ont été portés en pertes et profits. Dans les IUFM, les attaques antipédagogues ont marqué des points. Je le répète et je le déplore, la culture pédagogique a pratiquement disparu. Les jeunes générations d'enseignants n'ont jamais entendu parler de ces grands pédagogues que furent Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori, John Dewey, Paulo Freire et bien d'autres... Lorsque de jeunes enseignants entrent en classe aujourd'hui, ils s'imaginent que ce qu'ils vivent, personne ne l'a jamais vécu avant. Mais qu'ils lisent l'histoire du docteur Itard et son Victor de l'Aveyron ! Et ils verront que les enfants qui crachent à la figure de leurs éducateurs ont déjà existé ! Quand on fait le pari de l'éducabilité, il vaut mieux choisir la pédagogie que l'exclusion, le travail obstiné pour faire accéder à la loi plutôt que la sanction aveugle.

ANNUAIRE DES MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES FRANÇAIS

Il est créé en 1999, sur le site Internet de l'Institut National de Recherche Pédagogique, un annuaire consultable des mouvements pédagogiques et des ressources que ceux-ci offrent aux acteurs du système éducatif. Cette initiative est liée aux objectifs propres de l'Institut dont un des plus importants est de mettre à disposition des utilisateurs, notamment des praticiens de l'éducation et de la formation, toute information utile au développement du système éducatif.

Cet annuaire s'inscrit dans le prolongement de l'accord signé en 1985 entre l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) et dix mouvements pédagogiques constitués en Comité de Liaison des MOuvements PEdagogiques (CLIMOPE). Ce protocole poursuit trois objectifs :

- construire une relation dynamique entre les mouvements pédagogiques et l'INRP ;
- contribuer plus efficacement à la rénovation de l'éducation ;
- aboutir à une reconnaissance et une interaction des lieux multiples de recherche et d'innovation dans le domaine de l'éducation.

LISTE DE CES MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES

- Association Française pour la lecture (AFL)
- Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA)
- Cercle de Recherches et d'Action Pédagogique (CRAP)
- Fédération des œuvres éducatives de vacances de l'Éducation Nationale (FOEVEN)
- Fédération nationale des Francas (Francas)
- Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN)
- Institut Coopératif de l'École Moderne- Pédagogie Freinet (ICEM)
- Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente (Ligue de l'enseignement) dont l'USEP (union sportive de l'enseignement du premier degré) et l'OCCE (office central de coopération à l'école)

QUAND RENÉ RÉMOND PARLAIT DES MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES...

Samedi 14 avril 2007 : disparition de René Rémond.

Historien de renom, grand connaisseur de la politique française (qui ne se souvient, pour les moins jeunes, des soirées électorales et des analyses souvent très pertinentes d'un penseur fin, qui n'était pas qu'un politologue d'institut de sondage ?), il avait aussi participé à la réflexion sur l'école. A l'occasion du grand débat sur l'école, il avait même présidé une commission en 2002 qui devait proposer une « relecture des programmes du collège », côté « Humanités ».

Dans les évolutions du système éducatif, les mouvements pédagogiques peuvent jouer un rôle de tête chercheuse. Ce n'est pas le rôle de l'administration que d'imaginer, mais il faut qu'il y ait des gens qui pensent, qui fournissent en quelque sorte le vivier d'idées où les administrations et les politiques pourront puiser. Ce peut être le rôle des mouvements, surtout s'ils acceptent de s'ouvrir, de s'élargir, d'entendre d'autres demandes et d'autres points de vue, et de réaliser à l'intérieur d'eux-mêmes des arbitrages entre les préoccupations professionnelles des enseignants et d'autres demandes. Il faut qu'il y ait des lieux à la fois de rencontre et d'arbitrage ; ce ne peut être l'administration, ce ne peut être, dans l'état où ils sont, les syndicats, et ce n'est peut-être pas leur rôle, puisqu'ils sont d'abord faits pour la défense des syndiqués. Mais il faut qu'il y ait des institutions qui jouent ce rôle de relais.

C'est le rôle du phénomène associatif ; rien ne remplace l'initiative responsable. Il n'est pas toujours nécessaire d'avoir de grands mouvements ; de petits groupes peuvent parfois provoquer de grands mouvements, une onde de choc, un ébranlement.

[.. .]

Cela n'exclut pas les discussions techniques sur la pédagogie, la didactique, les disciplines, mais il faut les inscrire dans une discussion d'ensemble sur la fonction enseignante, la place du système éducatif, le niveau où situer la formation dans la hiérarchie des grandes fonctions de la société. C'est un débat politique, et la politique c'est bien d'arbitrer entre les fonctions de la société. Si on ne s'y prépare pas, on risque d'être simple témoin des remises en question, ou de se battre le dos au mur sur des positions défensives.

PROJET LANGEVIN - WALLON (1946)

Source : Cahiers pédagogiques - n°424 / mai 2004

Il propose une vaste réforme de tout le système, une école unique pour tous. Lors de la création du collège unique (loi Haby, 1975), il n'y a eu aucune réflexion sur les contenus, on n'a pas démocratisé la réussite. Paul Langevin et Henri Wallon voulaient mettre à l'honneur les méthodes actives. Ils voulaient aussi repenser la formation des maîtres en combinant pédagogie et culture.

QUELQUES EXTRAITS DE CE PLAN

La structure de l'enseignement doit en effet être adaptée à la structure sociale. Depuis un demi-siècle, la structure de l'enseignement n'a pas été profondément modifiée. La structure sociale au contraire a subi une évolution rapide et des transformations fondamentales.

Le machinisme, l'utilisation des sources nouvelles d'énergie, le développement des moyens de transport et de transmission, la concentration industrielle, l'accroissement de la production, l'entrée massive des femmes dans la vie économique, la diffusion de l'instruction élémentaire ont profondément modifié les conditions de vie et l'organisation sociale. La rapidité et l'ampleur du progrès économique, qui avaient rendu nécessaire en 1880 la diffusion de l'enseignement élémentaire dans les masses ouvrières, pose à présent le problème du recrutement d'un personnel de plus en plus nombreux de cadres et de techniciens. La bourgeoisie, héréditairement appelée à tenir les postes de direction et de responsabilité ne saurait plus désormais, seule, y suffire. Les besoins nouveaux de l'économie moderne posent la nécessité d'une refonte de notre enseignement qui, dans sa structure actuelle, n'est plus adapté aux conditions économiques et sociales.

Cette inadaptation de l'enseignement à l'état présent de la société a pour signe visible l'absence ou l'insuffisance des contacts entre l'école à tous les degrés et la vie. Les études primaires, secondaires, supérieures sont trop souvent en marge du réel. L'école semble un milieu clos, imperméable aux expériences du monde. Le divorce entre l'enseignement scolaire et la vie s'accroît par la permanence de nos institutions scolaires au sein d'une société en voie d'évolution accélérée. Ce divorce dépouille l'enseignement de son caractère éducatif. Une réforme est urgente qui remédiera à cette carence de l'enseignement dans

l'éducation du producteur et du citoyen et lui permettra de donner à tous une formation civique, sociale, humaine.

Demeuré en marge de la vie, l'enseignement n'a pas tiré profit du progrès scientifique.

L'empirisme et la tradition commandent ses méthodes alors qu'une pédagogie nouvelle, fondée sur les sciences de l'éducation, devrait inspirer et renouveler ses pratiques.

D'autre part, et à tous les degrés, l'enseignement méconnaît dans l'élève le futur citoyen.

Il ne donne pas une importance suffisante à l'explication objective et scientifique des faits économiques et sociaux, à la culture méthodique de l'esprit critique, à l'apprentissage actif de l'énergie, de la liberté, de la responsabilité. Or, cette formation civique de la jeunesse est l'un des devoirs fondamentaux d'un état démocratique et c'est à l'enseignement public qu'il appartient de remplir ce devoir.

II - Structure et organisation de l'enseignement

Principes généraux. Le but de l'enseignement est :

1° D'assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles.

2° De préparer l'enfant aux tâches professionnelles qui lui sont le plus accessibles et où il pourra le mieux servir la collectivité.

3° D'élever le plus possible le niveau culturel de la Nation.

Sauf infirmités assez graves pour lui interdire toute activité culturelle ou professionnelle, tout enfant a droit à l'enseignement sous ces deux formes, qui doivent être données solidairement.

Ce sont les services dépendant du ministère de l'Éducation Nationale qui ont en charge les responsabilités de l'enseignement et de l'éducation à tous ses niveaux et sous tous ses aspects.

Ils s'assureront le cas échéant, l'accord ou le concours technique de services dépendant d'autres ministères.

Enseignement du 1^{er} degré. Enseignement obligatoire : 6 à 18 ans

L'enseignement se divise en différents cycles où les enfants sont répartis suivant leur âge.

École maternelle de 3 à 7 ans. Les aptitudes des enfants y sont développées librement et sans programme par des méthodes actives.

[...]

Répartition des cycles. 1^{er} cycle scolaire de 7 à 11 ans.

Remarque : dans le cas où il n'y aurait pas de classes maternelles, le cours préparatoire sera confié à une maîtresse initiée aux méthodes actives et l'enfant devra fréquenter l'école dès 6 ans.

[...]

Caractère de l'enseignement donné au cours des 3 cycles d'études. 1^{er} cycle de 7 à 11 ans.

Le même enseignement est commun pour tous les enfants (pour des raisons à la fois psychologiques et pédagogiques) ; mais les méthodes pédagogiques seront en rapport avec les aptitudes variables des enfants. Des écoles spéciales seront organisées d'urgence en nombre suffisant, pour enfants présentant des déficiences mentales et morales et pour infirmes (aveugles, amblyopes, sourds- muets). [...]

QUELLE CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE CHOISIR ?

Source : blog d'Eveline Charmeux

Tout dépend de la définition que l'on donne au verbe « apprendre » : on peut considérer que cinq définitions existent aujourd'hui de ce verbe.

Apprendre c'est...	Imiter un modèle	Comprendre des explications	Faire	Se laisser faire	Construire un savoir
Point de départ du processus	Un modèle = le résultat idéal à imiter.	Une explication magistrale.	Le besoin spontané jailli d'une situation « vraie ».	Des micro-exercices, très simplifiés, faciles à réussir	Un problème à résoudre posé par la réalisation d'un projet où l'élève est impliqué
Étapes du processus	Imitation réajustée jusqu'à la perfection, répétitions, révisions.	Contrôle de la compréhension, mémorisation puis application.	Recherche par tâtonnement, erreurs, réajustements.	Acquisition linéaire de chaque élément à apprendre renforcement affectif par les réussites	Démarche scientifique : dialectique « libération / structuration »
Types de relation M / E et E / E	Admiration devant la compétence du Maître ou obéissance par crainte de son pouvoir.	Conviction et adhésion intellectuelle au prestige du Maître ou obéissance par crainte de son pouvoir.	Implication personnelle socialisation par affinités.	Dialogue solitaire avec un outil, des consignes ou une machine.	Médiation du groupe dans la recherche de stratégies ; enseignant = personne-ressource parmi d'autres.
Activité de l'élève	Montage d'habitudes, activités stéréotypées.	Connaissance théorique, mémorisation	Tâtonnements plus ou moins expérimentaux, débrouillardise	Intégration solitaire et immédiate d'un comportement quasi réflexe	Mise en œuvre collective de savoirs déjà-là; résolution de problèmes. Conceptualisation, documentation, entraînement
Type de pédagogie et cadre théorique	<u>Type transmissif</u>		<u>Type incitatif</u> Rousseau Freinet Decroly Makarenko	<u>Type conditionnant</u> Pavlov Behaviorisme (Watson) Skinner	<u>Type constructiviste</u> Piaget et son école, Brunner, Vygotsky etc.

ANALYSE ET THÉORISATION DES RÉSULTATS

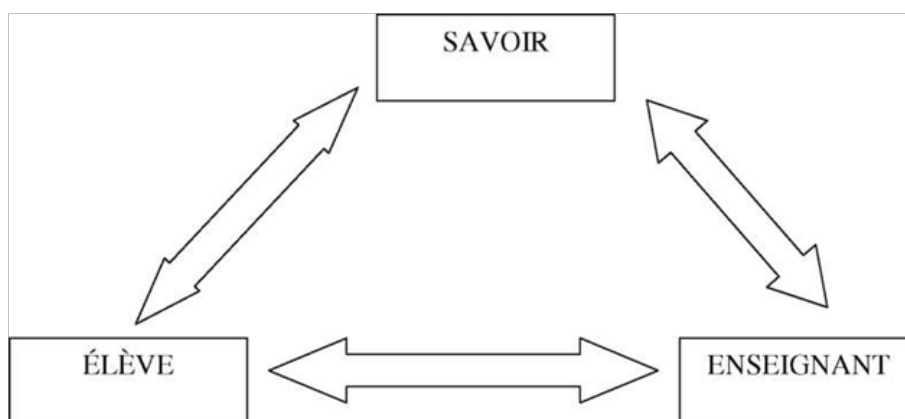
Apprendre c'est...	Type transmissif		Type conditionnant	Type incitatif	Type constructiviste
		Imiter un modèle	Comprendre des explications	Se laisser faire	Faire
Résultat effectif	L'élève peut faire comme on lui a montré.	L'élève sait expliquer ce qu'il faut faire et comment il faut le faire.	L'élève répond de façon réflexe aux situations comme à des stimuli.	L'élève a trouvé lui-même ou en groupe sa solution.	L'élève est capable de choisir et d'adapter sa solution aux situations rencontrées.
Avantages	Résultats rapides, sécurisation des élèves et des maîtres tout le monde peut au moins essayer.	Contrôles faciles: récitation pour certains seulement, rapidité	Facilité : pas d'efforts pas de jugements de valeur modernisme et technicité.	Implication de l'élève et motivation satisfaction d'avoir trouvé soi-même.	Pas de mise à l'écart adhésion et motivation de tous.
Inconvénients	L'imitation n'est pas toujours facile il faut adhérer au modèle	Mise à l'écart de ceux qui ne comprennent pas la pratique ne suit pas forcément la compréhension	Irresponsabilité conditionnement, d'où illusion de l'autonomie	Tout le monde ne trouve pas ; la théorisation reste faible, peu de remises en question : d'où blocages affectifs;	Les résultats ne se voient pas tout de suite, au contraire..!
Effets à long terme	Oubli dès que la répétition cesse transfert et adaptabilité quasi nuls pas d'acquis véritables.	La connaissance reste théorique et peu disponible en situations variées	Acquis non adaptables, difficilement perfectibles, pas de théorisation, pas de maîtrise réelle	Trouaille solide mais peu d'adaptabilité solution qui reste approximative, faute de théorisation	Solution théorisée, d'où transferts possibles, maîtrise ouverte et effective.

ÉLÈVES EN SITUATION D'ÉCHEC : NON DES REMÈDES, MAIS UNE AUTRE FAÇON DE TRAVAILLER...

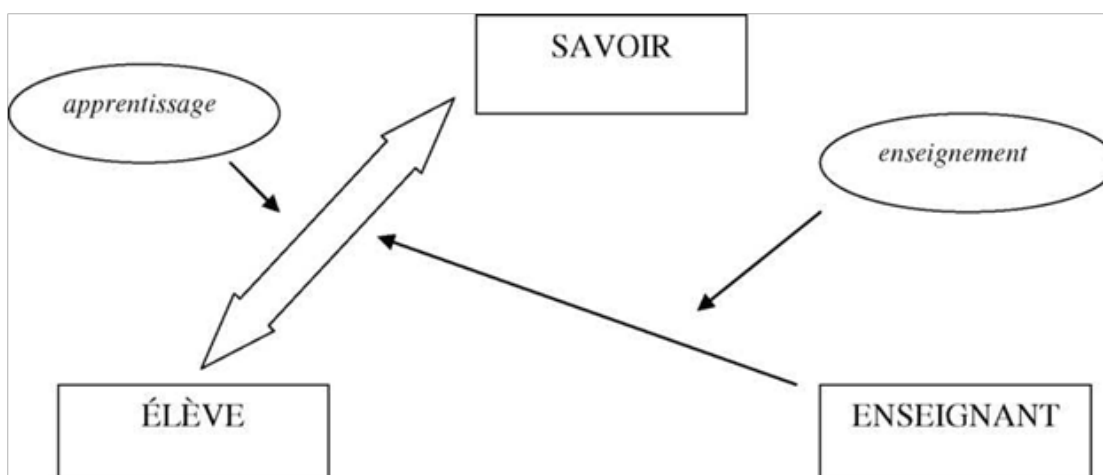
Source : Eveline Charmeux, professeur honoraire IUFM

La lutte contre l'échec scolaire passe presque toujours par la recherche de « remèdes » aux échecs observés. Le constat lui-même de l'échec est en général peu remis en question. Tout se passe comme si les indicateurs retenus (exercices non réussis en disciplines diverses, tests manqués, performances médiocres dans divers domaines) étaient parfaitement pertinents pour affirmer les insuffisances des élèves. Quant aux causes de ces « échecs », elles sont en règle générale imputées à des « difficultés » de l'élève lui-même ou à des « carences » de son environnement.

Or, si l'on admet aujourd'hui que le travail d'enseignement ne consiste point à transmettre des savoirs, mais à réunir les conditions pour que les enfants apprennent les savoirs attendus par l'institution, le célèbre triangle didactique, souvent représenté ainsi :



Cependant, ce dernier est fortement remis en question. Les choses en réalité pourraient être représentées de la manière suivante :



C'est-à-dire que l'action d'enseigner ne consiste pas à établir un lien entre les trois pôles, mais à réunir les conditions pour que le pôle « élève » et le pôle « savoir » soient mis en relation.

ENSEIGNER, C'EST AGIR SUR L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE

Il est, dès lors, facile de comprendre que la cause de l'échec dans la relation « élève savoir » a beaucoup plus de chances d'être imputée à l'action d'enseignement qu'à l'élève. En tout état de cause, l'analyse de cette action d'enseignement, mise en relation avec les savoirs antérieurs de l'élève, doit précéder toute interprétation de son « échec » (qu'il serait sans doute préférable de nommer "difficulté": les mots ne sont pas innocents !)

Quels constats peut-on faire à propos de ce qui caractérise les difficultés scolaires ?

Premier constat

Les difficultés rencontrées par les enfants dans les diverses disciplines, sont rarement dues à des ignorances dans ces disciplines, mais bien plutôt à des problèmes de maîtrise de la langue en général et de lecture/écriture en particulier: lire apparaît en effet, à beaucoup d'enfants non seulement comme une activité sans utilité, mais surtout comme la rencontre avec une véritable langue étrangère où ils ne retrouvent rien de leurs habitudes langagières. La lecture des textes scolaires et des consignes d'exercices est très souvent le lieu d'erreurs de compréhension qui font obstacle aux activités concernées. Quant à la production de textes, elle est le plus souvent ressentie comme une corvée, voire une punition ... Notons au passage que, du coup, les problèmes qu'elle pose aux enfants dans les interrogations écrites par exemple deviennent un obstacle à l'évaluation des savoirs spécifiques du domaine considéré.

Deuxième constat

Cette non-maîtrise de la langue s'accompagne toujours d'une relation affective négative à la langue : refus des formulations différentes de l'habitude, refus des mots étranges ou insolites (techniques ou poétiques), refus des jeux de mots et absence d'humour.

Troisième constat

Cette attitude de refus correspond en fait à quelque chose de plus profond : le refus d'admettre la variation comme la remise en question, l'une et l'autre étant toujours considérées comme des agressions, quel que soit le domaine considéré. On a coutume d'expliquer cette attitude par un besoin légitime de sécurité, inséparable du sentiment de stabilité et de certitude. Une telle attitude est en réalité à l'opposé de ce qu'on appelle l'esprit scientifique, qui est par essence relativité, hypothèses provisoires et besoin de vérification, cette dernière restant sans cesse ouverte et destinée à remises en question

ultérieure. La responsabilité entière en incombe aux pratiques courantes d'éducation, qui, sous couvert de respecter le besoin de certitude des enfants (et de bien des adultes, du reste...!), les enferme dans la routine et les rend de moins en moins capables de comprendre la notion de variation. Respecter le besoin de confort des enfants, c'est les rendre capable de se sentir en confort dans la variation, de trouver leur équilibre dans le mouvement, et de savoir agir à partir de certitudes, dont le caractère provisoire est connu, admis et même apprécié. Confondre équilibre et immobilisme, c'est ouvrir la porte à toutes les formes d'échecs, scolaires et professionnels.

Quatrième constat

Cette fermeture, responsable des échecs d'apprentissage, puisque apprendre, c'est s'ouvrir à ce qui est autre, s'accompagne donc d'un refus général de savoir, considéré comme élément étranger et inutile, notamment sous la forme scolaire, ce que B.Charlot a excellemment démontré².

Cinquième constat

Tout ceci s'accompagne presque toujours d'une image dévalorisée de soi, d'un fatalisme épais, face à l'échec éprouvé comme inévitable, et d'une disparition totale et définitive de toute confiance en soi. Situation impossible à vivre en tant que telle et qui conduit inévitablement celui qui la subit à se chercher une identité au sein même de cet échec, voire à s'y forger une fierté et une gloire.

Or, notre hypothèse est que tout cela ne peut être imputé à l'enfant, à sa "nature" ou à sa famille. Le milieu familial peut être responsable des difficultés sociales de l'enfant; mais les difficultés scolaires, viennent de l'école, qui transforme ces caractéristiques difficiles socialement en infériorité scolaire. L'échec scolaire n'est point le résultat d'une maladie de l'enfant; elle n'est pas davantage celui d'une déficience des enseignants, qui font ce qu'ils peuvent - et au delà ! - avec les moyens qu'on daigne leur donner, c'est une inadéquation de l'enseignement. Nous sommes amenés à penser que l'inadéquation vient d'abord de ce que l'action éducative est pensée constamment à court terme, surtout au début des apprentissages. On a en effet l'habitude de penser que "qu'à cet âge, on a bien le temps" et qu'il faudrait laisser l'enfance s'épanouir librement avant de l'écraser sous des apprentissages rebutants. En réalité, un tel raisonnement est particulièrement dangereux: c'est dans le plus jeune âge que se joue l'essentiel et c'est à ce moment-là que la prévention des difficultés a le plus de chances d'être efficace. Avant de chercher des remèdes, si on tâchait d'éviter les prétendues maladies...?