

POINTS CARDINAUX D'UNE PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE

Qu'une pédagogie de la réussite combatte l'échec scolaire et en prenne la place, tel est l'enjeu de la décennie que nous vivons (1981-1991). Il est grand temps désormais, maintenant que les informations sur les insuccès scolaires sont connues, que les causes — certes multiples mais où joue, en premier lieu, la variable sociologique — sont analysées, de passer à l'action pédagogique, action qui peut et doit être lucide, s'appuyant sur des connaissances.

En effet, pour reprendre le titre de l'ouvrage collectif du C.R.E.S.A.S.-I.N.R.P. : « L'échec scolaire n'est pas une fatalité ».*

1. Une pédagogie de la réussite peut-elle s'appuyer sur des données et sur une problématique scientifiques ? Les hypothèses d'action, les expérimentations ont-elles été suffisantes, à l'I.N.R.P., pour répondre positivement ?

Sans hésiter, nous répondons oui à cette question. Les recherches conduites par l'I.N.R.P. depuis les années 1965, qu'elles portent sur l'école élémentaire, où elles furent riches, nombreuses et devinrent le pivot (resté méconnu en tant que tel) de la rénovation de l'école élémentaire qui se poursuit et doit reprendre avec vigueur, ou qu'elles portent sur la période sensible du système éducatif et de la vie individuelle — je veux parler du collège —, ont pris pour finalité et pour fondement la lutte contre l'échec scolaire, notamment les recherches en didactiques des disciplines.

2. Le titre choisi, même s'il est métaphorique, veut indiquer que nous disposons d'orientations s'appuyant sur des connaissances : orientations de l'action des enseignants, des décideurs, de l'ensemble des acteurs du système éducatif. Dire que l'éclairage scientifique est possible, ce n'est pas affirmer des vérités pédagogiques absolues. Du reste, quel que soit le domaine scientifique envisagé, les vérités définitives et absolues existent-elles ? L'épistémologie contemporaine insiste sur des orientations (de la connaissance, de l'action) et non sur des vérités figées, des connaissances arrêtées.

Métaphore et science n'étant pas nécessairement ennemies, nous nous permettons de filer la métaphore des points cardinaux tout au long de ce propos et de l'articuler selon quatre axes directeurs.

Ces axes d'une pédagogie de la réussite que nous allons présenter, sont la résultante de recherches conduites avec rigueur scientifique, avec opiniâ-

treté, impliquant les acteurs des recherches par l'I.N.R.P. depuis les années 1964. Précisons que ces recherches ont été entreprises et réalisées avec et par de nombreux enseignants, lesquels sont toujours associés à nos recherches de bout en bout, ne sont pas des « applicateurs » de nos recherches qui, elles, seraient de type fondamental. Ce sont les enseignants qui, avec l'appui des chercheurs permanents, sont les véritables acteurs de la recherche. Les enseignants des mouvements pédagogiques, par définition innovateurs, ont été, sont encore ici, un point d'appui privilégié.

Voici donc, à l'origine de ce propos, une double certitude s'appuyant sur ces recherches :

a) *L'échec scolaire n'est pas une fatalité. Il y a des remèdes à ce mal de notre école :*

— remèdes systémiques et structurels (voir propositions du rapport Legrand) ;
— remèdes pédagogiques (changement ou amélioration des attitudes et des

* C.R.E.S.A.S. - *L'échec scolaire n'est pas une fatalité* - Éditions E.S.F. 1981.

méthodes) s'appuyant sur les didactiques des disciplines ;

— remèdes politiques (telles les décisions concernant les Zones d'éducation prioritaires - Z.E.P.).

b) *La pédagogie peut être considérée comme l'une des causes, certes parmi d'autres et non la plus massive, de l'échec.* Or, on peut retourner cette situation et affirmer à bon droit que la pédagogie peut être cause de la réussite scolaire, qu'elle en est même un agent essentiel. Elle peut, à tout le moins, ne pas renforcer l'échec, ne pas « sur-reproduire » les causes sociologiques des insuccès scolaires.

On peut considérer la pédagogie de la réussite selon quatre points cardinaux repérés, quatre orientations.

I - LE NORD... OU COMMENT S'ORIENTER...

Pédagogie du projet

La notion de projet est une des clefs — la clef essentielle — de l'évolution pédagogique actuelle, des progrès en train de s'accomplir dans notre système éducatif.

En effet, tout projet est une intention d'action, une orientation pour l'avenir.

1.1. Il faut d'abord distinguer les niveaux de projets :

- projet de zone (cf. les Zones d'éducation prioritaires) ou de bassins de formation selon le concept opératoire que vient de proposer Antoine Prost ;
- projet d'établissement ;
- projet d'une équipe pédagogique dit projet pédagogique ;
- projet d'activités.

Dans une pédagogie globale du projet, ces divers niveaux s'emboîtent, à l'image des « espaces emboîtés » définis par les géographes pour comprendre les relations et les interactions dans un espace donné.

1.2. Pédagogie du projet et pédagogie par objectifs

Tout projet est une orientation vers des buts, des finalités, des objectifs à atteindre.

Or, la version française de la pédagogie par objectifs a deux caractéristiques qui la différencient clairement des P.P.O. d'inspiration anglo-saxonne.

1) Cette version insiste sur la **finalisation de l'action éducative**, donc sur la définition a priori, de fins politiques, éthiques de l'éducation, d'objectifs généraux déduits de ces fins, d'objectifs particuliers ou spécifiques, à la fois déduits de ces objectifs généraux et des possibles offerts par les disciplines enseignées.

2) Deuxième caractéristique :

L'intention, l'intérêt, les besoins des acteurs du projet, la dimension de la liberté du sujet agissant, sont largement pris en compte dans le projet. Cette prise en compte évite le côté « behavioriste », comportementaliste au sens strict de la pédagogie par objectifs canoniques.

Cependant, **l'élucidation des objectifs** d'un projet pédagogique en est une dimension et une phase essentielle et ce, à tous les niveaux de projets.

1.3. Négociation des objectifs et pédagogie du projet

Pour que la pédagogie du projet s'inscrive dans la construction de l'autonomie des élèves, les éléments suivants doivent être négociés entre enseignants et élèves : objectifs, échéancier, productions finales et intermédiaires.

De cette manière, par cette négociation précise (objet de communication verbale dans le groupe d'élèves concerné), le projet devient **contrat**. Contrat passé entre le professeur ou le maître et les élèves, entre les élèves et l'institution scolaire locale, entre élèves et c'est peut-être ce qui compte le plus.

Dès la fin de la maternelle, en tout cas à l'école élémentaire, l'élucidation, la négociation des objectifs pour aboutir à et faire aboutir un projet est possible. La classe coopérative, le travail en petits groupes, les projets plus amples, comme ceux de classe transplantée, sont autant d'expérimentations d'une pédagogie du projet, d'une pédagogie du contrat. Les recherches sur le travail autonome, le travail en groupes, conduites par la direction de programme de l'I.N.R.P. « Psychosociologie de l'éducation », prouvent abondamment la possibilité d'une pédagogie du projet devenant pédagogie du contrat.

Une étude de synthèse, croisant les résultats de ces recherches antérieures et permettant de dégager les lignes opérationnelles d'une pédagogie du contrat, pivot de la politique de la Direction des lycées, est en cours.

II - VERS LE SUD UNE PÉDAGOGIE DE LA CONFIANCE

2.1. **Le regard** que porte l'adulte sur l'enfant est capital pour lui permettre de se construire. Ce regard non méprisant, non dépréciatif, qui évite soigneusement la mise en échec, le jugement négatif, est nécessaire à la pédagogie de la réussite.

Quel que soit l'adulte (observateur des conduites des enfants, psychologue, expérimentaliste, enseignant, parent) la positivité du regard ou le pari de confiance dans les possibilités intellectuelles, sociales, affectives de l'enfant sont indispensables. Les analyses fines contenues dans « l'échec scolaire n'est pas une fatalité » sont décisives à cet égard. On y voit comment des psychologues, animés des meilleures intentions scientifiques, conduisent les enfants, lors de passations des tests et/ou d'expé-

rimentations de type clinique, à des réponses erronées, lesquelles entraînent à leur tour des réactions qui jouent un rôle capital.

2.2. Bref, un regard positif sur l'enfant, ses compétences, ses performances, est nécessaire. Prendre en compte les **acquis positifs** des enfants, fait partie de la pédagogie de la confiance et de la réussite. Méfiance vis-à-vis de soi, sentiment d'échec.

Cet enjeu est capital notamment au moment des transitions du système : école maternelle, école primaire - école primaire, collège.

Le contrat didactique (enfant, maître, contenus et objectifs d'une discipline) et les recherches faites sur ce contrat montrent que si les acquis positifs ne sont pas répertoriés, connus par le maître ou par le professeur qui succède à un autre, les éléments fondamentaux d'une pédagogie de la confiance font défaut.

2.3. Pédagogie de la confiance et exigence de qualité ne sont pas incompatibles.

Il ne faudrait pas confondre laxisme et confiance. L'attente confiante, non angoissée mais exigeante du maître vis-à-vis de l'élève, est une motivation puissante de l'enfant, de ses progrès. De manière plus systématique et relationnelle, exigence de qualité et confiance dans l'avenir et dans les possibilités de chaque enfant, de chaque enseignant dans le devenir de l'école et de l'éducation (confiance systémique), vont de pair.

III - L'EST ET L'AUBE

- Les enjeux de l'école maternelle et de l'école élémentaire.
- Premiers apprentissages et apprentissages premiers.

3.1. Toutes les recherches convergent pour insister sur **l'acte d'apprendre** effectué par l'élève, acte se déroulant dans une **situation pédagogique** élaborée par le maître. Dans le couple « enseigner-apprendre », c'est le terme **apprendre** qui compte.

Les notions d'apprentissage et de situations sont ici liées. Il n'est nullement question de laisser les apprentissages se faire au hasard de la vie de l'enfant et d'événements fortuits. Les situations d'apprentissage, variant selon les procédures dues à la nature de tel ou tel apprentissage (une situation induisant l'apprentissage de notions géographiques est différente de celle qui déclenche un raisonnement logique comme la situation de résolution de problèmes), sont bel et bien conçues, mises en place par le maître, par le professeur. Mais toute situation reste ouverte aux inventions, aux capacités d'adaptation personnelle de chaque enfant, contrairement à un apprentissage de type répétitif et mécaniste.

* Cf. les nombreuses expériences de l'I.C.-E.M., de l'O.C.D.E., des Écoles ouvertes, etc.



3.2. Les enquêtes du S.I.G.E.S., les recherches de l'I.N.R.P. convergent pour indiquer la période sensible des premiers apprentissages, le cycle des 5-8 ans.

Il faut résolument rompre avec la pratique, dramatiquement fâcheuse dans ses conséquences, du redoublement du cours préparatoire. Pour cela, il faut renforcer la formation continue des maîtres de grande section d'école maternelle, de cours préparatoire, de cours élémentaire première année. Mais ce n'est pas tout : il faut rompre, surtout à cet âge, avec l'habitude cloisonnante : « une année - un maître - une classe » et raisonner en termes de cycles, qui prennent enfin en compte les acquis de la psychologie génétique, qu'elle soit vallonienne ou piagétienne sans durcir les dits acquis.

3.3. L'enjeu de la communication langagière et de l'apprendre à lire

Le petit d'homme est homme parce qu'il parle et qu'il est capable de comprendre la signification de symboles et de signes.

Aussi, le développement de la didactique du français, langue maternelle et/ou langue de communication et d'appropriation du savoir en France, est-il un impératif.

L'enseignement du français, c'est l'affaire de tous les enseignants. Ce n'est nullement la chasse gardée soit du professeur de français en collège et en lycée, soit des maîtres de l'école élémentaire et de l'école maternelle.

Réussite sociale, aptitude à communiquer verbalement et par écrit sont liées. C'est un fait connu, c'est un fait incontournable. On sait, par ailleurs, que l'insuccès scolaire est souvent la conséquence d'une rupture du cursus scolaire dans la difficulté d'entrer dans le domaine de l'écrit. Si l'on veut éviter les phénomènes d'analphabétisme fonctionnel ou résurgent ou d'illettrisme de retour, il faut que l'appropriation de l'écrit, l'acquisition d'une lecture « vraie », se fassent de la maternelle à la sortie de la scolarité obligatoire. Ne plus céder à l'illusion, pourtant combattue par tous les résultats des recherches en ce domaine, que tout se joue en un an exclusivement.

Là encore, cette perspective n'ôte nullement l'exigence d'entrer tôt et résolument dans l'apprentissage et l'appropriation de l'écrit. La notion de prérequis a entraîné des attentes fâcheuses, des méfiances injustifiées à l'égard des enfants de cinq ans. Cela aussi, les recherches en didactique du français l'ont montré, celles du C.R.E.S.A.S. aussi. Les dépistages précoces sont plus dangereux que bénéfiques.

IV - L'APPÉTIT DE SAVOIR

- Qu'est-ce qu'une pédagogie de l'éveil ?
- Vers un développement aboutissant à une insertion sociale réussie.

4.1. A l'aube de sa vie, de dix mois à vingt-quatre mois, phase que le C.R.E.S.A.S. est en train d'explorer minutieusement par l'observation de bébés en crèche, à l'école maternelle de deux à six ans, l'enfant fait montre d'un appétit de savoir, de comprendre le monde physique et social qui l'entoure, absolument extraordinaire*. Les enfants sont des êtres actifs, des êtres qui cherchent. Il reste à l'ensemble du système éducatif à nourrir, à approfondir cette curiosité naturelle, source de l'appropriation du savoir.

4.2. C'est la raison pour laquelle, à l'issue des nombreuses recherches concernant l'école élémentaire, l'I.N.-R.P. a proposé à la Commission nationale de la « Consultation réflexion écoles » de considérer la pédagogie de l'éveil comme le pivot ou l'axe majeur de l'école élémentaire. Cette proposition, étayée par de nombreuses recherches portant sur la construction de la pensée scientifique, sur la didactique du français, sur celle des mathématiques, a été reprise largement en compte par la Commission nationale précitée.

4.3. Parler de pédagogie de l'éveil de cette façon, c'est en faire un axe éducatif fort de la pédagogie de la réussite, c'est différencier les démarches et processus selon les enfants, selon leur âge, selon leurs intérêts, selon les champs disciplinaires

et leur spécificité, afin de maintenir et de développer, en les socialisant, l'appétit de savoir dont nous avons parlé plus haut, la curiosité intellectuelle qui est le moteur des études** et de la réussite scolaire.

4.4. Cette motivation essentielle de la réussite impose de mettre en place une orientation positive et progressive tout au long de la scolarité obligatoire, de travailler avec rigueur et minutie pour réduire les ruptures trop souvent négatives que sont les « transitions » (la réalité actuelle impose les guillemets) entre école maternelle - école

* Cf. : Sinclair et Stamback, *Les bébés et les choses*, P.U.F. 1982.

** Les études sont la mise en œuvre ; faut-il rappeler l'étymologie de ce mot : *loisir d'apprendre*.

élémentaire ; école élémentaire - collège, la fin de la cinquième, le passage du collège au lycée, qu'il soit d'enseignement professionnel ou polyvalent et général.

C'est en partant du jeune enfant, de ses capacités, que progressivement se déroule un cursus scolaire réussi, aboutissant à une insertion sociale qui convienne à la fois aux besoins de l'individu et aux besoins d'une société en pleine mutation.

Rompres avec la manière de raisonner qui va de polytechnique au baccalauréat, du baccalauréat au collège, du collège à l'école élémentaire ; au contraire, organiser et penser le cursus scolaire selon l'axe inverse (Est - Ouest) allant de la maternelle à l'université, c'est là un renversement indispensable si l'on veut mettre en place une authentique pédagogie de la réussite.

Francine BEST



SCHÉMA DE CONCLUSION

