

PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

RÉFÉRENCES

AGIR POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Daniel Pasquier

Préface de Jean-Louis Adrien



HACHETTE
Éducation



PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

RÉFÉRENCES

A
GIR
POUR LA RÉUSSITE
SCOLAIRE

Daniel Pasquier

Préface de Jean-Louis Adrien

 **HACHETTE**
Éducation

L'auteur :

Docteur en Sciences de l'Éducation, diplômé de psychologie scolaire et de psychologie du travail, Daniel Pasquier a travaillé à l'Éducation Nationale comme instituteur et comme psychologue puis à l'Association nationale pour la Formation des Adultes - A.F.P.A. -, en tant que chargé d'études, chercheur associé au Laboratoire des Sciences de l'Éducation de l'Université François Rabelais de Tours, et actuellement Conseil auprès des Entreprises, ses travaux portent sur l'action-recherche en milieu éducatif et en milieu de travail, sur la formation des formateurs et des psychologues aux outils et démarches de l'éducabilité.

Du même auteur : Comprendre l'Échec Scolaire (E.A.P.) et un second. L'Évaluation en Pédagogie (E.A.P.).

Couverture : *Studio Favre Lhaïk*

Création maquette : *Insolence*

Réalisation : *E.P.C.*

ISBN 2-01-019152-8

© HACHETTE 1992, 79, boulevard Saint-Germain, F 75006 Paris.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les «copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective», et d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, «toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite». (Alinéa 1^{er} de l'Article 40.)

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'Exploitation du Droit de copie (6 bis, rue Gabriel-Laumain, 75010 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

Préface :	4
La réussite scolaire, un enjeu économique et social	7
Partie 1 : Faits d'observation	
Évaluation et subjectivité	16
Étude de quelques représentations chez l'enfant de grande section de l'école maternelle	38
Partie 2 : Pratiques de la classe	
Organisation pédagogique et contenu de l'enseignement	70
Méthodes et pratiques magistrales	83
Partie 3 : L'action-recherche : expérience et expériences	
Pour un modèle intégratif	102
Un travail sur les structures	105
Un groupe faible au C.P.	110
Action-recherche autour des quatre opérations au C.E.2	121
Essai de familiarisation à la pratique de l'écrit dans une grande section	136
Partie 4 : Évolution des pratiques d'aide aux élèves en difficulté	
Le groupe d'aide psychopédagogique	150
La pédagogie de soutien	161
Les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté	175
Conclusion	181
Annexes	185

Préface

Ces dernières années, l'idée que la réussite à l'école constitue un objectif essentiel, une assurance, voire même un chemin obligé, pour la réussite sociale et professionnelle est une de ces idées bien implantées dans le domaine de la psychologie de l'éducation.

C'est tout l'intérêt du livre de Daniel Pasquier *Agir pour la réussite scolaire* que de traiter ce sujet de façon responsable. Cet ouvrage, dont le contenu est original et les éclairages saisissants, ouvre des perspectives optimistes pour les personnes concernées par l'éducation à l'école.

Sa lecture, patiente et attentive, apporte non seulement de claires explications des concepts pédagogiques classiques, un exposé sérieux de résultats nouveaux en matière d'expérience de remédiation à l'échec scolaire, mais aussi la description de la démarche d'un acteur volontaire qui a le sens des réalités.

Valoriser les différences individuelles

Les différentes études réalisées par Daniel Pasquier, et qu'il nous invite à parcourir en les présentant successivement et de façon très méticuleuse tout au long de cet ouvrage, s'appuient sur la nécessité d'une prise en compte intelligente et raisonnée de l'individualité de l'élève en difficulté. Considérant à la fois les paramètres de niveau socio-professionnel, de rang dans la fratrie et ceux relatifs aux compétences cognitives requises pour les apprentissages scolaires, il propose d'abord une évaluation psychologique et pédagogique rigoureuse, structurée et cohérente.

Le psychologue, dans une démarche de *praticien chercheur* (qualificatif que l'on pourrait lui assigner sans peine), participe à la mise en place de l'organisation pédagogique et à la définition des contenus et des projets individualisés. Aussi, les différences individuelles ne sont pas niées ; elles sont au contraire valorisées. Certes, l'auteur n'occulte pas l'effet motivant de la compétition scolaire, qui, dit-il, ne profite en fait qu'à ceux qui ont intériorisé cette valeur généralement transmise par la famille. Mais, Daniel Pasquier ne tombe pas dans le piège de certaines thèses socio-psychologiques qui incriminent délibérément le milieu social.

Réhabiliter au sein de l'école l'enfant en difficulté

L il connaît les enfants. Il les a rencontrés, examinés, écoutés : il sait que, quels que soient leurs troubles et leur environnement, ils ont toujours ce *besoin de savoir*, cette *curiosité naturelle*. C'est pour eux qu'il a su organiser les échanges fructueux (mais pas toujours souhaités d'ailleurs) avec les enseignants, pour susciter (voire *ressusciter*) cette dynamique de l'agir pour la réussite. Et il fait valoir l'intérêt de paramètres tels que le niveau cognitif, les capacités d'attention (par exemple, on apprend qu'un enfant de six ans ne peut fixer et soutenir son attention pendant plus de dix minutes !), les compétences à l'apprentissage des enfants en difficulté. En cela, il les *réhabilite* au sein de l'école, et aux yeux de leur famille. Au travers d'un dialogue singulier, étayé par la pratique des dessins, de jeux, et surtout de la parole, il les conduit à une prise de conscience positive et bonne de leur né-savoir, conscience *tremplin* qui les soulage de leur souffrance d'être en échec et leur permet un libre accès à l'autonomie.

Comprendre grâce à l'évaluation

Daniel Pasquier n'est pas un naïf. Il n'oublie pas l'hétérogénéité du développement des enfants que l'école peut et se doit maintenant de reconnaître, grâce entre autres aux méthodes d'évaluation. À ce propos, la lecture de l'ouvrage nous rappelle que l'évaluation, fondée sur une méthodologie rigoureuse, n'est pas une démarche simple, et surtout qu'elle ne peut être réalisée par n'importe qui, sous prétexte qu'elle est à la mode ! Lui-même formateur à l'évaluation, Daniel Pasquier souligne la spécificité du travail du psychologue qui possède le savoir-faire et le savoir-dire de l'évaluation individuelle et collective.

Tenir compte des expériences propres à chaque enfant

Mais la compréhension des difficultés et des aptitudes réelles de l'enfant qui débouche sur l'élaboration d'un projet ne doit pas être limitée par les seuls contenus des instruments d'analyse dont disposent les professionnels de l'école. Daniel Pasquier évoque la nécessité de porter aussi un regard sur les *acquis expérimentiels* de l'enfant. Les arts, les sports, les pratiques culturelles constituent des expériences extra-scolaires facilitant ou non l'intégration des concepts et des savoirs introduits par l'école. Comment articuler ces différents types d'expériences dans un programme collectif et individualisé ? Il semble que l'Éducation nationale ait déjà répondu, en partie, à cette

nécessité par la création des écoles, collèges et lycées sports, arts-études. Il serait intéressant d'en connaître les avantages (et/ou inconvénients).

Pour un modèle intégratif

Enfin, et à l'heure où l'on ne parle que d'intégration scolaire, Daniel Pasquier ne peut s'empêcher, et c'est son grand mérite, d'évoquer sa conception d'un **modèle intégratif**, dans laquelle il définit l'intégration comme «*la mise en oeuvre coordonnée de relations duelles privilégiées et des moments coopératifs d'échanges socio-cognitifs*». Parmi les nombreuses solutions proposées par l'auteur, citons les travaux de pédagogie qui intègrent des intervenants de qualifications différentes, travaux pouvant se faire dans le cadre ordinaire de vie. L'ouvrage se termine par une présentation claire de la réforme récente concernant l'intégration scolaire, le rôle, et la place des structures d'aides spécialisées.

Un état d'esprit mobilisateur et responsable

Daniel Pasquier nous invite à une vision optimiste et réaliste des possibilités de remédiation et d'aide. Certes, l'auteur se garde bien de dénoncer le décalage entre les idées et les interventions contenues dans les textes et les moyens mis à disposition pour les concrétiser ; mais en n'y insistant pas, il laisse le lecteur sur une impression de bonne volonté sans illusions (s'opposant à celles de morosité), ce qui semble relever tout simplement de la sagesse. Et je crois que cet état d'esprit dont est animé Daniel Pasquier, en pénétrant progressivement et presque à son insu le lecteur, qu'il soit parent, enseignant, éducateur, responsable administratif, psychologue ne peut être que mobilisateur pour *Agir pour la réussite scolaire* des enfants.

Jean-Louis Adrien

Professeur des sciences de l'éducation

La réussite scolaire, un enjeu économique et social

« **A**gir pour la réussite scolaire ! » Titre phare qui ne peut qu'enlever l'adhésion de tous les acteurs du système scolaire. Encore faut-il prendre du recul face à un consensus rapide... Derrière les mots, chacun mobilise des représentations, des conceptions, des émotions et des souvenirs bien différents les uns des autres. Lorsque la politique se donne comme but d'avancer vers l'égalité des chances, la communauté des citoyens acquiesce. Et pourtant, en négatif de l'égalité des chances, ne voit-on pas l'égalité des malchances ? Autour des années 55, les enquêtes de l'I.N.E.D. ont largement montré qu'il ne suffisait pas d'accueillir tous les enfants sur les bancs de l'école pour que tous y réussissent. Évoquer, depuis bientôt quarante ans, l'aléatoire des probabilités pour rendre compte du rendement du système éducatif peut s'interpréter d'au moins deux manières. Dans la mesure où l'on se réfère au hasard, on peut dire que c'est là un indice de notre profonde ignorance des processus qui génèrent la réussite ou l'échec à l'école.

En conséquence, les recherches ayant pour objet ces processus ont besoin d'être vigoureusement stimulées.

D'autre part, se référer au hasard peut traduire une attitude fataliste, qui situe les déterminismes et les responsabilités vers un au-delà inaccessible. Que faire si « *c'est de la faute à pas de chance !* ».

L'échec est une notion relative...

Parallèlement aux recherches à caractère théorique, les questionnements empiriques visant l'amélioration des techniques, des méthodes, des savoir-faire professionnels sont également nécessaires si l'on veut commencer à exercer une amorce de maîtrise des forces mystérieuses qui déclenchent l'occurrence. Avant d'aller plus loin, soulignons le caractère relatif des notions de réussite et d'échec scolaire. Pourquoi parle-t-on de l'échec de l'élève lorsqu'on pourrait dire que le maître a échoué dans sa tâche, et pourquoi évoque-t-on le succès de l'institution pour expliquer une réussite individuelle ?

Passer de vingt fautes d'orthographe à dix fautes, bien que l'on soit toujours noté 0, n'est-ce pas une réussite tout autant que de passer de 12 à 13 en mathématiques ?

Ne pas réussir son C.A.P. de menuisier n'est-il pas équivalent à l'échec au B.T.S. de comptabilité puisque dans les deux cas, la carrière professionnelle envisagée se trouve compromise ?

■ ...qui met en évidence les carences du système

Certes on peut considérer qu'il y a échec ou réussite par rapport aux mesures purement scolaires de passage de classe et d'examens. C'est là une première définition, uniquement centrée sur les aspects évaluatifs et leurs corollaires d'avance ou de retard. Forcément réductrice, elle peut toutefois s'appliquer comme indicateur de rendement du système, sous la forme de statistiques des flux scolaires. Savoir que 45% des élèves du primaire ont redoublé au mois une fois, ou que chaque année cent mille jeunes sortent du système sans aucune qualification permet de conclure sur l'ampleur du dysfonctionnement mais ne renseigne pas sur sa nature. De ce plan très général, on peut basculer vers le plan singulier et définir la réussite ou l'échec par rapport au but visé par chacun. Ainsi s'expliqueront les suicides d'élèves ou d'étudiants qui ne parviennent pas à atteindre le but fixé alors qu'ils peuvent être parvenus à des niveaux très élevés. Pour un autre, obtenir le certificat d'études équivalait à la clé pour être admis comme agent de collectivité territoriale...

Une troisième perspective, et on pourrait en trouver d'autres encore, consiste à situer des minimum de connaissances à acquérir. Ainsi est-on très étonné d'apprendre qu'il existe en France des personnes analphabètes, et surtout un pourcentage impressionnant d'illettrés, c'est-à-dire de lecteurs en difficulté pour comprendre un texte simple. Ici, par cette méthode de seuil, on rapproche une statistique de rendement du système et un handicap culturel, une maîtrise insuffisante au niveau de la personne.

■ ...dont les facteurs sont difficiles à cerner

Face à toutes ces manières de relativiser la notion d'échec ou de réussite, il convient donc de préciser à chaque fois de quel point de vue on se place avant de commencer un quelconque développement. La prise de conscience des difficultés scolaires de certains élèves est ancienne et dès ce début de siècle, A. Binet fut chargé de l'organisation d'un enseignement spécial pour ces élèves. Les structures spécialisées existent toujours et accueillent un peu moins de 2% de la population scolaire. Elles sont loin de répondre à l'ensemble des besoins. Binet centra ses efforts à partir de l'hypothèse d'une débilité mentale comme source de l'échec. S'il est hors de question de nier l'existence de ce facteur, d'autres sont apparus et furent pris en compte. Parmi ceux-ci, on peut citer les facteurs affectifs, les facteurs socio-culturels, les facteurs physiologiques, les

facteurs spatio-temporels, etc. Bien souvent, un seul facteur ne suffit pas à déterminer un échec : il faut rechercher les causes dans la conjonction d'une pluralité d'éléments. L'échec semble souvent sous-déterminé. Les causes évoquées ci-dessus rejettent la responsabilité de l'échec dans des domaines relativement inaccessibles à une action corrective. Que peut faire l'école lorsque la cellule familiale est en voie d'éclatement ? Quelle action mener lorsque les parents sont eux-mêmes illettrés et investissent peu dans les valeurs scolaires ? ...

Il reste à envisager un dernier champ de causalité : les facteurs de l'échec liés au système scolaire, à sa structure, à ses programmes, à son mode de fonctionnement... Il semble en effet *a priori* possible d'envisager de travailler au sein même de l'école pour améliorer ce qui peut l'être. Les solutions à l'échec scolaire sont d'abord de nature scolaire.

Les grands enjeux de la réussite scolaire

L'amélioration du fonctionnement de l'école correspond à une série d'enjeux, de première importance.

■ Dans la dimension économique

Dans la **dimension économique** plusieurs niveaux peuvent être dégagés. Le budget de l'Éducation nationale représente le premier budget de l'État et il est essentiel que les résultats obtenus se situent à la hauteur de l'investissement. La notion de productivité est absente du champ de l'éducation, mais d'évidence une entreprise qui produirait environ une pièce recevable sur deux, ne tiendrait pas dans la durée.

D'autre part, le système éducatif ne répond pas pleinement aux besoins des entreprises en personnels qualifiés. Le sous-rendement du système représente un manque à gagner pour l'économie nationale et se traduit par un coût social élevé pour subvenir aux besoins des demandeurs d'emploi insuffisamment qualifiés et pour financer les dispositifs de la deuxième chance.

■ Dans la dimension sociale

À la dimension économique s'ajoute la **dimension sociale**. Le nombre des demandeurs d'emploi non qualifiés va croissant et augmente par contre coups les risques de césure du tissu social, les risques de constitution d'une société duale à deux vitesses. Les conséquences de l'échec scolaire, sur le plan humain, psychologique, ne sont pas négligeables. Les effets plus négatifs se situent au niveau des sentiments d'auto-dévaluation des personnes rejetées par le système scolaire. L'échec est souvent vécu sur un mode dépressif, intériorisé comme dépréciation de sa propre estime, générateur d'un sentiment

d'incompétence. Il ferme les perspectives d'évolution, entraîne la passivité, l'attentisme, le manque d'initiative et de dynamisme, le refuge dans le rêve et l'irréalisme... Il contient en germe une dynamique de rupture de la continuité psychologique et entretient les inhibitions intellectuelles.

Les éléments de détérioration psychologique apparaissent clairement aux formateurs d'adultes qui travaillent dans le cadre des R.M.I., des chômeurs de longue durée, des bas niveaux de qualification, du crédit formation individualisé.

■ Dans la dimension technico-pédagogique

Enfin, on peut définir un **enjeu technico-pédagogique**. Comme toute entreprise digne de ce nom, car soucieuse de l'amélioration et de la modernisation de ses techniques de production, le système éducatif se doit de mieux professionnaliser ses acteurs, de faire évoluer les technologies éducatives afin de mieux répondre à la mission qui lui est confiée. Une fois admise la nécessité de faire évoluer les choses, force est de constater l'impressionnante liste d'obstacles qui se dressent face à cette intention. Sans vouloir prétendre à l'exhaustivité, on peut évoquer différentes questions.

En premier lieu, vient la **question des moyens** qui se décline sur plusieurs plans. Ces moyens sont d'abord financiers. Par exemple, la réduction des effectifs passe par la création de nouveaux postes, le recrutement et la formation des maîtres, l'achat de matériel, le recrutement de chercheurs et le financement de programmes de recherche... Les moyens sont également de nature technique, par exemple pour élaborer de nouveaux outils pédagogiques, didacticiels, multi-médias... Il faut aussi **dégager du temps** pour la formation continue des maîtres, pour la réflexion sur les pratiques, pour le travail en équipe pluridisciplinaire, voire inter-institutionnelle (collaboration avec le médecin scolaire, le psychologue, le C.M.P.P., l'assistante sociale, le bibliothécaire, les associations...).

De la difficulté d'innover

La question des rapports entre la recherche universitaire et les praticiens du terrain se pose également. Trop souvent on constate un hiatus entre les études théoriques, les recherches de laboratoire et les soucis de l'enseignement au quotidien. Ce sont là des domaines disjoints, sans rapports directs, ce qui freine considérablement les perspectives du progrès pédagogique.

■ ...à cause des résistances

La question des résistances au changement apparaît de manière multiforme. Il est vrai que toute tentative de réforme soulève d'emblée

de multiples incompréhensions et oppositions de la part des parents d'élèves, des académiciens (ainsi les tentatives avortées de réforme de l'orthographe), des syndicats professionnels, des associations d'étudiants, des hommes politiques... Tout cela donne l'image d'un système bloqué et autobloquant. Les résistances se manifestent également au niveau des idéologies : admettre par exemple que tout dépend des aptitudes (idéologie des dons) engendre la résignation de l'enseignant car personne ne sait comment agir sur les gènes de l'intelligence. Entrent en jeu de surcroît les résistances psychologiques au changement, le refus de se remettre en cause, le poids des habitudes et des rituels scolaires....

■ ...voire des incohérences

En dernier lieu, il reste à considérer la question de la cohérence des fonctions à remplir par l'enseignement. D'une part, on lui demande de prodiguer un enseignement de masse, d'éduquer tous les enfants qui lui sont confiés, et d'autre part de sélectionner les meilleurs. Double tâche qui porte en elle-même sa propre contradiction. On ne peut exercer l'une qu'au détriment de l'autre : le temps de l'évaluation prend sur le temps de l'éducation, l'attention portée aux meilleurs est au détriment des plus faibles et réciproquement...

Relever le défi de la réussite

On voit donc que la tâche est délicate, difficile, compliquée et qu'elle relève du défi, le défi de la réussite scolaire. Pour avancer dans cette direction, nous proposons de travailler dans deux directions complémentaires.

■ Par la recherche théorique

La première est celle de la **recherche théorique**, dans le but de mieux comprendre les facteurs qui jouent sur la genèse de la réussite ou de l'échec, de mieux connaître le fonctionnement pédagogique en son état actuel, de mieux cerner la psychologie des apprentissages et de l'enfant apprenant, de mieux appréhender les représentations des maîtres, leurs attentes et la logique de leur pratique professionnelle.

Les études théoriques ont pour fonction de faciliter certaines prises de conscience de la nature des faits d'observation ou d'expérience, de les expliquer, de les interpréter à partir de la mise en évidence des processus qui les sous-tendent. Le produit de la recherche théorique n'est pas directement applicable au niveau de la pratique sociale. Entre les deux, va se situer un plan intermédiaire, celui de l'élaboration d'une hypothèse d'action, d'une heuristique d'action, d'un axiome ou d'un postulat. Une fois l'axiome défini et posé, on pourra en développer les conséquences sur le plan pratique en termes

d'objectif à atteindre, de moyens à mettre en œuvre, de dispositifs de régulation et d'évaluation à utiliser. Par exemple, si la recherche théorique montre que l'abus de la relation verticale entre le maître et les élèves et donc l'absence de relations horizontales entre les élèves constitue une source de dépendance et un frein à l'autonomisation des apprentissages, on pourra en retirer l'hypothèse suivante : la mise en place de relations horizontales devrait faciliter la prise d'initiatives et d'autonomie. On pourra alors développer un projet pédagogique dans le prolongement de cette hypothèse.

☛ Par l'action-recherche

Ceci nous conduit à considérer la seconde direction de travail, celle qui mène à **l'action-recherche**. À l'université, les enseignants sont des chercheurs. Nous pensons qu'il est également souhaitable que, sur le terrain, les praticiens soient également des chercheurs. Non pas pour qu'ils se mettent à la recherche de type universitaire, mais afin qu'ils puissent participer à l'élaboration d'un *corpus* de connaissances relatives à la technologie de l'enseignement. Bien évidemment la création d'une dynamique de recherche ne peut être le fait d'un individu isolé. Il est ici nécessaire de travailler en équipe et si possible avec la collaboration des partenaires extérieurs.

Il nous semble que le psychologue a ici un rôle primordial à jouer dans le sens de la constitution d'une équipe psycho-pédagogique. Il n'est pas exclu d'y joindre le concours occasionnel d'autres spécialistes, en fonction des besoins de l'action-recherche. Cette dernière va consister pour l'équipe en l'aménagement d'*arrêts sur images* réguliers. L'action d'enseignement est stoppée à ce moment-là. Il convient d'opérer une prise de distance réflexive.

• Prendre conscience des nœuds pédagogiques

L'espace de réflexion étant ouvert, chacun va travailler, avec l'aide des autres partenaires de l'équipe, à l'évocation de la prise de conscience, à l'explicitation de ses pratiques, à la verbalisation des faits observés et du vécu qui les accompagne. De la sorte, peuvent commencer à poindre des *nœuds pédagogiques* c'est-à-dire les endroits de la pratique qui passent mal, qui accrochent, qui nous énervent dans la mesure où la solution nous échappe constamment. L'exemple classique du *nœud pédagogique*, c'est l'enseignement de l'accord du participe passé ou bien de la proportionnalité.

• Prendre conscience des illusions pédagogiques

L'entraînement aidant, les chercheurs prendront également conscience des *illusions pédagogiques*, source des désillusions. Par exemple, après un exposé didactique magistral, une démonstration parfaitement réussie, une leçon modèle, on s'aperçoit que le message est passé totalement à côté de la cible. Une fois les prises de conscience réalisées, peut commencer une phase de réflexion en

termes de *moyens-fins*. Quelles causes ont pu produire tel effet ? Pourquoi dans telle situation ai-je atteint l'objectif ? Pourquoi dans telle autre l'ai-je complètement manqué ?

• **Modifier le couple moyen-fin**

La troisième phase va introduire une modification du couple *moyen-fin*. La recherche va consister à formuler une hypothèse d'action et à modifier le mode opératoire en conséquence.

Soit l'objectif est modifié : on repoussera par exemple l'approche formelle de la grammaire au C.M.2 voire en Quatrième tant il est vrai que son abord est impossible chez des jeunes fonctionnant dans le registre des opérations concrètes (au sens piagétien de ce terme).

Soit on conserve l'objectif mais on change le moyen. Ainsi, pour étudier le vol du pigeon, on va abandonner la photographie du livre de sciences naturelles pour visionner un film didactique. Le temps de recherche est alors terminé et on peut se relancer dans l'action d'une manière différente, en intégrant dans sa pratique la modification élaborée au moment réflexif. Bien entendu, les effets de la modification apportée devront être évalués de la manière la plus objective qui soit. Il devient alors possible de comprendre que le résultat de tels ou tels élèves est, en partie du moins, un effet de mes faits et gestes quotidiens et du type de relation que j'ai établi avec chacun d'eux.

L'alternance des moments de pratique et des moments de réflexion sur la pratique va conduire progressivement de ce que C. Freinet appelait le *tâtonnement expérimental*, ou de ce que les anglo-saxons appellent *learning by doing*, par une série d'ajustements successifs, à la formalisation de savoirs et de savoir-faire transférables, bien établis et reproductibles, en quelque sorte de modèles de référence. L'action-recherche, si elle devient un état d'esprit, une manière de penser et de se comporter, un peu à la manière des groupes d'expression de salariés ou des cercles de qualité, des groupes de résolution de problème, constitue le principal ressort de l'accroissement du degré de professionnalisme des équipes psychopédagogiques.

Illustrer des choix d'action

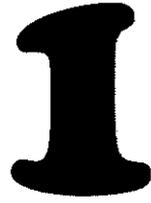
L'objectif de ce livre est donc d'illustrer ces choix pour agir pour la réussite scolaire en proposant au lecteur des exemples de recherches théoriques et d'actions-recherches. Les deux premières parties de l'ouvrage sont consacrées aux études théoriques. Dans la première, *Faits d'observation*, nous traiterons d'abord des rapports entre l'évaluation et la subjectivité : études des variations du jugement magistral, de l'interaction entre la connaissance des résultats d'une évaluation objective et du préjugé des maîtres, des difficultés de l'évaluation des effets d'une co-action. En second lieu,

L'étude de quelques représentations chez l'enfant de Grande section maternelle montre comment on peut avancer dans la connaissance de l'enfant à partir de différentes techniques d'entretien et de l'épreuve du dessin de la famille. La seconde partie traite de l'observation des pratiques de la classe. Elle commence par une étude critique de l'organisation pédagogique traditionnelle et des contenus d'enseignement. Elle se poursuit en se rapprochant des pratiques concrètes du terrain. Les principes de la méthode active sont revus sous un angle critique et l'analyse fine d'enregistrements de différentes leçons de calcul à l'école primaire montre en quoi le jeu des interactions entre le maître et les élèves participe à la détermination du degré de réussite.

La troisième partie concerne l'action-recherche. La présentation d'un modèle intégratif d'intervention est suivi par la relation de quatre monographies relatives à différents types d'action-recherche.

La première monographie relate un travail de réorganisation des structures au niveau du C.P. et du C.E.1. L'organisation en groupes de niveau-matière a permis une amélioration du rendement pédagogique et une baisse sensible du taux de redoublement. La seconde monographie s'interprète comme une contre-preuve du modèle intégratif. La prise en charge d'un groupe d'élèves faibles de différents C.P. par la rééducatrice ne s'est pas traduite par une amélioration des résultats, les élèves de ce groupe étant considérés comme *des élèves à part*. Afin d'éviter les effets négatifs de l'étiquetage, il est possible de concevoir une intervention à caractère psychologique au sein même de la classe.

Les deux monographies suivantes présentent des exemples de ce type d'intervention. La troisième expose un travail sur l'apprentissage des quatre opérations au C.E.2 et la quatrième un essai de familiarisation à la pratique du livre et de l'écrit en Grande section de maternelle. La dernière partie prend en compte l'approche administrative de l'échec scolaire. Elle montre l'écart qui existe entre les instructions officielles et leur traduction dans la réalité des pratiques. Deux exemples sont ici développés. Le premier concerne le groupe d'aide psychopédagogique (GAPP) et le second la pédagogie de soutien. Dans les cas, les textes parus au B.O.E.N. sont analysés. Ensuite, une enquête auprès des enseignants montre de quelle manière ils se concrétisent dans les actes pédagogiques, de manière sporadique et très limitée. Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté sont décrits dans leurs principes, mais on manque de recul pour pouvoir juger de leur efficacité.



Faits d'observation

Pour tous objets et toutes procédures d'évaluation (variations du jugement magistral, influence des tests prédictifs, effets des pratiques), les conclusions vont toujours vers une certaine relativisation des résultats : toute évaluation n'a de validité que référée au contexte et aux objectifs poursuivis qui ont guidé l'élaboration et la mise au point de sa procédure et la régulation de son déroulement. Le second thème concerne la mise en évidence de l'expression de certaines catégories de représentations chez l'enfant de Grande section de maternelle au travers de la pratique d'entretiens et du dessin de la famille. L'investigation porte sur l'École, la famille et le devenir. On peut discerner à travers la diversité des réponses toute l'importance de l'appartenance à un milieu social déterminé. Après coup, une approche trop générale de l'enfant ne semble guère pertinente et a contrario on rencontre une nouvelle fois la pleine justification des approches différentielles.

SOMMAIRE

Évaluation et subjectivité	16
Étude de quelques représentations chez l'enfant de grande section de l'école maternelle ...	38

Évaluation et subjectivité

Des variations du jugement magistral	16
Test prédictif et préjugé magistral.....	22
Des difficultés de l'évaluation d'une co-action	28

Les problèmes soulevés par l'évaluation pédagogique furent abordés il y a déjà quelques décennies, et ils restent toujours actuels ⁽¹⁾. Les études contenues dans ce chapitre n'apportent pas d'éléments nouveaux par rapport à la problématique générale de l'évaluation mais proposent des exemples concrets de cette problématique.

Des variations du jugement magistral

On sait que de nombreux facteurs biaisent notre jugement sur la personne ⁽²⁾. Cette connaissance théorique est ici illustrée par deux situations de terrain : le passage du Cours préparatoire au Cours élémentaire et l'évolution des demandes de soutien du Cours préparatoire au Cours élémentaire première année.

■ Bilan pédagogique et évaluation

La première situation met en scène, à l'occasion d'une réunion de synthèse, trois maîtresses de C.P., une rééducatrice et le psychologue scolaire. Le thème de cette réunion, c'est le bilan pédagogique de fin d'année du C.P. et le passage des élèves au C.E.1.

Il faut savoir que cette année-là, les maîtresses de C.P. ont fonctionné selon le principe des groupes de niveau en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Deux d'entre elles que nous appellerons M1 (vingt enfants) et M2 (vingt-trois enfants) s'occupaient des élèves au rythme d'apprentissage *normal*. La troisième (M3, dix-sept enfants) prenait en charge les élèves qui éprouvaient des difficultés à apprendre. La rééducatrice en psycho-pédagogie (R.P.P., neuf enfants) faisait travailler les élèves pour lesquels l'apprentissage présentait un caractère problématique.

1. Pasquier D., *L'évaluation en pédagogie, du bon usage des tests*, Editions scientifiques et psychologiques, 1991.

2. Noizet G., Caverni J.P., *Psychologie de l'évaluation scolaire*, P.U.F., 1976.

■ Des groupes de niveau

Dans la mesure où ce mode de fonctionnement avait donné satisfaction au C.P., les maîtresses des C.E.1 exprimèrent le souhait d'adopter l'organisation en groupes de niveau. Le problème à résoudre était donc le suivant : affecter chaque élève du C.P. à un groupe C.E.1 en fonction de son niveau de maîtrise de la lecture défini selon les critères suivants :

- groupe A : lecture courante ;
- groupe B : lecture hésitante ;
- groupe C : lecture syllabique.

Pour les élèves ne présentant aucun acquis le redoublement était proposé.

■ Le jugement magistral et le test du psychologue

Chaque partenaire apporta dans la discussion ses éléments de référence. Pour les enseignantes et la rééducatrice, il s'agissait des résultats de leurs contrôles pédagogiques et des données de leurs observations des comportements. Le psychologue apportait les résultats d'un test collectif de lecture ⁽¹⁾, test qui situe les résultats obtenus sur un décalage, échelle dont chaque niveau regroupe 10 % des effectifs.

D'après l'auteur de ce test, les élèves obtenant au moins 103 points à cette épreuve peuvent passer au C.E.1 avec les meilleures chances d'y réussir. En appliquant cette norme ce sont 37 % des élèves qui auraient dû redoubler le C.P., proportion beaucoup trop importante.

Le psychologue formula des propositions qui tiennent compte à la fois des résultats du test et des conditions locales : redoublement pour les élèves classés dans le dixième interdécile ; groupe C pour les élèves ayant obtenu jusqu'à 102 points inclus ; groupe B de 103 points au cinquième interdécile ; groupe A pour les meilleurs.

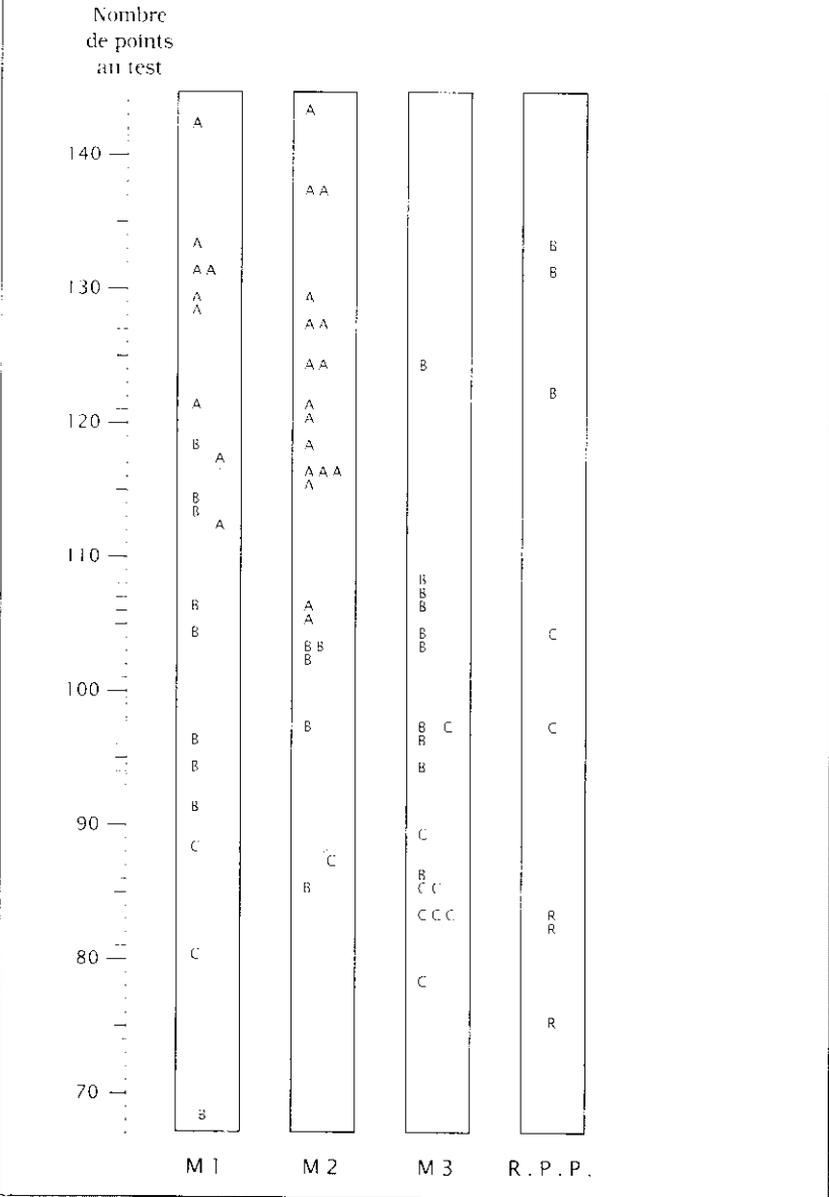
■ La confrontation des résultats

Le psychologue raconte la suite ⁽²⁾ : *«L'énoncé de mes propositions soulève de vives protestations de la part de mes collègues qui déclarent que mes tests ne sont pas valables et qu'elles ne sont pas d'accord avec mes résultats ... Je laisse passer l'orage et réfléchis à une démonstration convaincante. Je mets en regard, sous forme graphique, les classements prononcés par les maîtresses et les scores obtenus au test.»*

1. Inizan A. & A., Bartout D., *Échelle Composite*, A. Colin.

2. Pasquier D., Test de lecture pour le Cours préparatoire, *École libératrice*, 1981, n°19.

Classement des maîtresses



Il apparaît clairement, sur ce graphique, que le test et les maîtresses classent les enfants de la même manière sauf dans cinq cas, soit un pourcentage minime de discordance (7 %).

Ce constat est à interpréter comme une **mutuelle validation de la fonction classante du test et des maîtresses**. Une fois le test réhabilité dans une certaine mesure, il faut éclaircir le problème des maîtresses qui ne sont toujours pas d'accord avec mes propositions d'affectation des élèves dans les groupes. Il faut continuer la démonstration.

J'élimine les cinq cas de discordance et je rapproche les limites en points obtenus au test des groupes de niveau définis par chaque maîtresse.

■ L'affectation à un groupe

Ce graphique met en évidence les discordances très importantes entre les limites des groupes définis par les maîtresses. **Il montre la subjectivité de l'appréciation** du niveau des élèves formulée par chaque maîtresse. Exemple extrême, un élève pris en charge par la R.P.P. obtenant 105 points et situé dans le groupe C, aurait été classé dans le groupe A chez M2.

Il est également remarquable de constater la sévérité relative de M3 et de la R.P.P. qui s'occupent des enfants les plus faibles. Cette sévérité s'explique par deux facteurs :

1. La réalisation automatique des attentes : les enseignantes refusent de classer en A des élèves perçus comme faibles.

2. Une certaine illusion pédagogique : elles expliquent leur refus par le fait que ces enfants n'ont pas vu tout le programme.

■ Des jugements de valeurs subjectifs

Cette relation d'expérience nous montre l'utilité du test pédagométrique en ce sens qu'il contrebalance la subjectivité du jugement de valeur pédagogique. Cette subjectivité qui fonctionne de manière inconsciente s'alimente à nos systèmes d'attentes à nos stéréotypes, à nos acquis expérientiels...

Il est bien évident que le test ne peut ni ne doit supplanter le jugement magistral, mais il constitue une base objective à partir de laquelle il est possible de développer, argumenter, différencier, articuler ce jugement.

■ Soutien pédagogique : la décision

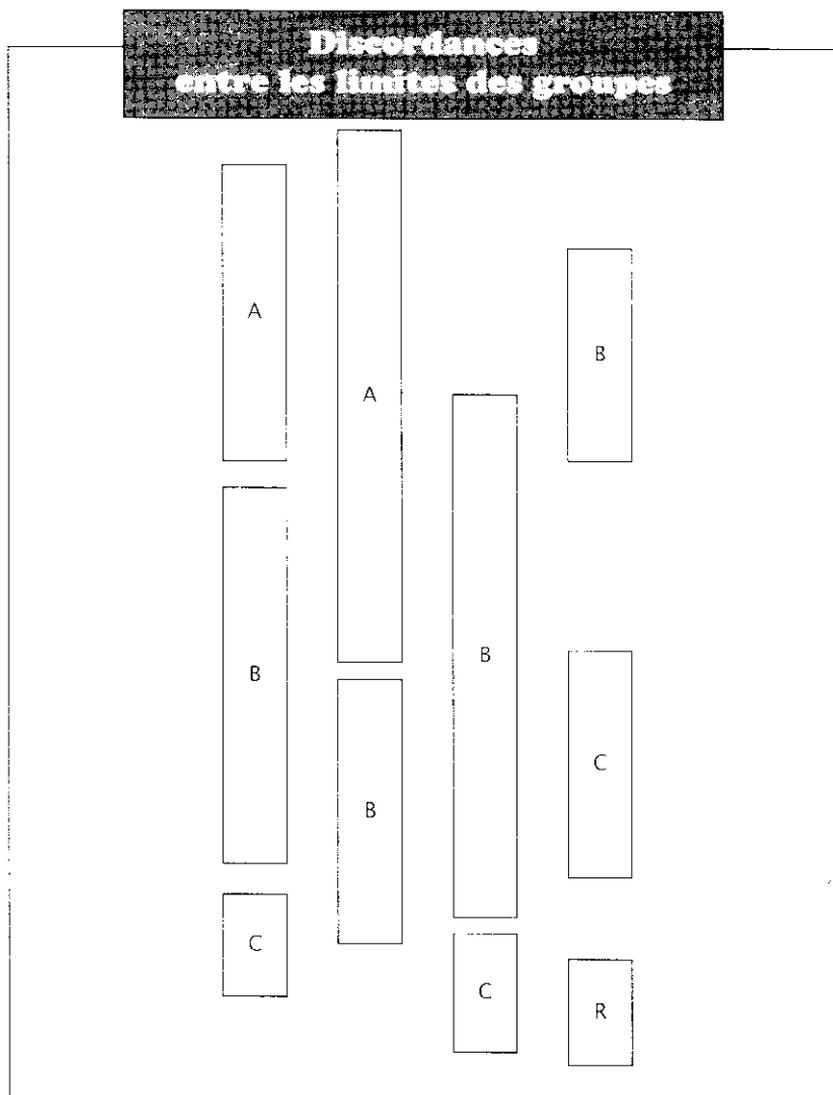
On va retrouver ce même problème de discordance des jugements magistraux dans une autre situation qui touche aux demandes de soutien pédagogique individuel.

L'un des choix à opérer lorsqu'on travaille comme aide psychopédagogique extérieure au niveau des classes de C.E.1 est relatif à la

période de début de la prise en charge des élèves les plus faibles en lecture.

Soit on considère, dans le souci de gagner du temps, qu'il est préférable de commencer dès la rentrée sur la base des signalements fournis par les maîtres de C.P., soit on estime nécessaire d'attendre, suite à quelques semaines de mise en route et d'adaptation, les indications des maîtres de C.E. 1.

L'un des éléments pouvant intervenir dans la décision est la concordance des signalements produits par les enseignants des deux cours : si les élèves signalés au C.P. sont aussi les élèves signalés au



Cours élémentaire et seulement ceux-là, alors il serait légitime d'attaquer les prises en charge dès la rentrée.

■ Confrontation des jugements

À l'occasion d'une rentrée, pour essayer de mieux appréhender ce degré de concordance, nous avons réalisé la mini-enquête suivante : à la fin du C.P., nous avons demandé aux maîtres de ce cours de nous indiquer les élèves qui, bien que n'ayant pas à redoubler leur C.P., devraient bénéficier d'une prise en charge par les rééducatrices pour qu'ils puissent surmonter des difficultés prévisibles en lecture.

À la fin du premier mois de C.E.1, afin d'organiser les prises en charge en lecture, les maîtresses de ces cours ont indiqué le nom des élèves qui selon leur avis relevaient d'une rééducation pédagogique.

Les données recueillies concernent cent cinquante élèves. 15 % d'entre eux ont redoublé le C.P. et de ce fait ne peuvent être inclus dans la statistique comparative. Le tableau 1 résume les données.

1. Résumé des données				
Signalement C.P./C.E.1.				
			C.P.	
C.E.1.	12	+	12	= 24
	+6			
	18			

■ Des résultats inutilisables

On voit que parmi les élèves passés du C.P. au C.E.1, dix-huit furent signalés par les enseignantes du premier cours, vingt-quatre par ceux du second, et douze par les deux. En d'autres termes, parmi les trente élèves signalés, seulement 40 % d'entre eux le sont par les enseignants des deux cours.

Cette discordance sensible empêche une prise en charge précoce au C.E. sur la base des signalements opérés à la fin du C.P. dans la mesure où le tiers des élèves perçus en difficulté au C.P. ne le sont plus au C.E.1 et que le seul fait d'une prise en charge comporte suffisamment de risques pour éviter de les prendre dans les cas où ils ne se justifient pas.

On peut facilement rendre raison de l'écart signalement C.P.- non signalement C.E.1 dans une évolution heureuse pendant les vacances de l'été. Par contre, les douze élèves nouvellement signalés par le C.E.

posent plutôt le problème de la différence d'appréciation des enseignantes du C.P. et du C.E.1. En dernière analyse, ce type de constat réactive la problématique du passage d'un cours au cours supérieur, ou maintenant d'un cycle au cycle suivant.

Par rapport à ce type de problème, on peut penser qu'une plus grande objectivité et une meilleure fiabilité de l'évaluation pourraient être obtenues par l'emploi de tests spécialement conçus, emploi qui passerait par la **formation des maîtres à la docimologie et à l'évaluation pédagogométrique.**

Test prédictif et préjugé magistral

Pour le psychologue, l'usage de ces tests pose le problème de la communication de la prédiction à l'enseignant. Ne risque-t-elle pas d'induire chez ce dernier une attente qui pourrait ne pas être positive à l'égard de la réussite de tel ou tel élève ?

En effet, la situation pourrait être référée à la problématique de ce qu'il est convenu d'appeler *l'effet Pygmalion*⁽¹⁾, effet au principe de la réalisation automatique des attentes.

Dans l'hypothèse d'un tel mécanisme, la communication de la prédiction, si elle peut avoir un effet bénéfique pour les élèves dont la réussite est préalablement annoncée, peut en négatif de cette première proposition causer de sérieux préjudices au devenir scolaire des enfants pour lesquels le risque d'échec avancé est important.

Les tests prédictifs

Il existe sur le marché de l'édition plusieurs tests prédictifs de la réussite en lecture des élèves des Cours préparatoires tels *Le temps*

d'apprendre à lire (A.Colin), *Le reversal test* (C.P.A.), *Le test prédictif pour le cours préparatoire* ou *T.P.C.P.* (E.A.P.)...

■ Le test prédictif à l'épreuve

La présente étude tente une approche contrôlée du problème. Dans un premier temps, nous avons admis l'existence d'un *effet Pygmalion* lié à la connaissance d'une prédiction en provenance de l'extérieur.

Le dispositif de contrôle de cette hypothèse est présenté ci-après. L'expérience a touché six C.P. pour un effectif de cent dix-sept élèves.

Dans les six classes, le T.P.C.P.⁽²⁾ est administré en début d'année scolaire et le T.L.C.P. (test de lecture pour le Cours préparatoire⁽³⁾), à la fin.

1. Rosenthal A. & Jacobson L., *Pygmalion à l'école*, Casterman, 1971, trad.

2. Pasquier D., *Test prédictif pour le Cours préparatoire*, Éditions scientifiques et psychologiques, 1981.

3. Pasquier D., *Test de lecture pour le Cours préparatoire*, Éditions scientifiques et psychologiques, 1979.

Les six cours préparatoires furent répartis en deux groupes selon la variable *connaissance de la prédiction par la maîtresse*, variable à deux modalités :

- prédiction connue : groupe PC
- prédiction inconnue : groupe PI

Les résultats obtenus à la passation du T.P.C.P. furent communiqués sans attendre aux enseignantes du groupe PC seulement.

Le test prédictif donne des résultats répartis en cinq niveaux de réussite :

- niveau 5 : lecture courante
- niveau 4 : lecture hésitante-courante
- niveau 3 : lecture hésitante
- niveau 2 : lecture syllabique
- niveau 1 : lecture sous-syllabique

Afin de ne pas atomiser les résultats, les données furent regroupées sur trois niveaux :

- niveau A : réussite prévue (5-4)
- niveau B : réussite aléatoire (3)

- niveau C : difficultés d'apprentissage prévues (2-1)

Le test de lecture est construit selon les mêmes cinq paliers de performance regroupés eu égard à l'effectif en trois niveaux :

- niveau A' : réussite de l'apprentissage (paliers 5 et 4)
- niveau B' : niveau de réussite limite avec des lacunes (palier 3)
- niveau C' : insuffisance des acquisitions (paliers 1 et 2)

Le test influence-t-il le jugement magistral ?

L'hypothèse énoncée laisse prévoir une fréquence de réalisation des prédictions plus élevée dans le groupe PC que dans le groupe PI

Cette fréquence apparait dans le tableau 2.

2. Fréquence de réalisation des prédictions

Réalisation de la prédiction donnée par le test par groupe PC/PI

Groupe		PC (n= 58)	PI (n=59)
Réalisation de la prédiction	n	39	39
	%	67.2	66.1

Les résultats chiffrés vont à l'encontre des résultats attendus puisqu'aucune différence ne sépare les deux groupes.

Nous pouvons en conclure que, dans les conditions de l'expérience, la communication à l'enseignante d'une prédiction de la réussite en lecture, établie à l'aide d'un test, n'a pas augmenté le taux moyen de la réalisation de cette prédiction.

■ Pas d'effet Pygmalion

Un résultat global peut masquer des tendances partielles. Il était intéressant ici de prendre en compte le niveau prédit, étant donné qu'une influence de ce niveau pouvait intervenir dans la réalisation de la prédiction dans le groupe PC

Le tableau 3 reprend les données en différenciant les niveaux prédits.

3. Différenciation des niveaux

Influence du niveau sur la réalisation de la prédiction donnée par le test

Groupe		PC	PI
Niveau prédit			
A	n	32/36	33/37
	%	88,8	89,1
B	n	3/14	2/10
	%	21,4	20
C	n	4/8	4/9
	%	50	44

Le niveau prédit n'apporte aucune modulation du résultat global. On peut ainsi avec une plus grande certitude conclure à l'absence d'un quelconque *effet Pygmalion*, ce qui infirme l'hypothèse de départ.

Il est vrai que Rosenthal et Jakobson avaient pris le soin de relativiser leurs propres conclusions en soulignant que : « ...ce qui est certain, c'est que les résultats de Oak school (où eut lieu leur expérience), comme ceux de toutes les expériences sur le comportement n'ont pas une valeur universelle. »⁽¹⁾

On peut raisonner à partir de la comparaison des deux situations : les prédictions furent transmises environ trois semaines après la rentrée des classes, et non dès la rentrée comme chez Rosenthal et Jakobson. Cet écart nous invite à considérer une analyse plus interactionnelle.

■ Prédiction, attente et préjugé

Pendant ce laps de temps, les enseignantes ont pu se forger leur propre attente relative aux chances de réussite de chacun de leurs élèves. Il était intéressant d'essayer de concrétiser l'idée d'une interaction entre ce système d'attente et l'arrivée d'une prédiction extérieure.

1. op. cit.

Dans cette optique et dans un premier temps, il fallait vérifier que les enseignantes formulaient bien des attentes, et si oui contrôler leur degré de réalisation.

Il leur fut demandé en conséquence et juste avant la passation du T.P.C.P. de formuler pour chaque élève une prédiction de réussite selon nos trois niveaux A, B et C. Les six personnes acceptèrent de répondre à la demande, une seule ayant exprimé quelques réticences à porter des jugements précoces sur ses élèves.

Afin d'ajuster les échelles d'estimation du test et des maîtresses, une correction fut sollicitée de telle sorte qu'il y ait dans chaque classe les mêmes proportions d'élèves classés sur les trois niveaux de prédiction.

On peut affirmer qu'effectivement les six enseignants se sont forgé un préjugé plus ou moins favorable sur chacun de leur élèves et ce dès les premières semaines de classe.

■ Validité du test pédagométrique

Ce préjugé concorde avec la prédiction pédagométrique dans 71 % des cas. Cette communauté d'appréciation varie selon le niveau prédit : il atteint 84 % pour la prédiction de la réussite, 62 % pour la prédiction de difficultés sérieuses et 37 % pour la zone limite.

S'il est vrai que le T.P.C.P. apprécie bien un capital scolaire, alors on peut affirmer que ce capital intervient dans la différenciation scolaire dès les premiers contacts maître-élève.

■ L'attente et les résultats

Les enseignants affirment porter leur jugement en référence aux premières réussites constatées dans les travaux demandés. Dans ce cas, on peut supposer que l'effet différenciateur du capital scolaire s'exprime au travers de variables comportementales telles les attitudes affectives et sociales que l'enfant développe face à la tâche dans le contexte de la classe. Les effets de ces attitudes se font sentir simultanément aux niveaux de l'efficacité dans le traitement des tâches et dans la perception de l'élève que se construit le pédagogue.

Toutes classes confondues, les attentes magistrales se sont réalisées dans 75 % des cas (90 % dans la modalité des prédictions favorables). On peut de manière tout à fait légitime s'interroger sur un système éducatif qui dans une large mesure maintient les écarts perçus au seuil de l'année scolaire !

■ Les effets de la prédiction extérieure

Par rapport au problème posé de l'influence de la communication d'une prédiction externe sur un système d'attentes déjà en place, il convenait de voir dans quelle mesure ce pourcentage global de

réalisation des attentes se différencie selon la variable *connaissance de la prédiction*.

4. Influence de la prédiction

Influence de la prédiction donnée par le test sur la réalisation de l'attente magistrale

Groupe		PC (n=58)	PI (n=59)
Réalisation de l'attente	n	47	38
	%	81	64,4

$\chi^2 = 4.05$; significatif au seuil 0.05 ⁽¹⁾.

Le résultat obtenu (voir tableau 4) montre que la connaissance de la prédiction donnée par le test renforce la réalisation de l'attente de l'enseignante.

On peut regarder avec plus de finesse ce phénomène en différenciant les cas où il y a accord entre prédiction pédagogique et attente magistrale de ceux où il y a désaccord.

5. Prédiction et attente magistrale

Influence de la connaissance de la prédiction donnée par le test sur la réalisation de l'attente magistrale dans les cas d'accord et de désaccord

Réalisation de l'attente \ Groupe	PC	PI
	Accord	85,3
Désaccord	70,5	47

Chacune des cases du tableau 5 indique le taux de réalisation des attentes magistrales selon qu'il y a concordance ou discordance entre ces attentes et les données pédagogiques, dans les cas où ces dernières sont connues ou inconnues du pédagogue.

1. L'épreuve du χ^2 ou khi carré, est une épreuve de signification de la différence entre une distribution observée et une distribution théorique. La valeur calculée sur ce tableau indique que si on refait 100 fois la mesure, la différence apparaîtra 95 fois dans ce sens (seuil de 0.05).

■ La prédiction renforce toujours l'attente magistrale

La comparaison des colonnes indique clairement que l'effet de renforcement de la réalisation de l'attente magistrale induit par la connaissance d'une prédiction extérieure joue dans les deux cas d'accord ou de désaccord entre attente et prédiction.

Ce renforcement est nettement plus marqué dans le cas de désaccord, ce qui traduit le fait que la maîtresse va résoudre le problème de dissonance en privilégiant activement son point de vue.

En résumé, on peut dire que la transmission des résultats d'un test prédictif aux enseignants constitue une situation qui ne peut se réduire à celle de l'*effet Pygmalion* puisque le taux de vérification des prédictions est insensible à la connaissance ou à l'ignorance des prédictions par le maître.

De fait, la connaissance de la prédiction formelle, lorsqu'elle intervient après sa formation, va accompagner l'attente magistrale, renforcer sa réalisation et cela d'une manière d'autant plus accentuée qu'elle contredit cette attente.

■ Tests prédictifs : les risques

Pour conclure, il convient de revenir à notre question du départ sur les risques relatifs à l'usage des épreuves prédictives lorsqu'on réfère cet usage à la réalisation automatique des attentes.

L'étude formelle menée ici conduit à des conclusions nuancées. On peut affirmer d'après le cas présent que globalement il n'y a pas préjudice, dans la mesure où les résultats, en termes de niveau de lecture atteint, sont sensiblement identiques dans les six classes.

D'autre part, les enseignants ne dépendent pas du bon vouloir du psychologue pour se forger par eux-mêmes des attentes positives et négatives sur leurs élèves et cela dès les premiers jours de la rentrée.

Le risque se situe sur un autre plan, celui de la relation pédagogique, qui pourrait se cristalliser dans des attitudes et des comportements différenciés selon l'attente, et rigidement répétitifs jusqu'au terme de sa réalisation.

■ Réussir grâce à une bonne communication

Toutefois, ajoutons bien vite que ce risque est minoré dans un autre cadre que celui de l'enquête, en condition naturelle, puisque le psychologue prend le temps de présenter le T.P.C.P., d'expliquer le concept de capital scolaire et ses possibilités quasi infinies d'évolution.

Il peut insister non sur le formalisme de la donnée pédagométrique mais sur son aspect probabiliste, ouvert au changement en termes de risque pédagogique : le jeu d'une priorité pédagogique en direction des

élèves à risque permettra de confirmer les bonnes prédictions et de relever le défi professionnel que posent les mauvaises.

Cette différenciation des situations d'enquête, c'est-à-dire de recherche formelle, et des situations naturelles nous amène à aborder le problème de l'évaluation dans ce deuxième type de situation.

Des difficultés de l'évaluation d'une co-action

Dans la troisième partie de l'ouvrage sont présentés quelques comptes-rendus illustrant l'intérêt des pratiques co-actives qui unissent le psychologue, les rééducateurs et les enseignants autour de projets développés selon les règles de l'action-recherche.

L'évaluation des effets de telles démarches en terme de causalité se réfère à l'ensemble des difficultés de l'évaluation en milieu naturel. Dans ce cadre, toute possibilité d'isoler l'influence d'un seul facteur comme dans les dispositifs expérimentaux de laboratoire relève de l'illusion. On ne peut travailler *toutes choses égales par ailleurs* dans un milieu naturel, domaine de l'interaction plurielle d'un faisceau de facteurs structurant un système.

■ Le maître sera toujours le maître

Une fois acceptée cette conception, nous pouvons raisonner à l'intérieur d'un modèle qui postule que l'articulation entre l'action de l'intervenant extérieur et l'action de l'enseignant, même dans une pratique co-active, est isomorphe à celle d'une énergie collatérale agissant sur un système. Nous empruntons cette idée d'énergie collatérale à Bateson ⁽¹⁾. Par exemple, le simple fait d'ouvrir ou de fermer un robinet va influencer sur un ensemble de forces hydrauliques nettement plus conséquent.

Nous voulons dire par là que l'action des deux partenaires ne se confond pas, ni par superposition ni par fusion. Le maître reste inclus dans un système d'enseignement dans lequel il sera toujours le maître et par rapport auquel l'intervenant garde une irréductible position périphérique.

À partir de là, on conçoit facilement que l'action de l'intervenant ne pourra jamais se substituer à celle de l'enseignant mais qu'elle peut, éventuellement et au mieux, modifier le système par l'effet indirect d'une énergie externe, déclenchant la libération d'énergies internes à tous les niveaux du système.

■ Intervention extérieure : des risques nécessaires

Dans ces conditions, force est d'admettre que l'intervenant, qui par la nature de son statut n'a pas la maîtrise du système, ne peut jamais

1. Bateson G., *La nature et la pensée*, Seuil, 1984, trad.

savoir critériement à l'avance les effets que ses efforts vont ou ne vont pas déclencher, ni le sens ni l'amplitude de leurs éventuels développements.

La mise en place de démarches purement hypothético-déductives est parfaitement inadaptée puisqu'elles prétendent pouvoir dépasser le hasard en apportant la démonstration de la preuve d'une manière unilinéaire.

Dans notre cas et pour rendre compte à la fois des effets attendus et de ceux qui le sont moins, l'observation en continu de l'intervention et l'enquête *a posteriori* prennent une importance centrale dans un processus d'évaluation dont le questionnement émerge, s'affine, et se diversifie en même temps que s'en élaborent les réponses.

Toute intervention en conséquence procède de la prise de risque, c'est-à-dire de l'acceptation de l'idée anticipatrice qu'elle peut amener une catastrophe. Mais dans le champ de la logique des pratiques tout comme dans celui des pratiques proprement dites, la prise de risque est essentiellement nécessaire à l'émergence de nouvelles connaissances, à la mise en place de nouveaux comportements, à la différenciation intégrative de la régulation des conduites.

■ Des méthodes à l'épreuve du réel

La prise de risque contient en elle-même une valeur adaptative. C'est dans la mesure où l'on prend des risques que l'on pourra moduler, voire changer plus radicalement, le système de normes - représentations, valeurs, schèmes comportementaux, règles sociales ...- que constitue la raison de nos conduites. La différenciation, l'enrichissement de ce système normatif vont permettre d'affronter plus efficacement et plus sereinement les situations nouvelles. Et c'est l'épreuve du réel, c'est-à-dire l'inscription dans l'espace-temps socio-professionnel qui retiendra des nouvelles pratiques celles qui imposeront leurs qualités intrinsèques d'économie et d'efficacité.

Le phénomène de l'évolution des pratiques éducatives et des élaborations idéatoires, voire conceptuelles, qui la rationalisent et/ou qui l'inspirent, comme tout phénomène d'évolution appartient à la classe des événements stochastiques qui se définissent par leur particularité d'associer leur caractère aléatoire à un processus de sélection. Face à une situation nouvelle, en réponse à un changement inattendu dans l'environnement, on va procéder par essais et erreurs. Différentes réponses seront élaborées et essayées. On ne retiendra finalement que la mieux adaptée et la plus performante.

Nous avons observé un premier exemple dans la partie précédente de ce chapitre relatif à la transmission de prédictions de réussite à l'enseignant. L'étude présente va plus loin dans l'enquête *a posteriori* et illustre parfaitement problématique, modèle, démarche évaluative et régulation des pratiques d'intervention.

■ Une innovation : les intervenants dans la classe

Après avoir abandonné la pratique d'un soutien externe qui n'avait pas permis d'atteindre ses objectifs (voir le chapitre *Un groupe faible au C.P.*), l'équipe d'intervenants décida de changer son mode d'action au niveau des C.P. en opérant un renversement symbolique radical : les enfants ne seront plus extraits de la classe mais ce sont les intervenants qui y pénétreront pour participer à certaines séquences dans le cadre d'un projet pédagogique partenarial.

Bien entendu, la préparation de ce projet permit de définir un certain nombre de principes pour la mise en œuvre d'un dépoussiérage de pratiques fortement cristallisées, qui se traduit par la mise en place de quelques innovations susceptibles d'apporter un *plus* aux élèves.

■ Pour une aide individualisée

Le temps de l'intervention est celui des séances de lecture et d'écriture. L'innovation touche au développement d'une pratique active du livre, à la mise en place d'une interaction d'aide individualisée dans le moment de l'activité scolaire ordinaire, le recours à la méthode *Jeannot* ⁽¹⁾ pour l'apprentissage de l'écriture.

Ces modulations pédagogiques étaient en phase avec celles pratiquées dans les grandes sections de maternelle.

Nous ne discuterons pas ici des justifications théoriques et techniques de ces choix largement évoquées par ailleurs.

■ Des rôles spécifiques, un objectif commun

Ajoutons simplement qu'au cours des séances co-actives chacun des partenaires gardait la spécificité de son rôle, l'enseignant restant le *maître* dans sa classe, et dirigeant l'animation générale, l'intervenant s'intégrant aux périodes interactives, à l'aide en temps réel, tout en restant vigilant pour enregistrer les points remarquables sur les plans global et individuel afin de pouvoir en discuter hors séance avec le maître et alimenter ainsi l'activité régulatrice.

Quatre classes sont concernées que nous coderons A, B, C et D. Les quatre enseignants qui opèrent dans ces classes possèdent chacun plusieurs années d'expérience. Les effectifs sont peu chargés puisqu'ils représentent respectivement 21, 18, 19, 21 élèves. Le groupe scolaire situé au cœur d'un quartier réputé difficile.

À la fin de l'année scolaire nous avons tenté d'apprécier les effets de la co-action en comparant les résultats obtenus au *Test de Lecture pour le Cours Préparatoire* ⁽²⁾ à ceux de l'année précédente.

1. Jeannot J., *Face à l'écriture*, E.S.F.

2. T.L.C.P., op. cit.

6. Performance pédagogique

Performance pédagogique des quatre classes

Classe A	18/21	85,7 %
Classe B	15/18	83,3 %
Classe C	9/19	47,3 %
Classe D	15/21	71,4 %

■ Résultats : le temps de la réflexion

Au premier abord, la comparaison apparut peu encourageante puisque le taux de réussite, c'est-à-dire le taux des élèves obtenant un niveau 5 ou 4, considéré comme suffisant pour suivre correctement le C.E., n'est passé que de 61 % à 72 %.

Ce constat fut une première sollicitation à la réflexion.

Pour établir la comparaison chiffrée, nous avons réalisé la statistique de la performance pédagogique pour chaque classe, telle qu'elle est présentée sur le tableau 6.

La prise de connaissance de l'hétérogénéité des taux de réussite significativement différents ($\chi^2 = 8,9$ significatif au seuil 0,05) fut un second facteur déterminant dans le déclenchement du travail réflexif.

■ Pour un travail réflexif efficace

Si les classes A et B obtiennent de meilleurs résultats que les classes C et D, il convient de se demander pourquoi et d'envisager le problème par rapport à l'intervention.

C'était en effet très important pour nous de comprendre au mieux les processus qui conduisirent d'une part à une faible amélioration du rendement, et d'autre part à des résultats différenciés entre les quatre classes afin de pouvoir améliorer la qualité de la préparation de nos interventions par la réduction de leur part d'aléatoire.

En d'autres termes, partis à l'exploration d'une pratique nouvelle pour les intervenants et pour les maîtres, il nous fallait objectiver la trace produite afin d'en rectifier les paramètres susceptibles de l'amener dans la direction souhaitée, c'est-à-dire de mieux armer les explorations suivantes. Dans ce but, il nous a fallu passer en revue un certain nombre de facteurs et rechercher les possibilités de l'appréciation de leurs effets.

■ Une enquête rigoureuse

Première idée : les écarts proviennent d'une différence dans l'efficacité professionnelle des deux intervenants.

L'argument ne tient pas dans la mesure où chacun d'eux opérait dans l'une des classes performantes et dans l'une des classes moins performantes.

Deuxième idée : les écarts sont à relier à la méthode de lecture employée.

De ce point de vue, les classes A et D s'appuient sur la syllabisation, mais les résultats sont meilleurs dans la première ; les classes B et C font une plus large place aux textes produits par les enfants et se réfèrent plutôt à la stricte correspondance phonographique, mais les résultats sont meilleurs dans la première. Dans le cas présent, la méthode utilisée reste sans incidence à court terme.

Troisième idée : les écarts proviennent d'une inégale répartition entre les quatre classes du capital scolaire dont les élèves furent crédités au moment de la rentrée des classes.

Après reprise dans ce sens des résultats obtenus au *Test Prédictif pour le Cours Préparatoire* (le T.P.C.P.) force fut de constater l'équitable répartition des niveaux initiaux (voir le tableau 7).

7. Prédiction de réussite

Prédiction de la réussite pour chaque classe

Classe A	le taux de réussite prévu est de	66,7 %
Classe B	le taux de réussite prévu est de	55,6 %
Classe C	le taux de réussite prévu est de	57,9 %
Classe D	le taux de réussite prévu est de	57,2 %

Quatrième idée : si les écarts ne proviennent pas d'une différence de niveau des pré-requis, peut-être sont-ils la conséquence d'une différence de rendement pédagogique.

Afin de trouver réponse à cette question, nous avons calculé le rendement pédagogique pour chaque classe en croisant les résultats du T.P.C.P. et du T.L.C.P. sur le tableau 8.

On remarque que ce qui différencie essentiellement les quatre classes prises deux à deux (A,B vs C,D) c'est le degré de réussite des enfants les moins bien armés en début d'année, degré de réussite variant du simple au double.

Cette différence est-elle significative ? Le test du khi carré n'étant pas applicable ici (effectifs théoriques inférieurs à 5), nous avons procédé en deux temps, à l'aide des intervalles de confiance, à partir d'un tableau à quatre cases.

8. Rendement pédagogique

Rendement pédagogique pour chaque classe

Classe	Prédiction	Réussite probable	Difficultés possibles
	n	14/14	4/7
A	%	100	57,1
	n	10/10	5/8
B	%	100	62,5
	n	7/11	2/8
C	%	63,6	25
	n	12/12	3/9
D	%	100	33,3

Dans le premier temps il fallait savoir si la dichotomisation selon la probabilité de réussite se justifiait en répondant à la question de l'appartenance à une même population parente des deux groupes constitués sur ce continuum.

9. Regroupement des classes et rendement pédagogique

Classes	Prédiction	Réussite probable	Difficultés prévisibles
A + B		24/24	9/15
C + D		19/23	5/17
A + B + C + D		43/47	14/32

Le calcul de l'intervalle de confiance au seuil 0.035 donne les deux limites 0.32 et 0.64. La valeur 0 étant extérieure à l'intervalle, on peut conclure dans le sens d'une différence significative entre les deux fréquences, et en conséquence à l'indépendance des deux groupes d'élèves définis par le capital scolaire.

Cette indépendance justifie la possibilité d'un traitement à part entière de chacun des deux groupes et pose la question de la significativité de la différence entre les classes des rendements des élèves de faible

capital scolaire. L'application du khi carré permet de répondre en termes de significativité (au seuil 0,10).

Pour résumer le produit de ce premier ordre de questions, il semblerait que l'écart entre les classes, s'il n'est lié ni à la qualité de l'intervenant, ni à la méthode pédagogique en œuvre, ni à la répartition des niveaux initiaux, soit imputable à une différence dans le rendement pédagogique des élèves les moins pourvus en capital scolaire. Le deuxième ordre de questions doit permettre de s'approcher des facteurs qui peuvent rendre compte de ce constat différentiel.

L'objectif de l'intervention étant de faciliter la réussite de tous les élèves, ce profil de résultats fut ressenti comme doublement paradoxal en ce sens que les écarts de capital scolaire enregistrés au départ ne furent pas réduits et qui plus est semblaient tributaires de l'enseignante. Afin d'approcher ce deuxième aspect du problème, nous avons repris le déroulement de la co-action.

■ Analyse et bilan de la co-action

• Classe A

Le projet commun fut effectivement appliqué et modulé en cours d'année en fonction des évolutions constatées des élèves. Par exemple, le cahier d'expression sur lequel l'enfant illustrait un thème de son choix dont il faisait ensuite dictée de la légende, devint en cours d'année également support de textes élaborés collectivement et réutilisés comme matériel prétexte à l'opération de substitutions paradigmatiques.

• Classe B

Là aussi, la tenue du cahier d'expression personnelle ainsi que l'animation lexicale à travers l'usage de livrets de la collection *Je lis tout seul*⁽¹⁾ purent se mettre en place sans problèmes particuliers. Le rythme des acquisitions individuelles fut modulé en fonction des apprentissages effectifs.

• Classe C

Les cahiers d'expression furent utilisés quelques semaines. La maîtresse voulut reprendre les textes produits par les enfants comme bases pour l'élaboration d'autres textes, dans le but de les exploiter pour l'apprentissage scolaire. Trois ou quatre tentatives amenèrent un échec général et des réactions violentes face aux enfants.

Il fut décidé alors que l'intervention prendrait la forme d'une aide individualisée pendant les séances consacrées à des *jeux de lecture*, de fait à des exercices scolaires. Il fut proposé à tous les mêmes exercices accompagnés des mêmes exigences. Les élèves les plus faibles ne produisaient rien par eux-mêmes, entièrement noyés dans les difficultés.

1. *Je lis tout seul*, O.C.D.L.

L'intervenant essaya de négocier la mise en place d'un travail différencié, mais en vain. Finalement, face à l'impossibilité de dialoguer, l'institutrice restant persuadée qu'elle ne pouvait faire plus pour les plus faibles de ses élèves, la co-action tourna court et ces derniers bénéficièrent d'une prise en charge extérieure selon le schéma classique des GAPP

• Classe D

La tentative de co-action se marqua dès le début par l'incompatibilité, la maitresse n'acceptant jamais de bon gré le projet d'une intervention dans la classe. Son idée fixe était de confier au GAPP l'ensemble des élèves en difficulté pour un traitement spécifique à l'extérieur de la classe.

Ces élèves furent placés dans la même rangée et rapidement exclus de l'activité ordinaire de la classe, plus ou moins abandonnés à eux-mêmes à des jeux de constructions, des dessins... Finalement, le système de prise en charge à l'extérieur se remit en place.

■ Une collaboration parfois difficile

Cet examen de la mémoire de l'action permit la prise de conscience d'une certaine globalité relationnelle différenciant les deux groupes d'enseignants : ceux qui acceptent la concertation nécessaire à la régulation de la co-action et qui sont plus positivement actifs avec les élèves en difficulté ; ceux qui interagissent de manière plus ou moins conflictuelle ou teintée d'intolérance vis-à-vis des intervenants comme des élèves faibles.

10. Rendement pédagogique de l'année précédente

Classe	Prédiction	Réussite probable	Difficultés possibles
A	n	5/6	8/12
	%	83,3	66,6
B	n	7/7	6/14
	%	100	42,8
C	n	8/8	4/12
	%	100	33,3
D	n	6/8	3/10
	%	75	30

S'il s'agit bien d'un trait de caractère relatif au mode de relation sociale, on doit s'attendre à une certaine stabilité du profil des résultats. La recherche des données métriques de l'année précédente permet de dresser le tableau (voir tableau 10) des taux de réussite en fonction du capital scolaire initial.

■ La relation éducative est primordiale

La physionomie des données de l'année précédente est identique à celle des données relatives à la co-action : réussite en tout cas des élèves ayant un capital scolaire initial suffisant ; meilleure réussite des élèves de bas niveau dans les classes A et B.

Cette stabilité des résultats renforce l'idée d'une certaine stabilité du comportement magistral généré par un système d'attitudes à l'égard des élèves les moins disposés à l'apprentissage dans son espace-temps contextualisé institutionnellement, attitudes qui vont se traduire au jour le jour dans la relation éducative.

Notre approche a finalement permis, par le biais de l'analyse *a posteriori* stimulée par notre déséquilibre cognitif et affectif, un processus d'accommodation à la source de l'élaboration de nouvelles normes et de nouveaux objectifs d'intervention.

Plus particulièrement, nous avons mieux compris qu'en pédagogie c'est l'interaction éducative qui est première et que les effets des méthodes, des outils, des démarches, des progressions... ne pouvaient être envisagés que dans ce contexte interactif maître-élève.

En conséquence, l'intervention devrait d'abord et essentiellement se préoccuper de l'interaction éducative. Cela confirme l'idée d'intervention dans la classe, mais il reste à en définir les modalités, principalement celles relatives à l'élaboration d'un projet co-actif orienté dans cette direction.

■ L'évaluation : une démarche féconde

Dans ce projet se pose en point central le problème du type d'évaluation à mettre en œuvre.

Évaluation et innovation

Comme le souligne J.Foucambert¹ : « L'évaluation n'est pas un moyen de conclure ni de décider ; le couple innovation-évaluation se révèle, en revanche, une démarche heuristique de premier ordre. À condition toutefois que l'évaluation cesse d'être un regard extérieur,

s'intègre à l'innovation elle-même et se transforme : bien loin de réduire le nombre des variables afin d'entrer dans le schéma expérimental classique, elle doit se vouloir une description très complète et presque naïve des phénomènes qu'elle accompagne... »

1. Foucambert J., *Évaluation comparée de 4 types d'organisation à l'école élémentaire*, I.N.R.P., 1977-1979.

L'évaluation d'une co-action portera sur le degré d'atteinte des objectifs. Elle se centrera également sur le rapport qui relie ce degré d'efficacité aux qualités intrinsèques de l'innovation pédagogique.

C'est dans ce sens que l'on peut dire que l'évaluation devra mobiliser les ressources de la pensée créative, à la recherche de l'ensemble des facteurs et des interactions qui pourront rendre compte de l'inévitable écart qui se concrétise entre le projet initialisant et le résultat effectif.

Dans un tel contexte, la subjectivité prend belle ampleur et peut se révéler très utile dans la différenciation des facteurs. Dans la mesure où elle autorise la remise en cause, par le moyen de l'analyse mutualisée des comportements de chacun des partenaires, et à la condition qu'elle s'accompagne d'une bonne capacité de décentration et de distanciation, c'est la subjectivité qui ouvrira correctement la voie à la mise en place du dispositif d'administration de la preuve.

Étude de quelques représentations chez l'enfant de grande section

Classe sociale et catégorisation.....	40
Passation des épreuves	43
Les réponses recueillies au cours des entretiens.....	45
Les données du dessin de la famille	56
Dessin de la famille et adaptation scolaire.....	64

La présente étude s'attache à la mise en évidence de quelques représentations chez l'enfant de cinq ans à partir du dessin de la famille et d'un entretien. Les thèmes abordés seront la famille, l'école et le devenir.

La représentation

D'après Suzanne Mollo : « *La représentation est une activité de construction et de reconstruction du réel par le sujet. Elle se définit autant par rapport à un système psychique que par rapport à un système social. Elle est liée au comportement sans se réduire à lui.* » ⁽¹⁾

■ Au contact du social

La définition de Suzanne Mollo met en relief l'essentiel, à savoir que la représentation n'est pas réductible à un produit du psychisme qui relèverait de la génération spontanée.

La représentation se construit au contact du social. Elle se conçoit comme re-présentation d'un objet défini par un contexte, c'est-à-dire par un ensemble de relations et un ensemble d'interactions.

1. Mollo S., *Les muets parlent aux sourds*, Casterman, 1975.

Le contexte peut se référer aux stéréotypes sociaux explicites ou implicites, constitutifs de l'inconscient social, qui s'expriment dans les comportements observés, fantasmés, agis.

■ Le milieu et le sexe

On rencontre chez les enfants, tout comme chez les adultes, différentes formes de représentations stéréotypées, c'est-à-dire identiques d'un individu à l'autre. D'une manière plus globale, la formation de ces stéréotypes varie selon le milieu social d'appartenance : on se représente le monde, ses événements et ses valeurs d'une manière différente chez les petits patrons, chez les cadres supérieurs, chez les ouvriers... On peut réduire ces différences à la place relative que chaque groupe social occupe dans la stratification d'une société en classes et dans les rapports de force qui gouvernent les relations entre ces classes. À l'intérieur de chaque milieu social, un second facteur va jouer : il s'agit du contenu que chaque groupe accorde au statut du sexe, statut qui commande le jeu des rôles sexués.

Il s'avère par conséquent qu'il n'est pas justifié de parler de l'enfant en général, sans moduler le propos en fonction du sexe et du milieu.

Pédagogie et psychologie

J. Levine et G. Vermeil enfoncent le clou : « *La pédagogie est victime d'un arrêt de développement précoc de la psychologie de l'enfant. Celle-ci, après une phase d'intense bouillonnement juvénile où elle a défini des stades et autres points de repère de l'évolution longitudinale, a été frappée d'un coup de vieux et nous laisse sur le manque d'une psychologie différentielle.* »⁽¹⁾

■ Vers une psychologie différentielle de l'enfant

La présente étude participe modestement à l'indispensable approche différentielle de l'enfant. L'importance de l'exploration des représentations est relative à l'importance de leurs fonctions. On pourrait dire d'une manière largement englobante que le système organisé des représentations intervient à tous les niveaux de la vie mentale, en conséquence de son organisation conçue comme produit de l'intériorisation des effets de chacune des interactions sociales.

Citons quelques exemples justifiant ce point de vue. La perception va organiser le réel en fonction du système des représentations, amenant au niveau de l'identification les *stimuli* connus, attendus et laissant les autres dans les zones subliminales.

A fortiori, ce système guide l'ensemble des élaborations effectuées par les fonctions cognitives tant au niveau des processus de pensée

1. Lévine J. & Vermeil G., *Les difficultés scolaires*, XXVI^e Congrès de pédiatrie, tiré à part.

supérieurs, qu'au niveau de la conduite de l'action. En effet, il leur fournit à la fois la matière brute qui sera conceptualisée et la trame projective de cette conceptualisation.

La trame projective prend les formes de normes sociales reconnues (plan de la normalité) ou devient occasion d'élaborations adaptatives individuelles (plan de la normativité), au point de différenciation et d'articulation des dimensions de l'objectivité et de la subjectivité.

■ Systèmes de valeurs et références socio-culturelles

Dans le prolongement de cette conception, appréhender le domaine des représentations amène à considérer les systèmes de valeurs et leurs arrière-plans sociaux et culturels de référence.

L'approche différentielle, dans ces conditions, va parcourir les systèmes représentationnels individuels et leur ancrage en arrière-plan.

En préambule, nous discuterons de la manière de distinguer les classes sociales. La première partie présentera les modalités de passation du dessin de la famille et de la conduite des entretiens menés avec les enfants et avec leurs maîtresses. Seront étudiés ensuite les contenus des réponses ainsi obtenues. Enfin un rapprochement des déviations statistiques au dessin de la famille et des difficultés adaptatives sera tenté.

Classe sociale et catégorisation

Deux définitions

Lautrey rappelle la conception anglo-saxonne qui définit la classe sociale comme un ensemble d'individus présentant une certaine communauté de caractéristiques dans leurs conditions d'existence.

Cette communauté génère une certaine logique de leurs représentations du monde et ces individus se reconnaissent comme appartenant à un même groupe.

On trouve une critique de la logique de cette conception neutraliste chez Bisseret ⁽¹⁾ par exemple qui affirme avoir... « renoncé à une terminologie (milieux défavorisés,

classe aisée, classe populaire...) qui, empruntant au discours dominant une critérogologie en termes de statut, de prestige, etc, connote l'idée d'une juxtaposition de groupes et occulte ainsi ce que l'identité de ces groupes doit à des rapports de dominance historiquement transitoires. »

Lautrey ⁽²⁾ définit les conceptions d'inspiration marxiste comme celles qui fondent... « la discontinuité entre groupes sociaux sur les relations d'antagonisme que créent les rapports sociaux de production. »

1. Bisseret N., *Les inégaux ou la sélection universitaire*, P.U.F., 1974.

2. Lautrey J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, P.U.F., 1980.

Si la détermination du sexe biologique ne pose aucun problème majeur dans la grande majorité des cas, la définition de l'appartenance à une catégorie sociale nécessite l'élaboration des réponses à deux questions : choix d'un principe de catégorisation, choix d'un critère de classification.

Ces deux conceptions peuvent se compléter dans une démarche de recherche. En un premier temps, il est envisageable de penser décrire les comportements, les représentations, les stéréotypes... de chacun des groupes sociaux considérés en eux-mêmes.

■ L'étape descriptive

Cette première étape permet d'atteindre la mise à jour d'une organisation interne et éventuellement d'une logique mentale si l'on accepte l'idée de l'existence d'un homomorphisme entre la structure des comportements et la structure psychologique, la première extériorisant la seconde en quelque sorte. Nous entendons par homomorphisme le fait de pouvoir abstraire de ces deux domaines différents une structure de relations équivalente : une même forme organise les schèmes comportementaux et leurs correspondants mentaux.

Tenir la position neutraliste dans cette perspective n'est pas chose facile comme en témoignent les multiples étiquetages hiérarchisés des catégories sociales : *niveaux socio-culturels I, II, III ; niveaux supérieur, moyen, inférieur...*

Cette pratique traduit la tendance à situer les catégories dans un ordre hiérarchique posé comme *a priori*, expression de la globalité d'un simple jugement de valeur. Aucun jugement de valeur n'est gratuit et on peut supposer que ce jugement est utile au chercheur qui le prononce. L'énoncé de ce jugement va orienter les dispositions du chercheur à conforter cet ordre et la place qu'il s'attribue dans cet ordre. En effet, on ne peut classer sans se classer, au moins parmi les classeurs.

■ Le champ interprétatif

Pouvant aider dans l'étape descriptive de la recherche, la conception neutraliste sera ensuite écartée du fait de son aspect non opérationnel dans le domaine interprétatif lié à son absence d'étayage théorique, articulé à un implicite idéologique majeur.

Je ne parlerai pas ici des auteurs qui passent du *neutralisme* des faits bruts à la *projection* sur ceux-ci de systèmes pseudo-explicatifs qui rapportent directement les différences individuelles ou les différences entre les groupes sociaux soit à des facteurs génétiques à la source de divers handicaps et déficits, soit à des carences socio-culturelles... sans prendre la peine d'esquisser la définition et le rôle du jeu des

relations, des interactions, des médiations *intra* et *inter* groupes, démarche qui relativiserait très rapidement l'expression de telles opinions globales et tranchées.

■ Les interprétations dogmatiques

Les définitions sourcées à la théorie marxiste et évoquées par Lautrey ont l'avantage d'ouvrir le champ interprétatif en introduisant une dimension dialectiquement interactionnelle, la structure et la dynamique des comportements spécifiques d'une classe s'expliquant par la structure et la dynamique de la lutte entre les classes.

Dans cette direction de pensée, les dogmatismes débouchent également sur des outrances. Snyders ⁽¹⁾ par exemple postule que les différences de disponibilités économiques organisent des carences et des infériorités psychologiques qui justifieraient en retour la nécessité du rôle dominant d'un parti communiste fort, élite et fer de lance du prolétariat !

■ La conception structurale

S'appuyant pour une part sur la pensée marxiste, Bourdieu définit la classe sociale par...*«la structure des relations entre toutes les propriétés pertinentes qui confèrent à chacune d'elles et aux effets qu'elle exerce sur les pratiques, leur valeur propre.»* ⁽²⁾

Depuis une telle conception structurale et systémique, la description de l'infinie diversité des pratiques amène forcément l'abandon d'une pensée unilinéaire et son remplacement par une analyse mobile, flexible, des réseaux de relations latents dans chacun des facteurs, réseaux plongeant leurs racines à la fois dans le champ de la lutte des classes et dans le champ des déterminants fondamentaux des conditions matérielles d'existence.

La structure du système est dépendante de l'influence de macro-facteurs tels le volume et la structure du capital. Dans la mesure où l'efficacité de cette structure associée à la position dans l'espace social s'exprime globalement par chacun de ses facteurs et se retrouve manifestée dans les tendances statistiques liant l'âge et/ou le sexe aux pratiques, l'analyse devient plus éclairante si elle opère par groupes de caractéristiques génériques plutôt que par variable isolée.

■ L'ouvrier et le bourgeois

En termes de classes sociales, nous avons été amenés du fait du manque de temps et de sa conséquence en termes de limitation de l'effectif d'enfants, du fait de la quasi-absence des classes cadres supérieurs, professions libérales dans les groupes scolaires de ZUP à

1. Snyders G., *École, classe et lutte de classes*, P.U.F., 1976.

2. Bourdieu P., *La distinction*, Minuit, 1979.

constituer dans les deux groupes sociaux articulés autour de la frontière qui sépare les ouvriers des bourgeois, ces deux étiquettes renvoyant à leur opposition commune figurant dans les pages du *Petit Larousse* [*bourgeois* : ...*personne qui appartient à la classe moyenne ou dirigeante, par opposition à la classe ouvrière ou paysanne*].

Bourdieu exemplarise la nature de cette distinction, la justifiant par conséquent, par la description du rapport aux nourritures : « ... *la sobriété du petit-bourgeois est ressentie comme une rupture : en s'abstenant de prendre du bon temps et de le prendre avec les autres, le petit-bourgeois d'aspiration trahit son ambition de s'arracher au présent commun...* » ⁽¹⁾

■ Garçon ou fille

À l'intérieur de ces deux groupes, le critère différentiel du sexe fut pris en compte tant il est vrai que comme l'affirme le même auteur : « ... *une classe sociale se définit dans ce qu'elle a de plus essentiel par la place et la valeur qu'elle accorde aux deux sexes et à leurs dispositions socialement constituées.* »

■ Classer selon quels critères ?

Reste alors à résoudre le problème de la détermination du meilleur critère de classification des enfants dans l'un des deux groupes. De ce point de vue, Lautrey ⁽²⁾, s'appuyant sur une étude de Warner, conclut à la stérilité d'une longue discussion étant donnée la redondance des indicateurs socio-économiques.

Chiland ⁽³⁾ choisit le critère *catégorie socio-professionnelle du père* dans la mesure où, selon Me Chombard de Lawe, ce critère est lié à toutes les autres variables.

En ce qui nous concerne, nous avons pris le parti d'appuyer la classification sur l'indicateur de ce type dont nous disposons sur les fiches d'inscription scolaire, à savoir la profession du père ou de la mère ou du tuteur, en s'arrêtant sur la profession la plus élevée sur l'échelle sociale des deux membres du groupe.

Pour lever certaines ambiguïtés (S.N.C.F. : *fonctionnaire* ; *Carrefour...*) une enquête plus précise fut menée cas par cas.

Passation des épreuves

Chaque enfant fut pris individuellement à deux reprises : la première pour le dessin de la famille, la seconde pour un entretien.

1. op. cit.

2. op. cit.

3. Chiland C., *L'enfant de six ans et son avenir*, P.U.F., 1971.

Ces passations ont été menées en collaboration avec C.Rebours, psychologue scolaire, auprès de soixante-quatorze enfants de grandes sections d'écoles maternelles de ZUP de grande banlieue parisienne.

Les élèves furent répartis en quatre groupes pour les besoins de l'analyse en fonctions des critères de sexe et de milieu social :

- 25 filles, ouvrier : groupe FO ;
- 12 garçons, bourgeois : groupe GB ;
- 10 filles, bourgeois : groupe FB ;
- 27 garçons, ouvrier : groupe GO.

Entretiens

• **Onze item furent retenus relativement à trois thèmes.**

1. La famille

item 1, 2, 3 (âge, prénom, métier)

Comment t'appelles tu ?

- Quel âge as-tu ?

- Comment s'appelle ton père ?

- Quel âge a-t-il ?

- Que fait-il ? (profession)

- *Idem* pour la mère

- *Idem* pour chacun des membres de la fratrie

item 4 (activités)

- Que fais tu avec... ? (successivement avec chaque membre de la famille)

item 5 (sanctions)

- Quand tu fais une bêtise, que fait ton papa ?... ta maman ?

2. L'école

item 6 (activités)

- Que fait-on à l'école ?

item 7 (préférences)

- Aimes tu venir à l'école ou préfères-tu rester à la maison ?

item 8 (perception de la maitresse)

- La maitresse est-elle gentille ?

3. L'avenir

item 9 (devenir professionnel)

Quand tu seras grand, quel métier feras-tu ?

item 10 (le mariage)

- Est-ce que tu te marieras ?

item 11 (les enfants)

- Est-ce que tu auras des enfants ? Combien ? Comment ?

• **L'entretien avec l'institutrice**

Il fut demandé à l'enseignante de situer l'enfant sur quatre échelles en cinq points :

A : appréciation des apprentissages de nature scolaire

B : participation aux activités de la classe

C : relation avec la maitresse

D : relation avec les camarades

■ Le dessin de la famille

• **Matériel utilisé** : une feuille format A4, quatre crayons de couleur noire, rouge, jaune, bleu.

• **Observations notées** : ordre d'apparition des personnages, comportement, verbalisations, questions spontanées.

• **Consigne orale** : « Est-ce que tu sais ce que c'est une famille ? »

Quelle que soit la réponse, continuer ainsi.

« Oui, c'est les parents et leurs enfants.

– Sur la feuille, dessine-moi une famille que tu inventes, une famille comme tu veux. »

L'enfant est libre du choix des crayons ; il peut en changer en cours de séance. Il lui est demandé de dessiner une famille et non sa famille propre dans la mesure où l'exploration a pour objet les représentations les plus générales d'un groupe social.

Une fois le dessin terminé, les questions suivantes étaient posées :

- Qui c'est ?
- Qu'est-ce qu'ils font ?
- Qui est le plus gentil de tous ?
- Qui est le plus vilain de tous ?
- Qui est le plus beau ?
- Qui est le plus laid ?
- Qui voudrais-tu être dans cette famille ?
- Qui aime qui ? (pour chaque personnage)

Les réponses recueillies au cours des entretiens

■ La famille

• Connaissance des membres de la famille

Les tableaux 11 à 14 donnent pour chacun des quatre groupes les pourcentages des réponses indiquant que l'enfant connaît la caractéristique évoquée des personnages de la famille. Les effectifs figurent entre parenthèses.

La physionomie d'ensemble des tableaux est à peu près identique dans les quatre groupes, la notion d'âge paraissant d'un maniement peu aisé, et les caractéristiques du père semblant un peu plus souvent ignorées. La connaissance des caractéristiques formelles des membres de la famille est la moins étendue dans le groupe GO.

• Activités avec les membres de la famille

Les réponses présentées sont regroupées en quatre catégories.

- Activités ludiques (jeux) : « Je joue au ballon ; on s'amuse bien ; on joue à la madame, aux dominos, au chat, aux cartes, au train électrique... »

11 à 14. La famille

11 - Groupe GO, connaissance des membres de la famille

Carac- téristiques \ Personnage	Enfant	Père	Mère	Fratrie
Âge	85 (23)	7,5 (2)	7,5 (2)	65 (17)
Prénom	X	74 (20)	74 (20)	100 (26)
Métier	X	78 (21)	89 (24)	X

% global des caractéristiques connues : 64

12 - Groupe GB, connaissance de la famille

Carac- téristiques \ Personnage	Enfant	Père	Mère	Fratrie
Âge	100 (12)	8 (1)	8 (1)	70 (7)
Prénom	X	92 (11)	92 (11)	100 (10)
Métier	X	100 (12)	100 (12)	X

% global des caractéristiques connues : 74

13 - Groupe FB, connaissance de la famille

Carac- téristiques \ Personnage	Enfant	Père	Mère	Fratrie
Âge	90 (5)	0	0	90 (9)
Prénom	X	90 (9)	100 (10)	100 (10)
Métier	X	60 (6)	100 (10)	X

% global des caractéristiques connues : 70

14 - Groupe FO, connaissance de la famille

Carac- téristiques \ Personnage	Enfant	Père	Mère	Fratrie
Âge	91 (21)	8,5 (2)	8,5 (2)	87 (20)
Prénom	X	78 (18)	87 (20)	100 (23)
Métier	X	87 (20)	95 (22)	X

% global des caractéristiques connues : 71,5

- Participation aux tâches (aide) : *« Je travaille, je l'aide à mettre la table ; j'aspire et je balaie ; j'essuie la vaisselle ; j'apprends à coudre ; je lave la voiture ; je fais le ménage ; je l'aide à faire les gâteaux ; je promène le chien ; je tiens les bois qu'on coupe ; je nettoie la moquette ; je fais les courses ; je dis quand Stéphane fait des bêtises. »*

- Activités culturelles et sportives (culture) : « On regarde la télé ; je vais à la musique avec lui ; je fais du vélo ; je dessine ; on va dans la forêt chercher des violettes ; je lis des livres ; i me donne des outils... »

15 à 18. Types d'activités

15 - Groupe GB, types d'activités

Partenaire \ Activité	Père	Mère	Fratrie
Jeux	8,5 (1)	0	57 (8)
Aide	33,5 (4)	58,5 (7)	14 (2)
Culture	25 (3)	16,5 (2)	14 (2)
Relation	8,5 (1)	8,5 (1)	0
Rien	25 (3)	16,5 (2)	14 (2)

16 - Groupe GB, types d'activités

Partenaire \ Activité	Père	Mère	Fratrie
Jeux	24 (6)	16 (4)	66,5 (20)
Aide	32 (8)	36 (9)	6,5 (2)
Culture	32 (8)	12 (3)	16,5 (5)
Relation	4 (1)	4 (1)	0
Rien	8 (2)	32 (8)	10 (3)

17 - Groupe FB, types d'activités

Partenaire \ Activité	Père	Mère	Fratrie
Jeux	0	0	73 (8)
Aide	0	40 (4)	0
Culture	45,5 (5)	40 (4)	27 (3)
Relation	9 (1)	10 (1)	0
Rien	45,5 (5)	10 (1)	0

18 - Groupe FO, types d'activités

Partenaire \ Activité	Père	Mère	Fratrie
Jeux	8,5 (2)	4,5 (1)	71,5 (20)
Aide	30,5 (7)	47,5 (10)	0
Culture	17,5 (4)	19 (4)	7 (2)
Relation	26 (6)	19 (4)	18 (5)
Rien	17,5 (4)	9,5 (2)	3,5 (1)

- Activités à but relationnel (relation) : au caractère plutôt négatif : « *I me dispute : a me met dans ma chambre ; i me fout des volées...* » ou au caractère plutôt positif : « *Je le parle ; i me fait un câlin ; i m'emmène dans son camion ; je bois du thé ; a me couche ; on va chez notre tata ; achète des robes belles pour moi...* »

Les tableaux 15 à 18 distribuent les pourcentages des différents types d'activité dans chaque groupe (les effectifs apparaissent entre parenthèses).

Dans les quatre groupes, les enfants jouent principalement avec leurs frères et sœurs. Avec leurs mères, ce sont les activités d'aide qui prédominent alors qu'avec leurs pères s'y ajoutent souvent les occupations culturelles et/ou sportives...

Les éléments différentiels seraient une plus grande distance des pères dans les familles bourgeoises (ligne *rien*), et des mères de milieux ouvriers par rapport à leur fils.

• **Les sanctions**

On peut distinguer plusieurs types de sanctions à travers les réponses des enfants.

- Les châtiments corporels : « *I m'tape ; i met une fessée ; i donne une claque, une calotte, une trempé ; i prend son chausson ; i tape avec la ceinture ; donne une fessée au martinet ; i me fout une volée ; sort la badine, donne un coup...* »

- Les réprimandes et les menaces : « *I me gronde, me dispute, m'engueule ; a va appeler papa ; la prochaine fois tu vas dormir...* »

- L'isolement : « *Il me met dans ma chambre ; a me met au lit...* »

- Le laxisme : « *Rien* »

- L'innocence et l'accusation : « *J'écoute ma maman ; je fais jamais de bêtises ; c'est ma sœur* »

- Certains enfants refusent de répondre

Le tableau 19 donne les pourcentages (et les effectifs entre parenthèses) des différents types de sanctions utilisées par le père ou la mère dans chaque groupe.

Les châtiments corporels représentent de la moitié aux trois-quarts des sanctions citées et cela dans tous les milieux et de la part des deux parents. En seconde place vient plutôt l'usage des réprimandes verbales.

Sur le plan des différences, on remarque que ce sont les garçons de milieux ouvriers qui le plus souvent refusent de répondre à la question des sanctions et déclarent n'être jamais punis. Le fait de l'innocence serait un trait quasi féminin.

19. Les sanctions

Les sanctions par groupe et par parent

Groupe Parent	GB		GO		FB		FO	
	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère
Sanctions								
Coups	61,5 (8)	77 (10)	60 (15)	47,5 (11)	70 (7)	45,4 (5)	59 (13)	52,5 (12)
Réprimandes	23 (3)	7,5 (1)	12 (3)	17,5 (4)	10 (1)	36,5 (4)	9 (2)	21,5 (5)
Isolement	15,5 (2)	15,5 (2)	4 (1)	4,5 (1)	0	0	9 (2)	4,5 (1)
Rien	0	0	16 (4)	21,5 (5)	10 (1)	9 (1)	9 (2)	4,5 (2)
Innocence	0	0	0	4,5 (1)	10 (1)	9 (1)	13,5 (3)	13 (3)
Refus	0	0	8 (2)	4,5 (1)	0	0	0	0

■ Le vécu familial et le milieu social

À partir de ce questionnement direct sur le vécu familial de l'enfant quels éléments de connaissance pouvons-nous retirer ?

Au plus proche des fréquences, on peut repérer quelques constats au caractère assez général : la notion d'âge n'est pas totalement élaborée ; les jeux sont des activités massivement co-fraternelles ; l'aide s'opère pour les parents ; les sanctions corporelles sont de règle.

Sur une perspective différentielle, les domaines culturels et sportifs semblent réservés aux pères. Les caractéristiques de ces derniers sont moins bien connues des jeunes enfants et cette distance s'accroît dans les milieux bourgeois (activités).

Une autre distance est supposée entre les garçons de milieux ouvriers et leur famille (connaissance des caractéristiques ; sanctions) et plus particulièrement leurs mères (activités).

■ L'école

• Les activités scolaires évoquées

Les réponses ont pu être classées en cinq groupes.

- Activités picturales (dessin) : « *Je fais des dessins ; je fais de la peinture.* »
- Activités ludiques (jeu) : « *Je joue ; je m'amuse ; à la dinette.* »
- Activités constructives (TM) : « *Un collage ; de la pâte à modeler ; un gâteau ; une galette.* »

- Activités intellectuelles et d'expression (TI) : « *On discute : j'apprends : je lis : je chante : je fais l'imprimerie.* »
- Travail indifférencié (T) : « *Je fais du travail : je travaille.* »

Le tableau 20 donne les pourcentages des activités évoquées dans chacun des groupes.

20. Activités scolaires				
Activités scolaires par groupe				
Groupes	GB	GO	FB	FO
Dessin	33.5 (6)	53.5 (22)	57 (12)	58 (22)
Jeu	16.5 (3)	17 (5)	14 (3)	15.5 (6)
TM	16.5 (3)	3 (2)	28.5 (6)	13 (5)
TI	11 (2)	4.5 (3)	4.5 (1)	8 (3)
T	22 (4)	17 (7)	4.5 (1)	5 (2)
Total travail	49.5 (9)	24.5 (12)	37.5 (8)	26 (10)

D'une manière générale, la maternelle est perçue comme l'école où l'on dessine avant toute chose. En second lieu, on y travaille, mais très peu d'une manière intellectuelle.

Les garçons de milieux bourgeois sont les seuls à privilégier les activités de travail.

• **L'école ou la maison**

Le tableau 21 indique les pourcentages des choix favorables à l'école dans chacun des quatre groupes.

21. Choix «École»			
Choix école par groupe			
GB	GO	FB	FO
75 (9)	85 (23)	50 (5)	73 (17)

Dans la majorité des cas, les enfants préfèrent venir à l'école plutôt que de rester à la maison. Ils justifient cette préférence par rapport aux activités possibles (jouer, dessiner, travailler), parfois en évoquant les relations sociales (avoir des copains), le goût personnel (« *J'aime ça* »), l'accès ultérieur à la grande école.

Les justifications apportées au choix *rester à la maison* sont du type suivant : « *Pour jouer, regarder la télé, être au calme, mettre la table...* »

Entre les groupes ressort une double différence : les garçons de cet âge préfèrent plus largement l'école que les filles ; les enfants des milieux ouvriers, pour chacun des sexes, expriment plus souvent le choix *école*.

• Perception de la maîtresse

Trois types de réponses sont apparus : « *La maîtresse est gentille (+)* », « *La maîtresse est méchante (-)* », Jugement relativisé (+-).

Les pourcentages du tableau 22 précisent ces types de réponses pour chaque groupe.

22. La maîtresse				
Perception de la maîtresse par groupe				
Perception \ Groupe	GB	GO	FB	FO
+	83.5 (10)	96 (25)	60 (6)	87 (20)
-	0	0	0	4.5 (1)
+-	16.5 (2)	4 (1)	40 (4)	8.5 (2)

Les appréciations portées sur la *gentillesse* des maîtresses sont donc largement positives. Un seul enfant juge l'enseignante méchante parce que « *Des fois a nous tape* ».

C'est ce thème de l'agressivité qui va amener une relativisation du jugement formulée principalement par les filles des milieux bourgeois : « *S'il y a une bêtise elle est méchante, elle met au lit ; elle est gentille avec les gentils, méchante avec les méchants ; des fois vilaine parce que y a des autres qui jettent du sable dans l'œil ; vilaine avec les autres enfants, pas avec moi, je fais pas de bêtises ; elle est beaucoup gentille, un peu vilaine ; gentille mais quand y en a un de méchant elle donne la fessée ; gentille, des fois en colère, des fois a crie.* »

■ Une perception de l'école très différente selon les groupes

Pour résumer cette deuxième partie de l'entretien relative à la perception de l'école, nous dirons de cette perception qu'elle est largement positive.

Des éléments différentiels remarquables apparaissent : la valorisation de l'activité scolaire en termes de travail est majoritaire uniquement chez les garçons de milieux bourgeois ; la relativisation de l'appréciation portée sur la maîtresse est le fait des filles de ces mêmes

milieux et en conséquence on a l'impression que ces enfants marquent d'une manière ou d'une autre une certaine prise de distance par rapport à l'école, ses activités et ses agents, en privilégiant leurs propres systèmes de valeurs. *A contrario*, la coalescence reste très forte entre les enfants des milieux ouvriers et l'école.

■ L'avenir perçu

• Le devenir professionnel

Six catégories peuvent rendre compte de l'ensemble des réponses.

- Identification aux parents : « *Comme papa : comme maman.* »
- Professions de prestige : « *Officier : footballeur : docteur : directeur de bureau : chef d'orchestre : juge : pilote de course.* »
- Professions moyennes : « *Policier : militaire : gendarme : maîtresse : infirmière : secrétaire : puéricultrice : dessinateur : technicien.* »
- Professions manuelles : « *Coiffeuse : ouvrier, ouvrière à l'usine : peintre : bûcheron : menuisier : jardinier : mécanicien.* »
- Activités domestiques : « *La vaisselle : à la maison : le ménage : le bébé.* »
- Autres : « *Exercices scolaires : Goldorak* » ; incertitude, non-réponse.

Le tableau 23 rend compte des éléments dominants du devenir selon chaque groupe.

23. L'avenir				
Avenir perçu, par groupe				
Groupe	GB	GO	FB	FO
Devenir				
Comme papa	33,5 (4)	8 (2)	0	0
Comme maman	0	0	10 (1)	8,5 (2)
Prof. de prestige	16,5 (2)	23 (6)	0	4,5 (1)
Prof. moyennes	50 (6)	4 (1)	50 (5)	26 (6)
Prof. manuelles	0	38,5 (10)	20 (2)	4,5 (1)
Activ. domestiques	0	0	30 (3)	26 (6)
Autres	33,5 (4)	34,5 (9)	0	39 (9)

Ce tableau est un reflet quasi régulier d'une loi générale d'identification au parent du même sexe : ce sont les garçons qui feront comme papa et les filles comme maman ; les activités domestiques ne sont envisagées que par les filles ; les professions moyennes attirent surtout les enfants des milieux bourgeois et les professions manuelles, les fils d'ouvriers.

Une partie de ces derniers, comme en positif du manque, aspire aux professions prestigieuses dans l'espoir de gagner beaucoup d'argent. On entrevoit ici l'un des mécanismes qui fait se combiner l'affectif et le social dans le sens de l'*autoperpétuation* des classes sociales : le processus d'identification de nature affective opère sur des contenus dont les disponibilités sont sociologiquement déterminées.

• **Le mariage**

Les justifications du mariage recourent les thèmes suivants :

- thème A, la peur de la solitude ;
- thème B, le désir de former un couple ;
- thème C, le souhait d'avoir des enfants ;
- thème D, le souci de suivre l'exemple parental ;
- thème E, l'énoncé d'un jugement global positif du type « C'est bien ! ».

Les justifications des refus, dans les quatre groupes s'argumentent de même manière en termes de difficultés relationnelles entre époux : « *Des fois on s'entend pas bien : la dame prend tout l'argent : on se fait engueuler par nos maris : les papas donnent des fessées aux bébés : les papas sont méchants : il faut s'occuper des enfants.* »

Ces refus du mariage peuvent parfois s'accompagner d'une angoisse irraisonnée qui conduit à la fermeture de toute perspective d'évolution vers l'âge adulte : « *Je serai toujours petit : je veux rester comme une enfant.* »

Le tableau 24 donne les pourcentages de réponses affirmatives par groupe ainsi que le type des justifications majoritaires.

24. Le mariage			
Le mariage, par groupe			
GB	GO	FB	FO
64 (8)	36 (9)	70 (7)	55 (12)
A, C, D	E	B, C	D

Une double tendance se dégage des chiffres : on pense se marier plus fréquemment dans les milieux bourgeois et dans chaque milieu quand on est une fille. Les différents types de justifications se distribuent sociologiquement.

• **Les enfants**

- La présence et le nombre

Dans le tableau 25, pour chacun des groupes, la première ligne indique les pourcentages de souhait d'avoir des enfants. Les trois

lignes suivantes sont relatives au nombre d'enfants souhaités : un ou deux ; trois ou plus.

25. Le désir d'enfants

Le désir d'enfants, par groupe

Réponse	Groupe	GB	GO	FB	FO
Oui		66.5 (8)	77.5 (21)	90 (9)	86 (19)
1 ou 2		75 (6)	28.5 (6)	55.5 (5)	31.5 (6)
3 ou plus		25 (2)	71.5 (15)	45.5 (4)	68.5 (13)

Le souhait d'avoir des enfants plus tard s'exprime majoritairement dans les quatre groupes et d'une manière plus marquée chez les filles. Le nombre d'enfants envisagés est directement lié au milieu social : un ou deux en milieu bourgeois, trois ou plus en milieu ouvrier.

C'est un nouvel exemple de construction de représentations sur la base d'un complexe socio-affectif qui travaille ici à la duplication de la structure de la famille mononucléaire.

• La conception

Quatre types de réponses ont été distingués :

- type A, explication sexuée, le rôle du père étant évoqué ;
- type B, localisation dans le ventre maternel ;
- type C, explication fantaisiste : *« Sortent par les fesses ; il faut se marier ; la maman a mangé ; sort par le nombril ; on les achète ; on les arrose ; on donne la main ; le papa ouvre la bouche à la maman ; on prend des médicaments. »* ;
- type D, on ne sait pas.

26. La conception des enfants

Conception des enfants

Type	Groupe	GB	GO	FB	FO
A		7 (1)	3.5 (1)	27 (3)	3.5 (1)
B		35.5 (5)	7 (2)	18 (2)	31 (9)
C		21.5 (3)	31 (9)	27 (3)	31 (9)
D		35.5 (5)	58.5 (17)	27 (3)	34.5 (10)
C + D		57 (8)	89.5 (26)	54 (6)	65.5 (19)

Le tableau 26 donne la répartition en pourcentages des types de réponses selon les groupes.

La règle générale, en matière de conception, est donc une règle d'ignorance ou de fausses représentations. Cette ignorance est la plus marquée en milieux ouvriers, principalement chez les garçons.

De cette dernière partie de l'entretien, il ressort que la reproduction de configurations familiales socialement différenciées résulterait d'un processus d'élaboration de la structure des représentations de l'enfant qui articulerait un système fonctionnel assimilateur de nature affectivo-identificatoire à un ensemble de valeurs déterminées socio-historiquement et concrétisées dans des structures de groupes, d'événements, de mentalités, de modes et de conditions de vie...

■ Des représentations différentes selon les groupes

De cet ensemble de données se dégagent plusieurs lignes de force. On remarque à la fois l'expression de faits majoritaires qui marquent les caractéristiques définissant une communauté d'âge comme par exemple la difficulté à manipuler la notion d'âge ou celle de conception... et l'expression de différenciations dans l'élaboration des systèmes de représentations en fonction des facteurs de sexe et de milieu comme par exemple la plus grande distance des pères à la famille ou la plus forte adhérence des enfants d'ouvriers à l'école et à ses personnels...

Cette adhérence se traduit en termes de dépendance pour réussir. On sait que la probabilité de réussite scolaire est la plus faible pour ces enfants. Un facteur de compréhension peut être souligné ici ; la maternelle est perçue comme une école où essentiellement on dessine tant il est vrai qu'elle reste marquée par les propositions de ses inspiratrices, telle P. Kergomard : « ...l'enfant ne vient pas à l'école maternelle pour apprendre, mais pour y suivre son développement naturel. »⁽¹⁾

■ Les déterminismes et la pédagogie

Cette conception, que l'on retrouve dans les instructions officielles sous des apparences généreuses et en réaction aux pratiques de l'époque qui faisaient apprendre la grammaire aux jeunes enfants ne peut se révéler à terme qu'extrêmement reproductrice des inégalités scolaires et sociales. En effet, la dépendance marquée par les enfants d'ouvriers ne trouvera pratiquement que le dessin comme champ d'investissement ! *A contrario*, les familles bourgeoises, d'elles-mêmes, vont expliquer l'enjeu à long terme de la scolarité et transmettre à leurs enfants la signification de la fonction d'instruction corrélative à celle de développement, en tant que conditions premières de la capitalisation des biens culturels socialement reconnus et monnayables.

1. in Léon A., *Histoire de l'enseignement en France*, P.U.F., 1967.

Le refus de considérer que l'enfant d'ouvrier est dépendant de l'école et le refus d'assurer une fonction d'enseignement laissent libre cours à l'exercice brutal des déterminismes, tant sociaux que biologiques, qui mènent droit à l'échec la part des jeunes qui ont véritablement besoin de l'école pour réussir.

La levée de ce paradoxe est l'un des vecteurs de la mise en place d'une pédagogie de la réussite.

Les données du dessin de la famille

Le but de cette étude est d'essayer de dégager les représentations des caractéristiques de la famille chez l'enfant de grande section, d'une manière générale et différentielle.

■ Famille réelle et imagerie familiale

Si la première partie de l'entretien portait sur la famille réelle et par ce centrage se référerait à des données facilement objectivables permettant une statistique des modes de vie, des opinions et des aspirations, la technique utilisée ici, dans la mesure où il est demandé à l'enfant de dessiner n'importe quelle famille réelle ou imaginaire, ouvre la possibilité d'explorer des contenus projetés relatifs à des représentations qui, puisqu'elles ne sont pas forcément en rapport direct avec la réalité quotidienne, relèvent ou du stéréotype cristallisé, ou de l'élaboration fantaisiste, ou de la dynamique fantasmatique.

En tous cas, le matériel recueilli sera analysé de telle manière qu'il puisse livrer les composants de la structure de cette imagerie familiale et leurs relations. Là encore, nous essayerons de mettre en évidence des données compatibles avec notre hypothèse centrale d'une série de différenciations du produit des fonctions imaginatives, liées au sexe et au statut du sexe dans un milieu.

■ Les critères d'analyse du dessin

Pour assurer l'analyse formelle des dessins, huit indices seront successivement pris en compte :

- le nombre de personnages,
- l'activité du groupe familial,
- la composition du groupe,
- l'ordre d'apparition des personnages,
- la tonalité affective des personnages,
- l'identification à l'un des personnages,
- la structure des relations entre les personnages,
- l'emploi de la couleur.

1. Le nombre de personnages

Ce nombre a été obtenu par décompte de tous les personnages, animaux et objets présents sur la feuille.

Pour concentrer l'information, on peut dire que dans la majorité des cas la famille imaginée par les enfants d'ouvriers est la plus étendue en nombre (3 à 6 personnages contre 3 à 4). C'est un reflet direct de la démographie différentielle.

27. Nombre de personnages

n	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
GB				7	4	1									
GO			1	6	10	5	4		1						
FB				3	4		1							1	
FO		1	1	7	9	1	2	1		1					1

2. L'activité du groupe familial

28. L'activité du groupe familial

Activité	Groupe				%	
	GB	GO	FB	FO		
Se promener	3	3	3	5	14	21,2
S'amuser	1	6	2	4	13	19,6
La fête	1	1		3	5	7,5
Vacances & voyage	2	1	2	5	7,5	
Danser	2		2		4	6
Des achats	2		2		4	6
Rien	1	1	1		3	4,5
Ne sait pas	1	1		1	3	4,5
Aller à l'école	1	1			2	3
Être dehors		2			2	3
Television		1		1	2	3
Discuter		2			2	3
Debout		1			1	1,5
Faire une maison		1			1	1,5
Regarder un tracteur		1			1	1,5
Planter des fleurs				1	1	1,5
Se donner la main				1	1	1,5
Regarder un feu d'artifice				1	1	1,5
Faire la cuisine				1	1	1,5

Sur l'ensemble du tableau 28, on remarque que les activités distrayantes et ludiques sont largement majoritaires et ce pour les quatre groupes. Ce constat nous montre le fonctionnement sélectif du processus d'élaboration de l'image mentale, qui ici va dans le sens d'une forme d'idéalisation de l'activité du groupe familial, les aspects

négatifs ou déplaisants étant complètement écartés du champ de conscientisation.

3. Composition de la famille

• Le type de personnage

Il s'agit ici de regarder de près la composition de la famille, c'est-à-dire le type de personnage qui y apparaît.

29. Formules des personnages

Formule \ Groupe	GB	GO	FB	FO
PMG	41.6 (5)	23 (6)	11.1 (1)	4.3 (1)
PMGF	16.6 (2)	11.5 (3)	66.6 (6)	13 (3)
PMF		11.5 (3)	11.1 (1)	8.6 (2)
PMB			11.1 (1)	13 (3)
PMGB	8.3 (1)	3.8 (1)		
GF			3.8 (1)	4.3 (1)
PMMoiO	16.6 (2)			
PMFMoi				13 (3)
PMFB / MF / MFB				8.6 (2)
PMGE / PE	8.3 (1)			
PM / GMoiE				
PMMoiBE / PMBE				
FMoi / FE				
PMGFMoi				
PMGMoiA / PFMoi			3.8 (1)	
PG / GE / PGFMoi				
PMO / PO				
MGF / MGFB				4.3 (1)

Dans les tableaux 29 à 34 chaque type de personnage est codé de la manière suivante :

- père P
- mère M
- garçon G
- fille F
- bébé B
- l'enfant lui-même Moi
- autre personne (grand-mère, tata, cow-boy, pâtissier, père Noël....) E
- objet O
- animal A

On a pu à l'aide de ces codes décrire la composition de la famille sous la forme d'une formule dans laquelle figure chaque personnage apparu au moins une fois.

Le premier tableau de données, le tableau 29, permet de connaître les pourcentages de chaque formule dans chacun des quatre groupes (les effectifs figurent entre les parenthèses).

Les formules sont très diversifiées, principalement dans les milieux ouvriers où il est impossible de dégager un quelconque stéréotype de l'image de la famille.

Les enfants de milieux bourgeois sont ici moins imaginatifs et l'on y voit des garçons qui par leur choix PMG oublient les filles! Celles-ci par contre pensent à eux en choisissant la formule PMGF.

• **Fréquence d'apparition des personnages**

De la configuration familiale, on peut autrement rendre compte en établissant les pourcentages relatifs à la fréquence d'apparition de chacun des personnages, dans chacun des groupes.

30. Fréquence d'apparition				
Personnage \ Groupe	GB	GO	FB	FO
P	100 (12)	80,7 (21)	100 (9)	69,5 (16)
M	91,6 (11)	69,2 (18)	100 (9)	91,3 (21)
G	75 (9)	65,5 (17)	77,7 (7)	30,4 (7)
F	16,6 (2)	46,1 (12)	77,7 (7)	73,9 (17)
B	8,3 (1)	11,5 (3)	11,1 (1)	34,7 (8)
E	16,6 (2)	19,2 (5)		
O	8,3 (1)			8,6 (2)
A		3,8 (1)		
Moi	16,6 (2)	26,9 (7)		13 (3)

Cette seconde forme de présentation fait ressortir quelques faits complémentaires. Dans chaque milieu, les parents de même sexe que l'enfant sont plus souvent nommés. Les filles des milieux ouvriers conçoivent une famille dans laquelle les garçons resteraient des êtres assez rares, alors qu'elles accordent une certaine place aux bébés. Réciproquement, et principalement chez les garçons des milieux bourgeois, les filles ne font pas forcément partie de la famille.

4. L'ordre d'apparition de chaque personnage

On peut supposer que le rang d'apparition des personnages ait quelque signification quant à leur importance relative. C'est pourquoi nous avons compté le nombre de fois où chacun apparaît en premier dans le dessin.

31. Rang des personnages

Personnage \ Groupe	GB	GO	FB	FO
P	41.6 (5)	25.9 (7)	11.1 (1)	4.7 (1)
M	25 (3)	29.6 (8)	44.4 (4)	57.1 (12)
G	25 (3)	14.8 (4)	11.1 (1)	14.2 (3)
F	0	14.8 (4)	33.3 (3)	19 (4)
E		7.4 (2)		
Moi	8.3 (1)	7.4 (2)	0	4.7 (1)

La tendance serait plutôt que chaque enfant représente en premier lieu un personnage de son propre sexe, à l'exception des garçons des milieux ouvriers qui, le plus souvent, dessinent d'abord la mère.

5. Tonalité affective des personnages

Cet indice reprend les réponses aux questions : « Qui est le plus gentil? le moins gentil? le plus beau? le moins beau? », en les globalisant pour chacun des personnages principaux (P.M.G.F), ce qui donne quatre cas possibles :

- indice(s) positif(s), personnage positif..... 1
- indice(s) négatif(s), personnage négatif..... 1
- indice(s) positifs et indice(s) négatif(s), personnage ambivalent..... A
- aucun indice, personnage indifférent..... I

Par exemple, un garçon qui serait en même temps le plus gentil et le moins beau devient un personnage ambivalent, A. À notre avis, cet indice marque la tonalité affective du personnage, c'est-à-dire quelque chose qui serait proche d'une résultante, d'une trace des actes d'amour et des actes d'agression qui lui sont attribués, imprimée sur les affects.

Le tableau 32 donnent les pourcents des polarités obtenues dans chaque groupe pour chaque personnage.

Le père apparaît comme un personnage négatif dans les quatre groupes. *A contrario* la mère est souvent la plus gentille et la plus belle, mais aussi la plus souvent *oubliée*. Les filles jugent négativement les garçons alors qu'elles ont une polarité positive chez les garçons des milieux ouvriers. Les appréciations portées sur les enfants reflètent, soit des jugements partagés, soit l'ambivalence d'avantage exprimée en milieux ouvriers.

32. Tonalité affective des personnages

Groupe	Personnage	Polarité			
		+	-	A	I
GB	P	36	63	9	0
	M	72	18	9	0
	G	50	50	0	0
	F	50	50	0	0
GO	P	28	47	9	9
	M	33	38	5	27
	G	29	35	41	0
	F	41	16	25	16
FB	P	44	66	0	0
	M	55	0	0	33
	G	28	57	14	0
	F	57	42	0	0
FO	P	31	50	6	12
	M	52	23	0	28
	G	14	42	28	28
	F	35	23	35	5

6. L'identification à un personnage

Était posée la question : « Qui voudrais-tu être dans cette famille ? » Les réponses sont présentées dans le tableau suivant en pourcentages des choix exprimés pour chaque personnage dans chaque groupe. Ces réponses seront d'autant plus délicates à interpréter qu'elles traduisent la projection de l'enfant dans une production elle-même projective.

Une nette tendance se dessine qui consiste à s'identifier à un personnage de même sexe. Plus finement, dans les milieux ouvriers l'identification à un autre personnage que parents ou enfants est possible.

Les groupes GB et FO ont des comportements proches puisque les garçons s'identifient au père ou surtout à un garçon, de la même

33. Identification à un personnage

Groupe	Personnage				
	P	M	G	F	Autre
GB	33.3	16.6	41.6	8.3	0
GO	40	16	16	12	16
FB	11.1	66.6	0	22.2	0
FO	4.3	30.4	4.3	34.7	26.3

manière que les filles s'identifient à la mère ou surtout à une fille. Cette identification à un enfant de même sexe est moins fréquente dans les groupes GO et FB

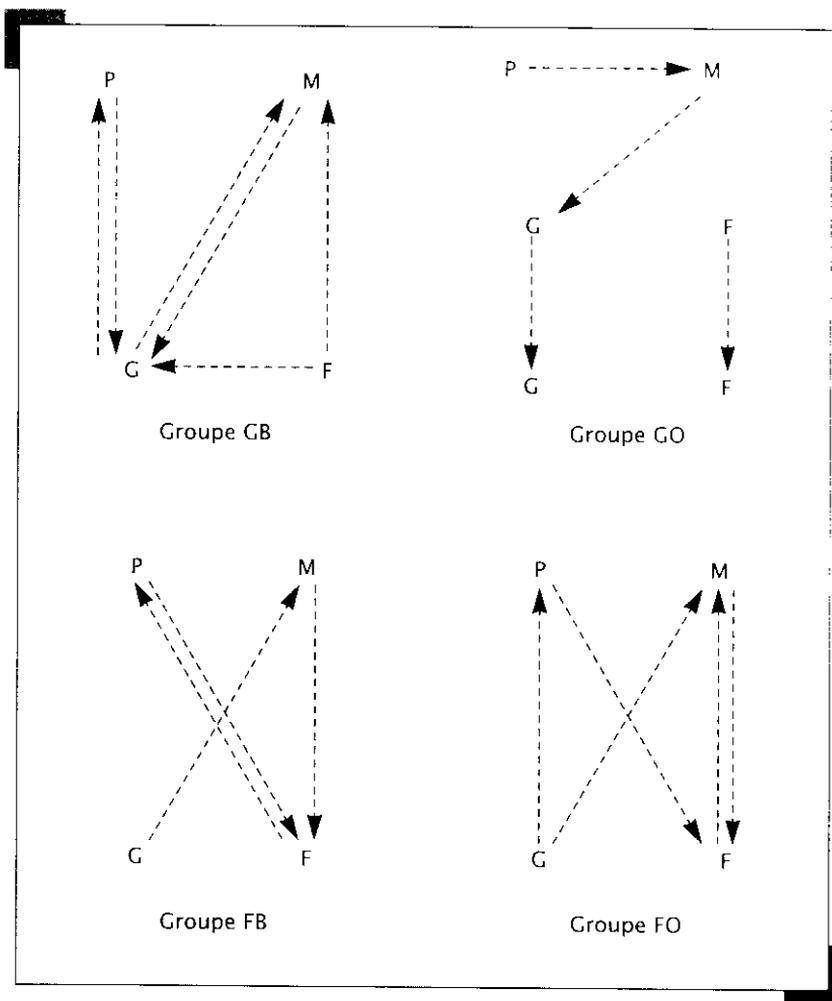
7. La structure des relations

(réponses à la question «*Qui aime qui?*»)

Les résultats sont mis en forme de schémas sagittaux, chaque flèche indiquant la direction des choix majoritaires.

Les quatre schémas diffèrent et en conséquence les variables différentielles jouent le plus fortement dans le domaine de la projection des relations virtuelles entre les membres de la famille.

En résumant à grands traits, on peut dire que les enfants du groupe GB voient les garçons comme le centre affectif de la famille, dans la mesure où ils recueillent tous les choix. Dans le groupe GO, une autre



structure se visualise qui donne importance aux relations de garçons à garçons et de filles à filles. L'originalité du groupe FB réside dans le couple père-fille et celle du groupe FO dans le couple mère-fille.

8. L'emploi de la couleur

Dans les quatre groupes, une majorité d'environ les trois-quarts des enfants utilise plus de deux couleurs.

■ Des caractéristiques spécifiques à chaque groupe

De cet ensemble de données, on peut tirer des caractéristiques générales, des constantes liées au sexe, d'autres liées au milieu, des caractéristiques spécifiques à chaque groupe.

En général, la famille est représentée comme un foyer d'activités plutôt distractives. Le père a souvent une valence négative, les enfants se représentant de manière partagée ou ambivalente. L'identification se réalise par rapport à un personnage de même sexe. Plusieurs couleurs sont choisies pour mener à bien la tâche proposée.

■ Expression des différences

Entre les deux milieux existent globalement des différences qui se manifestent dans l'opposition entre l'homogénéité des représentations dans les milieux bourgeois et la dispersion, l'étendue et la variété, l'hétérogénéité de celles des milieux ouvriers.

■ Valeur et fonction des personnages

Les garçons ignorent, oublient les filles assez souvent. Par «*revanche*» celles-ci ont une vision négative des personnages de sexe masculin, et elles commencent leur dessin par un personnage de sexe féminin.

Dans le groupe GB, le père apparaît comme un personnage de premier rang. On s'identifie au père ou à un garçon; garçon imaginé comme le centre affectif de la famille.

Dans le groupe GO, deux personnages peuvent se situer au premier rang, le père ou la mère. Cette dernière porte une polarité ambivalente. Le père est objet d'identification mais il émet peu de relations affectives vers ses enfants. Les relations avec les pairs sont extrêmement développées.

Chez les filles des milieux bourgeois, on note la présence de garçons dans la formule familiale. La mère, à laquelle on s'identifie volontiers, et la fille sont des personnages de premier plan, ce qui n'empêche pas une relation réciproque privilégiée avec le père.

Quatre traits distinguent le groupe FO : la mère est le personnage de premier rang; on s'identifie à elle ou à une fille; on développe avec sa mère une relation affective réciproque et privilégiée ; on inclut plus souvent des bébés dans la famille.

■ Une construction différenciée de la personnalité

Ces constats, qui différencient la structure des représentations relatives à la famille en fonction du sexe, du milieu et de leurs interactions, mériteraient d'être repris comme objets de nouvelles enquêtes qui pourraient chercher à montrer l'influence de tel ou tel facteur relevant de la catégorie des médiations jouant un rôle dans la construction différenciée de la personnalité.

Dessin de la famille et adaptation scolaire

Classiquement, l'épreuve du dessin de la famille est utilisée en psychologie clinique pour explorer la dynamique relationnelle en référence à la théorie psychanalytique.

La tentative réalisée est d'une autre nature. Dans la mesure où la structure des représentations diffère selon le sexe et le milieu, une interprétation univoque, qui n'intégrerait pas un élément d'analyse organisateur des différenciations, ne paraît plus pertinente.

En se plaçant dans la perspective qu'ouvre une définition de l'adaptation comme capacité à assimiler et à intégrer, dans ses comportements et dans ses systèmes de réponses, des ensembles de normes et de valeurs socio-culturelles, on peut faire l'hypothèse que certaines difficultés psychologiques perturbatrices de cette capacité vont s'exprimer à la fois dans les processus d'intégration sociale à la vie scolaire et dans les processus d'intériorisation et de structuration des normes et valeurs sociologiques du groupe d'appartenance défini par le milieu, l'âge et le sexe.

S'il en est bien ainsi, et sur le plan de l'objectivation des faits, on devrait pouvoir matérialiser une corrélation, statistiquement significative, entre ces deux ordres de processus.

■ Appréciation de l'inadaptation scolaire

Rappelons ici que quatre échelles en cinq points (de 0 à 4) furent proposées pour étayer le jugement magistral : appréciation des apprentissages scolaires (A), participation aux activités de la classe (B), relation avec la maîtresse (C), relation avec les camarades (D).

Le tableau 33 indique par rubrique et pour chaque groupe les pourcentages d'élèves notés 0 ou 1 : les effectifs figurent entre les parenthèses.

La colonne *cumul* concerne le décompte des élèves cumulant deux ou plusieurs notes 0 ou 1.

34. Appréciation de l'inadaptation scolaire

Échelle Groupe	A	B	C	D	Cumul
GB	8 (1)	8 (1)	0	0	0
GO	25 (7)	17 (5)	10 (3)	10 (3)	14 (4)
FB	10 (1)	20 (2)	0	10 (1)	10 (1)
FO	29 (7)	20 (5)	8 (2)	8 (2)	25 (6)

• La différenciation scolaire

Les difficultés relatives aux apprentissages et à la participation sont majoritaires comparées à celles d'ordre relationnelles. Ces dernières vont être abandonnées dans la suite de l'analyse vu leur trop petit nombre. Il faut noter que quarante élèves sont signalés au moins une fois, soient 54% de l'effectif total et onze au moins deux fois, soient environ 15% de l'effectif. Ces signalements ne sont pas indépendants du milieu social d'appartenance, confirmant une nouvelle fois le jeu de la différenciation socio-scolaire dès la maternelle.

■ La déviance au dessin de la famille

La référence de l'appréciation de l'irrégularité est d'ordre statistique, et par construction, dans chacun des quatre groupes, autour de 16% des réponses les plus éloignées du stéréotype sont classées comme déviantes. En voici la liste.

- Nombre de personnages (indice n)
 - milieu B : 5 et plus
 - milieu O : 1, 2, 7 et plus
- Activité de la famille (indice a)
 - «rien, ne sait pas», activité non distractive
- Formule de la famille (indice f)
 - groupe GB : toute formule ne comportant pas P, M, et G
 - groupe GO : toute formule ne comportant pas au moins deux des personnages P, M, G
 - groupe FB : toute formule ne comportant pas P, M, et F
 - groupe FO : toute formule ne comportant pas M et F
- Rang des personnages (indice r)
 - groupe GB : tout personnage autre que P, M, ou G dessiné en premier
 - groupe GO : tout personnage autre que P, M, G, ou F dessiné en premier
 - filles : tout personnage autre que F ou M dessiné en premier

- Polarité des personnages (indice p)
groupe GB : PA, M-, MI, GA
groupe GO : PA, PI, MA, FI, F-
groupe FB : MI, GA
groupe FO : PA, PI, M-, F-, FI, G+
- Identification (indice i)
groupe GB : autres identifications que P ou G
groupe GO : autres identifications que P ou M ou G
filles : autres identifications qu'un personnage féminin
- Structure des relations (indice s)
groupe GB : PF, MF, GF, GA
groupe GO : MA, GF, GA
groupe FB : GP, GF, FG, FF
groupe FO : MG, GF, FG, FF
- Couleur (indice c) : dessin monochrome

Un score global est obtenu par addition des indices de déviance partiels relevés pour chaque enfant. Sa distribution est donnée par le tableau 35.

35. Distribution de la déviance

Score global	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Effectif	16	16	15	11	10	3	0	1	2

Furent considérés comme *déviant*s les dessins dont le score valait 4 ou plus (21.8% de la population).

■ Déviance au dessin de la famille et inadaptation scolaire

À l'aide du coefficient $\Phi^{(1)}$, deux liaisons ont été calculées entre le score global de déviance au dessin de la famille et les jugements magistraux concernant les apprentissages d'une part et la participation d'autre part (voir tableau 36).

■ Inadaptation scolaire et marginalisation sociale

Les liaisons significatives obtenues dans les deux cas traduisent l'existence probable d'une communauté de facteurs à la source d'une double déviance : déviance cognitive et comportementale dans un

1. $\Phi^{(1)}$ est un coefficient de corrélation, c'est-à-dire un indice statistique exprimant dans quelle mesure deux variables varient de manière concomitante. Cet indice varie de -1 à +1.

36. Corrélations dessin- adaptation scolaire

Liaison	Φ	Signification
Dessin-apprentissages	0.25	$p = 0.025$
Dessin participation	0.36	$p = 0.01$

contexte institutionnel socialement marqué, l'école : déviance des représentations configuratives et dynamiques de la famille par rapport au stéréotype du groupe social d'appartenance.

Sous cette communauté de facteurs, on peut faire l'hypothèse du jeu d'un processus singulier d'intériorisation et de structuration des normes et valeurs.

L'inadaptation scolaire, au fond, peut se concevoir également, tout du moins partiellement, comme produit de ce processus singulier qui en fin de compte se référerait à un mode de marginalisation sociale.

Pour aller plus loin dans le cadre de cette hypothèse, il resterait à étudier quels sont les facteurs qui interviennent dans l'élaboration et le fonctionnement des logiques d'exclusion sociales et scolaires.

La question centrale, sur un plan psychopédagogique, peut se formuler ainsi : quelle est le poids de l'influence scolaire dans les processus d'exclusion par rapport au poids des autres d'influences sociales ?

L'école ne fait-elle que mettre en évidence une marginalisation amorcée et entretenue ailleurs ?

Amplifie-t-elle cette marginalisation par ces propres moyens ? Peut-elle participer à sa réduction ?

2

Pratiques de la classe

Cette partie développe une vue critique de l'organisation pédagogique traditionnelle et des contenus d'enseignement. La problématique entre rupture et continuité pédagogique sera envisagée à titre d'exemple au moment de l'admission au C.P. La question du décloisonnement sera abordée à travers le rappel des modèles historiques de l'enseignement mutuel et de l'enseignement simultané.

Les thèmes de la compétition scolaire, des rythmes scolaires et de l'individualisation compléteront la réflexion. Les contenus seront abordés sous différents angles : les programmes irréalistes, la place du travail technique, le conformisme des manuels.

On se rapprochera de la pratique de la classe au quotidien par le biais d'une étude détaillée du discours magistral. Une critique approfondie de la méthode active facilitera la mise en perspective de cette étude.

SOMMAIRE

Organisation pédagogique et contenus d'enseignement.....	70
Méthodes et pratiques magistrales	83

Organisation pédagogique et contenus d'enseignement

L'organisation pédagogique	70
Le modèle dominant.....	72
Les contenus pédagogiques	77
L'avenir	80

L'organisation pédagogique

La scolarité de l'enfant se dessine comme une succession de ruptures entre différents établissements — maternelle, primaire, collège — et, dans le système traditionnel, entre différentes classes. L'organisation en classes suit l'âge des enfants auquel se superpose un découpage des savoirs à acquérir.

Ce type d'organisation ne va pas de soi et soulève de nombreux problèmes. Se pose la question de la gestion des liaisons entre classes et établissements.

■ L'entrée au C.P. : une première rupture difficile à surmonter

Par exemple, d'après B. Zazzo, le changement de statut scolaire entre la Grande section de maternelle et le C.P.... *«fait problème non pour une petite minorité d'enfants mais pratiquement pour un écolier sur deux: ... la perturbation est à son maximum dans les premiers mois du C.P. et ... elle touche à peu près également tous les sous groupes de milieu et de sexe»*.⁽¹⁾

D'après cet auteur, la détérioration des comportements de participation observés s'explique massivement par les nouvelles conditions de travail. La principale rupture concerne le changement de rythme de travail, lié à l'introduction d'un programme à suivre.

En maternelle, la vitesse et le rythme des progressions sont donnés par les enfants eux-mêmes, mais en C.P. les cadences sont imposées par le fait qu'un programme doit être exécuté au terme de l'année scolaire.

1. Zazzo B., *Un grand passage, de l'école maternelle à l'école élémentaire*, P.U.F., 1978.

La rupture se fait également sentir aux niveaux de la durée des leçons, des moments de détente et de récréation, du mode de travail marqué par l'introduction du cours magistral.

■ Le devenir scolaire en jeu

Face à cette rupture brutale, voire traumatisante, les enfants réagissent plus ou moins bien selon leur âge et leur milieu d'origine. La coupure est plus difficile à surmonter pour les enfants les plus jeunes. *« Les enfants mieux préparés et mieux soutenus par les stimulations de leur milieu familial une fois passée une première période de déséquilibre, répondent de façon plus adéquate aux exigences du nouveau milieu scolaire. »*⁽¹⁾

La norme de l'âge va se manifester dans d'autres occasions d'une manière trop rigide. Ainsi, au cours du C.P., il est convenu qu'un enfant *normal* doit savoir lire vers Pâques. Dans les faits, on observe que les enfants savent lire entre quatre ans et dix ans !

Dans le même ordre d'idée, le programme traditionnel du C.E.1 supposait que tous les élèves sachent lire. Concrètement, cette norme n'est atteinte que par un tiers des effectifs. Pour ce tiers, peu de problèmes en perspective. Mais les autres ne peuvent pas répondre pleinement à l'exigence magistrale et leur devenir scolaire risque d'aller en s'assombrissant, puisque le même hiatus produira ses effets néfastes à chaque nouvelle rentrée.

Lier de manière rigide et normative un apprentissage à un âge est absurde car on ne tient pas compte des différences individuelles. La pédagogie ne peut se contenter de vérités de moyennes. Elle doit prendre en compte chaque enfant dans son état et par rapport à son dynamisme.

■ Des tentatives de décloisonnement

D'autre part, l'organisation en classes d'âge induit l'isolement du maître. Bien souvent, le maître défend cet isolement comme il défendrait un certain pouvoir. Il peut en résulter un blocage institutionnel quand s'annonce la nécessité d'un travail en équipe, nécessité qui ira *crescendo* au fur et à mesure de l'implantation des nouvelles formes pédagogiques.

La nécessité d'assouplir l'organisation traditionnelle est préconisée dès 1979 : *« ... possibilité pour le maître de suivre ses élèves de la grande section au C.E.1 ; possibilité d'avoir des classes mêlant ces trois cours dans les écoles urbaines ; possibilité de décloisonnement occasionnel ou plus fréquent au niveau de toutes les disciplines. La constitution d'une équipe permet à l'instituteur de sortir de son isolement. »*⁽²⁾

1. op. cit.

2. Ministère de l'éducation, *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*, C.N.D.P., 1979.

Le modèle dominant

■ L'enfant virtuel

Sur un plan historique, l'enseignement simultané nous vient de saint Jean-Baptiste de La Salle (1651-1718) ⁽¹⁾. Progrès considérable par rapport à l'enseignement individuel pratiqué à cette époque, il est temps de convenir des limites de ce type de transmission pédagogique.

Cet enseignement se caractérise par la leçon collective qui suppose chez tous les élèves un même état de réceptivité, des possibilités d'assimilation identiques, des motivations semblables au même instant. On comprend facilement que cela relève de l'illusion, du déni des différences individuelles.

Concrètement, l'enseignant va réguler son cours en fonction des apprentissages des élèves de niveau moyen. Les élèves surdoués vont s'ennuyer et les plus lents n'arriveront pas à suivre.

Il est vrai que l'organisation en classes d'âge fut pendant la première moitié de ce siècle légitimée en quelque sorte par le mythe de l'existence d'un modèle d'enfant conçu *in abstracto*.

Pour Lurçat l'enfant abstrait, celui des psychologues, est né de la méthode des tests, de la psychanalyse, des analyses piagétienne... Ces apports ignorent les répercussions du social au niveau du développement individuel : « *Quotient intellectuel, affectivité, schèmes : tout est dans l'œuf.* » ⁽²⁾

■ L'enseignement mutuel

L'enseignement simultané fut battu en brèche par l'enseignement mutuel systématisé par Bell et Lancaster et préconisé en France par Lazare Carnot, par des industriels et des hauts fonctionnaires soucieux de la qualité et de la rapidité de l'instruction des futurs ouvriers.

Le fonctionnement met en place des groupes de niveau d'une quinzaine d'élèves, chacun pouvant fréquenter différents groupes en fonction de sa force en chaque matière.

L'enseignement est dispensé dans chaque groupe par des moniteurs, élèves plus âgés et méritants auxquels le maître fait la leçon au préalable. De la sorte, « *L'enseignement mutuel permettait d'apprendre en dix-huit mois ce que l'école des Frères apprenait en quatre ou cinq ans.* » ⁽³⁾.

1. Prost A., *L'enseignement en France (1800-1967)*, A. Colin, 1968.

2. Lurçat L., *L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire*, C.E.R.F., 1976.

3. Querrien A., *L'enseignement, L'école primaire, Recherches*, 1976.

Victime du développement et de la généralisation des écoles primaires, « Nous faisons des écoles aussi rapidement que le boulanger fabrique son pain »⁽¹⁾, l'enseignement mutuel cèdera la place à un enseignement simultané, cette fois-ci laïc.

L'enseignement mutuel fait école

Toutefois, on verra réapparaître l'idée de la valeur éducative des échanges entre élèves à différentes occasions, dans le mouvement inspiré par Célestin Freinet⁽²⁾, dans l'école de Barbiana menée par Don Milani : « Il n'y avait qu'un seul exemplaire de livre. Les gars se serraient autour. C'est à peine si on s'apercevait qu'il y en avait qui étaient un peu plus grands et qui enseignaient aux autres...ceux qui ne possédaient pas de bases, qui mettaient plus longtemps que les

autres à comprendre ou qui étaient distraits se sentaient les préférés...

On aurait dit que l'école était rien que pour eux. Tant qu'ils n'avaient pas⁽³⁾ compris, les autres n'avançaient pas. »

Plus récemment, Foucambert rappelait les bienfaits que l'on pourrait attendre de l'organisation d'un cycle G.S., C.P., C.E.1 : « ...la confrontation des démarches différentes... (stimule) l'action des plus jeunes et l'abstraction des plus âgés ».⁽⁴⁾

■ L'enseignement simultané et l'individu

Nous disions *supra* que l'enseignement simultané ignorait les différences individuelles dans son procès de transmission des connaissances. Paradoxalement, par le jeu des devoirs notés, par le biais de l'évaluation normative, les différences individuelles seront mises en évidence, soulignées au moment du contrôle des acquisitions, et serviront de base aux décisions d'orientation scolaire.

Au moment de la transmission, on se centre au mieux et de manière unique sur la didactique de la matière, en déniait l'existence aux différences individuelles et pourtant au terme de l'évaluation ce sont à ces différences-là qu'il sera fait appel pour *expliquer* les écarts des résultats.

■ La compétition scolaire, un jeu institutionnel

Cette prise en compte de l'individu principalement à la sortie du processus d'enseignement provoque indéniablement un climat de compétition scolaire, compétition qui fait passer les résultats de l'individu avant ceux du groupe.

On en arrive trop souvent à ce comportement aberrant d'enfants qui travaillent uniquement pour la note et le classement, tout besoin

1. Jules Ferry, in Querrien, op. cit.

2. Freinet C., *Les dits de Mathieu*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1959.

3. Barbiana, *Lettre à une maîtresse d'école*, Mercure de France, 1967.

4. Foucambert S., *La manière d'être lecteur*, O.C.D.L. - S.E.R.M.A.P., 1976.

d'exploration de situations nouvelles, tout besoin d'acquisition de nouveaux apprentissages et de nouvelles maîtrises, tout besoin de partage social des progrès individuels ayant été étouffés.

Ne voit-on pas l'exaspération d'un individualisme enfantin derrière le spectacle désolant d'élèves construisant des murailles de livres et de cahiers pour soustraire leur travail aux éventuels regards indiscrets du voisin ?

Compétition et sélection vont de paire, et c'est là qu'apparaît *«l'ambiguïté fondamentale d'un système compétitif qui est amené à sélectionner sur ce qu'il doit transmettre, en créant des obstacles qui s'ajoutent à la difficulté propres aux connaissances à transmettre.»*⁽¹⁾ Le jeu institutionnel de l'individualisme et de la compétition va favoriser les élèves qui ont intériorisé ces valeurs sous l'influence familiale ou associative...

■ Une réussite scolaire différenciée

Une organisation structurelle fondée sur la classe d'âge ne recouvre pas le processus de développement individuel. L'enseignement ciblé en direction d'un écolier moyen, virtuel, théorique, et l'évaluation normative ne tiennent pas compte des processus psychologiques propres aux apprentissages. Un mode de socialisation scolaire qui s'appuie sur les relations verticales maîtres-élève, ignorant toute la richesse culturelle potentielle des échanges horizontaux, de la confrontation des modes de résolution personnels, écarte un moyen efficace de développement des outils de pensée.

Ce sont autant d'effets conjugués dans un contexte compétitif qui génèrent une réussite scolaire différenciée en fonction du degré d'ancrage, dans les milieux sociaux culturels et les familles d'appartenance, de ces valeurs qui fondent le système éducatif.

■ Des rythmes scolaires inadaptés

À cela nous pouvons ajouter l'organisation des rythmes scolaires, question hautement sensible, symbolique des blocages sociaux qui surgissent dès qu'une réforme est envisagée. N'a-t-on point vu, en 1991, le lobby des exploitants de l'or blanc contraindre le ministère à abandonner une organisation nouvellement instaurée et qui allait dans le sens d'un meilleur équilibre de la charge de travail sur l'année ?

Sous la Troisième République, dans un univers encore essentiellement rural, les enfants devaient rester disponibles pour participer aux travaux des champs et des vignobles au moment des récoltes. Bien que le contexte socio-économique se soit radicalement transformé, les

1. Lurçat, op. cit.

grandes vacances sont restées et il y a toujours moins de jours de classe que de jours de congé !

Il en résulte une répartition du temps inadaptée : les périodes de travail sont trop longues par journée et représentent une surcharge nocive : dès le CP, l'enfant travaille cinq heures par jour augmentées du travail à la maison, alors qu'à six ans deux à trois heures alternées de plages de repos, marquées de changements d'activité sont un maximum.

« C'est l'institution scolaire qu'il faut soigner »

D'après Vermeil, la durée de la leçon est trop longue : « Beaucoup d'enfants normaux de 6 ans ne peuvent pas fixer leur attention plus de 10 voire de 5 minutes. On les appelle instables c'est vrai, mais cette instabilité ne peut disparaître ou s'améliorer que par un entraînement progressif. Mis d'emblée dans un système qui leur

demande de rester assis plus de 5 heures par jour et par périodes dépassant une heure, ces enfants ne peuvent devenir qu'enragés ; d'instables, ils se transforment en agités ou caractériels. On les envoie alors chez le médecin ou chez le psychiatre pour qu'ils les soignent. Mais c'est l'institution scolaire qu'il faut soigner. »⁽¹⁾

On sait depuis longtemps, suite aux expériences menées sur le tiers-temps, que le rendement de l'enseignement s'améliore de manière significative lorsqu'une partie du travail purement scolaire se trouve remplacée par des activités au caractère éducatif élargi.

■ Aménagement du rythme scolaire : une expérience parlante

Vermeil cite l'expérience menée par Chambost, dans le cadre de deux écoles à classe unique. Un test d'intelligence passé en début d'année scolaire indique des résultats moyens identiques pour les deux classes. La classe expérimentale voit le temps consacré à l'éducation physique, aux jeux contrôlés et animés par l'institutrice augmenté. En fin d'année, à des épreuves de niveau scolaire, les élèves de cette classe obtiennent des résultats supérieurs à ceux de la classe témoin ($m = 70.4/100$, vs $58.3/100$). D'autre part, ces élèves apparaissent plus gais et mieux détendus.

■ Des rythmes physiologiques à respecter

Pour être complet, à cette question des rythmes institués par circulaires administratives, il convient d'ajouter celle des rythmes physiologiques : « ...les processus d'acquisition de connaissances nouvelles sont physiologiquement conditionnés dans leur vitesse et leur durée et... ces paramètres varient d'un individu à l'autre... il y a un facteur limitant qui correspond à des réactions chimiques qui ne

1. Vermeil G., *La fatigue à l'école*, E.S.F., 1976.

peuvent se dérouler que dans un ordre déterminé, à une vitesse déterminée et pendant une durée limitée au bout de laquelle le repos est nécessaire. »^[1]

Dans un contexte qui serait proche de l'idéal, si on tire les conséquences du caractère intime de l'organisation des cycles d'apprentissage et de repos, on aboutit à la nécessité d'une logique d'individualisation de l'enseignement.

🔗 La logique didactique des programmes

Dans les faits on en est loin, puisque le technocrate a toujours puisé les principes organisateurs dans une logique didactique à caractère universel.

Ainsi, dans le début du XIX^e siècle, on apprend à lire dans la première classe, à écrire dans la seconde, la grammaire, l'orthographe et le calcul étant abordés dans la troisième.

À cette organisation de type diachronique, fondée sur la succession, le statut de 1834 va préférer la juxtaposition synchronique facilitant la progression et la répétition. Il prévoit une répartition des élèves en trois divisions : élémentaire, moyenne et supérieure. Pour chaque division le programme emprunte à l'ensemble des disciplines.

En 1868, les écoles du département de la Seine suivent une organisation cohérente, répartissant les programmes de chaque discipline entre les trois cours, de manière concentrique, chaque matière étant reprise et approfondie au cours suivant.

Depuis, les programmes se succèdent dans la continuité : *« Chaque nouveau programme se réfère explicitement aux précédents pour en affirmer la valeur perdurable. »*^[2]

🔗 L'individualisation de l'enseignement

Le bien-fondé d'une organisation pédagogique fondée sur la recherche d'une cohérence interne à la discipline enseignée ne fait à première vue aucun doute. Sa traduction dans le programme officiel pose tout le problème de l'individualisation de l'enseignement. En effet, coordonner les exigences contenues dans l'instruction officielle et la diversité des dispositions à apprendre relativement à chaque discipline relève de la gageure.

Soit on donne la priorité au déroulement intégral du programme, au risque de laisser quelques-uns à chaque étape au bord de la route ; soit on ne change de chapitre qu'une fois que l'ensemble des élèves a assimilé le précédent, au risque de prendre du retard sur le programme et de freiner les meilleurs.

1. op. cit.

2. Prost, op. cit.

Les contenus pédagogiques

■ Des programmes irréalistes et irréalisables

Une autre source de difficulté tient à la nature de la matière enseignée. Par exemple, *«apprendre l'écriture du français, ce n'est pas seulement apprendre le tracé des lettres et leur valeur... ainsi que la valeur des combinaisons de lettres : c'est connaître pour chaque mot les particularités dont il se trouve affublé. La science de l'orthographe est une science qui s'acquiert mot par mot.»*⁽¹⁾

Cette difficulté intrinsèque à la matière est largement amplifiée lorsque son apprentissage intervient trop précocement, avant que l'élève ne possède les moyens cognitifs de son acquisition.

Grammaire : le seuil critique

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, on a montré (in Ters)⁽²⁾ qu'il fallait attendre la classe de Quatrième pour qu'au moins 67 % des élèves acquièrent au minimum 75 % des 106 traits de l'analyse des fonctions grammaticales.

«...il existe un seuil critique à l'âge de 14-15 ans. Il y a chez les adolescents un changement de stratégie : à mesure qu'ils avancent en âge, les adolescents tendent à considérer le langage comme un objet susceptible d'analyse.»⁽²⁾

Dans ces conditions, un enseignement formel de la grammaire à l'école primaire relève de l'irréalisme et il ne faut pas s'étonner du recours systématique à des *béquilles*, à des artifices qui remplacent les concepts grammaticaux par des couleurs, des formes géométriques et autres symbolisations plus ou moins hasardeuses.

Du côté des mathématiques, la situation n'est guère plus brillante. Par exemple, en 1973, Buisson teste 545 élèves en fin de Cinquième. Il conclut : *«On peut estimer à 20 % le nombre d'élèves qui, en fin de cinquième ont le bagage demandé en début de quatrième.»*⁽³⁾

Ajoutons à cela l'effet des grandes vacances et nous aurons compris en partie la rupture qui intervient entre la Cinquième et la Quatrième !

On conçoit facilement que des programmes tellement irréalistes par rapport aux possibilités cognitives des élèves deviennent irréalisables. Le décalage de l'offre et de la demande va alimenter le rejet du scolaire, l'élève étant constamment confronté à des situations situées hors du champ de ses maîtrises.

1. Benveniste C.B. & Chervel A., *L'orthographe*, Maspéro, 1974.

2. Ters F., *Orthographe et vérités*, E.S.F., 1973.

3. Buisson, in Bigard, *Mathématiques, Échec et sélection*, Cédic, 1977.

■ Échec scolaire et psychologie des apprentissages

Ce décalage risque de perdurer tant que la pédagogie classique limitera son intérêt à la mise en forme de la matière à transmettre puis à l'évaluation des contenus restitués. La négligence parfaite du processus d'assimilation qui s'intercale entre l'entrée et la sortie, dans ses dimensions cognitive, sociale et affective, conduit à l'incompréhension des lois propres aux apprentissages. La réussite est alors tout simplement référée à une capacité globale, un don mystérieux qui fonctionne de manière *magique*.

Dépasser cet état supposerait que les nouveaux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres aient intégré dans leurs programmes une solide formation à la psychologie des apprentissages.

■ Le mépris du travail technique et manuel

Dans le même ordre d'idée, il faut maintenant évoquer la place faite au travail manuel. Prost porte à ce sujet un jugement particulièrement sévère : « *Cette mentalité aristocratique, pour laquelle travailler est une déchéance, traduit incontestablement une hiérarchie sociale qui place très haut les rentiers. Dans le cas des enseignants, elle s'enracine en outre dans une tradition humaniste, où la culture est fille du loisir et le travail servile. Elle permet aux intellectuels de s'attribuer une supériorité à la fois personnelle et sociale.* »⁽¹⁾

Au-delà de l'aspect polémique du propos, force est de constater le peu de place laissée à l'initiation technologique, à l'apprentissage du maniement des outils, à l'enseignement du dessin technique... De la sorte, l'élève qui refuse l'intellectualisme des notions ne peut investir ses éventuelles capacités pratiques dans le temps et le lieu scolaire : l'école ne fait aucun cas ni de l'expérience, ni du mérite du jeune champion de V.T.T., du jeune philatéliste, du musicien, du jardinier, de l'enfant bricoleur ou mécanicien, du petit informaticien, du jeune bilingue ou trilingue... Ce que les Anglo-Saxons dénomment les *acquis expérimentiels*, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se construisent par les pratiques non scolaires, au jour le jour, ne sont l'objet d'aucune reconnaissance scolaire, encore moins de validation.

Il est conçu comme normal que les futurs ouvriers doivent s'exercer à une analyse grammaticale formelle qui ne leur sera d'aucune utilité ultérieure, mais il paraîtrait tout à fait stupide d'apprendre la lecture de plan et le maniement de la lime douce à des futurs professeurs de grammaire !

Les résultats de ce rejet du travail technique et manuel sont bien connus : l'*orientation* vers l'apprentissage précoce du métier est vécue

1. op. cit.

bien souvent comme un échec fondamental, ou bien l'enfant motivé par l'exercice de création manuelle doit attendre ses 16 ans avant de pouvoir commencer à réaliser sa vocation. Dans les deux cas, la frustration est au rendez-vous.

■ Livres scolaires : conformisme et neutralité

Cette ignorance, ce mépris, cette dévalorisation du corps en général et de la production manuelle en particulier, va se retrouver dans les livres scolaires. Snyders cite une étude de Dandurant qui a permis une comparaison des ouvrages parus en 1932 et en 1961 : « ...l'univers social présenté aux enfants s'est considérablement affaibli, il tend de plus en plus à se restreindre à la dimension de la maisonnée et à l'univers de l'enfance... de 1932 à 1961, la place des contes a doublé, et ces contes ne comportent pas de morale, ils ne constituent pas une transposition de notre monde. Ici encore, l'évasion dans un passé idyllisé et dans un monde rural archaïque et enrubbanné constitue une des composantes essentielles de ces livres. » ⁽¹⁾

Certes, en 1932 la laïcité était toujours un combat qui devait faire triompher des valeurs morales détachées de tout support religieux. Depuis, la notion s'est passablement affadie et d'après une enquête de Berger, elle a pris le sens de neutralité parfaite : « ...ne jamais dépasser le terrain des préoccupations exclusivement scolaires, s'abstenir de se prononcer sur tout ce qui pourrait être jugé comme un sujet brûlant, bref éviter toute tension susceptible de faire naître une situation conflictuelle. » ⁽²⁾

On peut souligner que le gonflement de l'imaginaire répond également à ce besoin de protection et de confort. De plus, introduire l'imaginaire c'est sacrifier à la mode d'une certaine psychologie. Mais que dire d'un imaginaire qui n'aurait d'autre valeur que celle de refuge, d'autre fonction que celle de mise à l'abri du monde réel ? Les instructions officielles de 1977 ne précisent-elles pas qu'à « tous les niveaux de l'école primaire, il importe de partir de situations tirées du vécu de l'enfant, liées à ses intérêts spontanés ou provoqués, et de les exploiter collectivement et individuellement dans le cadre de la vie de la classe. » ⁽³⁾

Cet isolement de l'école dans un conformisme social détaché des conditions objectives qui le génèrent, au principe de toutes les manipulations et transmissions camouflées, amène une... « pédagogie notionnelle concrétisée : nous entendons par là une démarche qui consiste à partir non pas des phénomènes concrets ou des objets réels, mais des notions pour ensuite les rendre accessibles en les simplifiant.

1. op. cit.

2. Berger I., *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, P.U.F., 1979.

3. Cycle préparatoire : objectifs et programmes. *Bulletin officiel du Ministère de l'éducation*, 1977, n°12.

Forme actualisée mais contenu rétrograde

La mise au goût du jour peut également se situer au niveau de la forme, ce qui ne doit pas pour autant empêcher de garder une certaine vigilance par rapport au contenu. Par exemple, le manuel d'apprentissage de la lecture, *Les aventures de Benoît* (Garcia)⁽¹⁾, utilise une bande dessinée très colorée pour présenter une famille moderne.

La mère est jeune et porte le jean's, le père apparaît rarement et présente à travers son costume et sa cravate l'aspect d'un jeune cadre. Le mobilier est récent, de style alerte, et la famille n'hésite pas à prendre les repas sur des chaises capitonnées.

La modernité du décor n'évite pas pour autant la puérité des aventures : Benoît trouve un bonnet magique qui le transforme en chien. Les visées moralisatrices sont encore présentes, mais se limitent à la politesse (dire merci,...), à la propreté (on se lave les mains avant de passer à table), à l'ordre et à l'obéissance.

Le garçon peut se montrer espiègle et farceur, principalement sous sa forme canine. De son côté, la fillette lave la table, fait les courses, aide à mettre le couvert, rend de nombreux autres services. On voit comment une forme actualisée peut servir de véhicule au conditionnement à l'obéissance et aux rôles sexués traditionnels.

en les rendant concrètes, ce qui est l'inverse de la démarche de la connaissance. »⁽²⁾

En bref, contenus pédagogiques et manuels scolaires supportent trois ordres de critique. En premier lieu, les contenus sont, d'une manière générale, de loin trop en avance sur les possibilités d'assimilation cognitive de la grande majorité des enfants. En second lieu, ces contenus ne sont ni abstraits, ni étayés du monde réel, mais ils évoquent souvent un monde factice ou bien ils enferment l'enfance dans une vision éthérée des rapports sociaux. Enfin, les apprentissages scolaires constituent leur propre référence tant ils sont éloignés de toute praxie.

L'avenir

Ces critiques pourraient à première vue effrayer le lecteur par leur radicalisme, et il serait facile de leur opposer l'insignifiance des propos extrêmes. Mais comment justifier la dernière des réformes, celle qui organise l'école primaire en cycles pédagogiques ? Ce renouveau organisationnel impulsé par le ministère en janvier 1991, il est encore trop tôt pour juger de ses effets. Toutefois, l'analyse des intentions laisse entrevoir à la fois des possibilités d'amélioration du rendement scolaire et des possibilités de dérives vers un accroissement des écarts.

1. Garcia V. & coll., *Les aventures de Benoît*, Hachette, 1980.

2. Lurçat, op. cit.

■ La réforme et son contenu

Le cycle des apprentissages premiers recouvre la Petite et la Moyenne section de maternelle ; le cycle des apprentissages fondamentaux englobe la Grande section de la maternelle, le CP et le CE1 ; le cycle des approfondissements termine la scolarité primaire.

Sur le plan des contenus, rien de changé puisque les compétences que les élèves doivent acquérir au cours de chaque cycle reprennent les instructions de 1985 et de 1986. Ce n'est pas non plus la définition d'un nouveau livret scolaire type de l'élève qui apporte un changement en profondeur.

De fait, la nouvelle organisation obéit à deux principes qui fondent la nouvelle politique pour l'école : *« Introduire plus de souplesse dans les apprentissages des élèves et dans l'organisation du travail des enseignants pour assurer une meilleure continuité de ces apprentissages ; proposer des modalités de mise en cohérence qui assurent la maintien et l'exigence de qualité du service public. »*⁽¹⁾

Théoriquement, une unité pédagogique décrochée et étendue à trois années en reglobalisant les parcours scolaires devrait faciliter l'adaptation de l'action pédagogique au rythme de chaque enfant : dans ces conditions, le redoublement ou le passage anticipé n'ont plus de sens.

L'introduction d'un nouvel apprentissage doit accompagner l'apparition des capacités nécessaires. *« ...C'est en fonction de ce que l'enfant a déjà acquis et de ce qu'il lui reste à acquérir que les maîtres doivent l'aider à construire sa scolarité, en ayant toujours pour lui, grâce à une dynamique constante de l'apprentissage, la plus grande ambition. »*⁽¹⁾

■ Gestion des parcours individuels : des obstacles majeurs

On perçoit bien l'avantage d'une organisation plus ample, mieux différenciée, qui permette à chacun de s'y déplacer selon les rythmes de travail et de développement individuels. Mais on voit aussi le danger d'un accroissement des écarts si on laisse filer les mieux doués tout en ralentissant la progression des moins bons.

Le ministère n'est-il pas conscient de ce risque dans la mesure où il est prévu que la durée d'un cycle puisse être prolongé d'une année ! Ce risque est d'autant plus virtuellement consistant que rien de bien sérieux n'est indiqué sur la manière d'opérationnaliser la gestion de l'hétérogénéité des niveaux et des parcours individuels dans un même groupe d'élèves : pourquoi évoquer la possibilité d'organiser des

1. Direction des écoles. *Organisation de l'école primaire en cycles pédagogiques*, Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, 1991.

groupes de niveaux par discipline alors qu'au collège leur expérimentation s'est traduite par un échec ? ⁽¹⁾

C'est là un problème central qui n'a pas encore trouvé de réponse pertinente. Il ne suffit pas d'annoncer que l'erreur doit être interprétée et exploitée, comme signe d'un apprentissage en marche, pour que concrètement chaque enseignant devienne un virtuose de l'analyse cognitive. Cela s'apprend, certes, mais il faut du temps et des programmes de formation des maîtres, qui ne sont pas prévus.

Il semblerait plutôt que la dyslexie, que la dyscalculie... relèvent des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. D'une main, on ouvre la voie au forçage scolaire en autorisant le commencement des apprentissages fondamentaux dès la grande section de maternelle et de l'autre main, on déresponsabilise le maître face aux enfants qui peinent à suivre.

■ L'avenir le dira

La nouvelle organisation donne une plus grande souplesse dans la gestion du temps, la possibilité de travailler sur des projets locaux, « sous la responsabilité des autorités déconcentrées ». Elle offre donc un cadre légal qui peut faciliter l'introduction d'innovations, d'actions-recherches pédagogiques, voire psychopédagogiques. Ce degré de liberté sera-t-il une nouvelle fois réabsorbé par la résistance institutionnelle au changement ? Sera-t-il investi par les équipes afin de construire et d'asseoir de nouveaux savoirs pratiques, mobilisables et transférables ? C'est l'avenir qui nous le dira, ou plus prosaïquement, ce sont les usagers du service public scolaire qui en jugeront, c'est-à-dire au premier chef, les enfants et les élèves.

1 Langouet G., *Suffit-il d'innover ?*, P.U.F., 1985.

Méthodes et pratiques magistrales

La méthode active : les grands principes	83
L'échec d'une pratique	85
La leçon : le maître, la méthode, l'élève	87
Les interactions	95

La méthode active : les grands principes

Dans le cadre de l'organisation pédagogique, les contenus sont inculqués – ou plutôt le maître essaie d'inculquer les contenus – d'une certaine manière : en mettant en œuvre la méthode active.

Par rapport à la leçon magistrale *ex cathedra*, la nouvelle méthode représenta un progrès indéniable en ce sens que fut sollicitée la participation de l'élève : mais rapidement codifiée, figée, automatisée, elle se stérilisa elle-même.

Après avoir décrit la méthode active, il sera montré en quoi elle participe à la genèse et à la croissance de l'échec.

■ Un jeu de questions

Un seul principe sous-tend la méthode active : faire découvrir les notions par l'élève, par un jeu de questions judicieusement choisies et emboîtées logiquement vers le but à atteindre. Quatre adjectifs peuvent la qualifier : collective, orale, adulte-centrique, omniprésente. **Collective** parce qu'elle s'adresse à l'ensemble de la classe dans le même temps, même si les interrogations sont souvent individuelles. **Orale** parce qu'elle consiste en une suite de questions. **Adulte-centrique**, car la bonne réponse est celle qui est prévue par l'enseignant, et s'inscrit donc dans une logique d'adulte. L'enseignant est le maître du jeu puisqu'il a prévu questions, réponses et leur rationnel, but et qu'il décide qui parlera. **Omniprésente** car employée dans quasiment toutes les matières et tous les types d'activités : leçon nouvelle, résolution d'exercice, correction...

■ Hors jeu

Le caractère collectif de la méthode entraînera un enseignement de niveau moyen-fort. Le maître réglera ses exigences au vu des réponses données, sans se soucier si elles émanent de l'ensemble des élèves, ou bien du groupe des meilleurs (rôle des enfants écrans). De ce fait, les élèves les plus faibles risquent le délaissement, et ce d'autant plus, qu'imprégné de cette méthode, le maître sera incapable d'aller vers une individualisation de ses interventions.

Orale, cette méthode favorisera les élèves suffisamment sûrs d'eux-mêmes et à l'aise face au groupe pour s'exprimer en public. Toute erreur se payant des rires moqueurs des pairs encouragés par les reproches magistraux. Le timide et l'ignorant sont d'entrée de jeu hors-jeu et comprennent rapidement que pour eux le prix de la mutité ne dépasse pas le coût de l'expression.

À ce niveau et une fois encore apparaît l'importance déterminante du capital socio-culturel hérité scolairement rentable.

■ Une pédagogie sans enfants

L'adulto-centrisme de la méthode est lourd de conséquences.

L'imposition du projet adulte induit une ignorance de l'enfant en général, et une ignorance de chaque enfant en particulier. Le maître s'intéresse aux emboitements de ses questions par rapport à la notion à amener, notion puisée dans le manuel, mais il néglige totalement d'envisager les possibilités de réponses des enfants.

D'autre part, et plus essentiellement, tous les itinéraires individuels possibles du développement cognitif sont ignorés. La pédagogie actuelle est une pédagogie sans enfants dans ses projets.

■ La bonne réponse est la réponse prévue par le maître

Le critère de bonne réponse est unique : la bonne réponse correspond à la réponse prévue par le maître. L'attente du maître conduit la stratégie de son questionnement : il sera amené à interroger les enfants qui ont à ses yeux le plus de chances de donner la bonne réponse, c'est-à-dire les élèves les meilleurs, soit immédiatement - dans ce cas les médiocres sont ignorés, délaissés et la classe devient un dialogue maître-élèves brillants -, soit après avoir interrogé en premier les mauvais élèves, par acquis de conscience, pour s'assurer qu'ils ne savent toujours rien et rassurer son jugement, pour montrer ce qu'il ne faut pas dire ou faire - dans ce cas, le médiocre a statut de repoussoir.

L'échec d'une pratique

C'est à ce point, je crois, que la méthode active participe le plus et directement à la dynamique de l'échec. L'obsession de la réponse attendue rend le maître aveugle, perturbe son entendement de la situation scolaire, et tous les éléments perçus – mais non analysés – qui ne sont pas la réponse seront considérés comme autant de perturbations, à ce titre ignorées, rejetées ou réprimées. Je veux parler bien sûr des activités perturbatrices en tant que telles (chahuts divers qui ont aussi leur sens) et surtout des réponses qui relèvent de la logique enfantine, donc d'une hypothèse approchée révélatrice de l'évolution cognitive de l'élève, de son approche personnelle du problème évoqué, et utilisable comme point d'appui de l'action pédagogique.

■ « Il n'y a rien à en tirer »

Il faut souligner le fait massif que la justification de la demande d'une rééducation par le maître est très souvent globale et imprécise : *« Il est mauvais, il ne comprend rien, il ne fait rien... »*

Si le psychologue, à ce moment, ajoute : *« Il est débile, il est handicapé, il a des troubles... »* l'avenir scolaire de l'enfant risque de se trouver brisé. C'est à cet endroit que l'approche psychométrique étroite et bête réalise des ravages : le maître constate – souvent s'indigne et prend à témoin – un non-rendement généralisé : *« Regardez-moi ce cahier ! !... »* ; si le psychologue rationalise ce non-rendement en invoquant une incapacité, ce qui peut rester d'interrogation sur l'enfant laissera la place à une attention totalement négative *« Il n'y a rien à en tirer... »* et au rejet.

■ L'élève s'enferme dans son erreur

Le caractère imprécis de la demande traduit chez le maître une perception globale et superficielle de l'élève au niveau de ses réalisations, conséquence de la méthode employée.

De ce fait, l'enfant qui n'arrive pas seul, pour une raison quelconque, à franchir convenablement une étape dans ses acquisitions – c'est-à-dire à élaborer de plus en plus finement des hypothèses qu'il met en œuvre dans l'élaboration de sa réalité – va s'enfermer dans son type d'erreur, le répéter sans cesse puisqu'il n'a à sa disposition que cette réponse et qu'il n'a pas d'autre issue, le maître, braqué sur le résultat final, étant incapable de lui en indiquer une.

Les conséquences seront fâcheuses : exaspération du maître devant cet enfant qui stagne, ou régresse (régression liée à l'anxiété) ; découragement puis abandon chez l'enfant qui doit en plus supporter les manifestations humorales plus ou moins douces du maître, de la famille (d'où son anxiété) ; installation de la dynamique d'échec.

La bonne réponse sera valorisée par le maître, et son producteur à travers elle, ou directement (bons points, compliments, ...). Il y aura activation de l'individualisme conduisant à la limite du vedettariat.

À l'inverse, la mauvaise réponse risque d'être dévalorisée (ignorée, critiquée, rejetée, raillée, méprisée, ...) et à travers elle son producteur. La dévalorisation, répétée, conduit à son intériorisation en auto-dévalorisation qui a pour effet la démobilisation puis le rejet scolaire.

La méthode active, en se greffant sur le heurt culturel, amplifie le rejet mutuel : la non-réponse – ou la réponse erronée – rejetée, conforte chez le maître, en la justifiant, la perception dévalorisante de l'autre et persuade l'enfant de son incompétence scolaire.

Omniprésente, la méthode active conduit fatalement à l'artificialisme puisque l'enfant doit tout découvrir – ou plutôt deviner – même ce qu'il ne sait pas.

Elle empêche toute recherche possible de la part de l'enfant, et du maître soumis à cette pratique. Elle conduit, liée à l'irréalisme des notions, au dressage, au mouvement perpétuel scolaire ingurgitation-réurgitation.

En bref, la méthode active, en surimpression du jeu des perceptions sociales et des attentes, participe directement à la dynamique de l'échec scolaire, en ce sens que rentable pour le bon élève, elle induit l'ignorance ou le rejet des moins bien disposés.

■ Aller vers d'autres pratiques

Il apparaît nécessaire d'aller vers d'autres pratiques, de chercher d'autres solutions. La pratique du questionnement n'est pas à rejeter, mais à améliorer en prenant en compte toutes les réponses, et principalement les mauvaises, voies royales d'accès au fonctionnement cognitif. C'est par l'analyse des erreurs que le maître peut décoincer, réexpliquer à propos, recentrer avec pertinence, relancer avec efficacité la recherche individuelle. L'erreur n'est plus une perturbation, mais devient source d'objectifs pédagogiques.

On peut également s'inspirer du questionnement de type piagétien qui respecte la connaissance enfantine mais participe à son dépassement par des contre-propositions pertinentes.

La leçon : le maître, la méthode, l'élève

Regardons de plus près le fonctionnement de la relation pédagogique au quotidien à travers une étude du discours du maître. Pourquoi une telle étude ? Il s'agissait d'aborder la pratique du maître dans sa classe. L'idéal aurait été l'enregistrement intégral de ce qui se passe et de ce qui se dit. Je me suis limité au

discours du maître⁽¹⁾, son enregistrement n'étant matériellement possible.

Il manque donc tout le champ des relations corporelles, et les interactions verbales ne pourront être abordées que partiellement, la transcription du discours enfantin s'étant révélée impossible.

■ Le discours du maître

On peut considérer ce discours comme plus contrôlé qu'à l'habitude du fait de la situation (les maîtres hurleurs se montrèrent bien discrets, aucune calotte ne fut distribuée, ni même évoquée...).

Dix séquences de trente minutes furent enregistrées dans dix classes différentes. La consigne donnée était la suivante : *« Tu fais la leçon comme d'habitude, seulement tu dis le prénom de l'élève à qui tu l'adresses ; si plusieurs élèves ont le même prénom, tu spécifies leur nom de famille. »*

La totalité de l'information recueillie ne fut pas exploitable du fait que certains élèves n'ont pu être identifiés (expression spontanée, oubli de la consigne...).

■ Vers une pratique positive

Le tableau 37 présente les caractéristiques formelles des classes, des enseignants, des leçons (année scolaire 1978-1979).

Deux classes de chaque niveau sont prises en compte. Les effectifs, dans cette école restent élevés.

Quatre débutants permettront à l'occasion de différencier le groupe des enseignants. Les hommes prennent plutôt les grandes classes.

L'étude présente un large éventail des activités mathématiques. Le matériel utilisé reste banal. Trois maîtres de Cours moyen sur quatre ne concrétisent plus les notions enseignées. L'enseignement est simultané neuf fois sur dix. La maîtresse C réalise un travail individuel mais le même pour tous.

Lorsqu'il y a manipulation, elle est faite par un élève devant ses camarades, elle présente un caractère exemplaire (trois fois sur sept), ou par tous les élèves dans le même temps (deux fois sur sept), ou par tous les élèves l'un après l'autre (une fois), ou encore par groupes, mais la consigne est identique pour tous les groupes. L'activité de l'élève se réduit le plus souvent à écouter, écrire (parfois au tableau), parfois manipuler, parfois répondre.

1. Tout ce qui concerne le discours disciplinaire et organisationnel n'a pas été pris en compte ici, mais uniquement le discours à caractère pédagogique.

37. Caractéristiques formelles des classes

Classe		Maitre		Leçon			
Code	Niveau	Effectif	Expérience	Sexe	Thème	Matériel	Forme de la manipulation
A	C.P.	25	Déb.	F	Réaliser des classements	Ciseaux, catalogues, objets divers	Par groupe, consigne collective
B	C.P.	23	Exp.	F	L'étiquette des ensembles	Boîtes	Individuelle et exemplaire
C	C.E.1	30	Exp.	F	Placements au sol	Cordes	Tous les enfants à tour de rôle
D	C.E.1	32	Déb.	M	Addition en base 3	Blocs multibase	Tous les élèves ensemble
E	C.E.2	31	Déb.	F	Notion de frontière	Blocs logiques	Tous les élèves ensemble
F	C.E.2	32	Exp.	M	Comptages différents d'une collection	Cartons, clés	Individuelle et exemplaire
G	C.M.1	31	Déb.	M	Mesurer le temps. Lecture heure, opérations	Rien	Aucune
H	C.M.1	31	Exp.	M	Construire et résoudre problème sur le temps	Un pendule en carton	Individuelle et exemplaire
I	C.M.2	31	Exp.	M	Définition de la multiplication	Rien	Aucune
J	C.M.2	31	Exp.	M	Résolution de problème (choix)	Rien	Aucune

Quatre fois sur dix, l'élève dispose de matériel, mais la manipulation lui est imposée. On voit que la marge d'autonomie de l'élève est extrêmement réduite.

■ Le maître attend au moins une réponse juste

Tous les maîtres, dans ces activités variées, pratiquent la méthode active. Le maître cherche à obtenir la bonne réponse d'au moins un élève, ce qui paraît justifié dans le cas où l'élève est censé connaître cette réponse (contrôle des connaissances). Mais la plupart du temps, il cherche à faire découvrir du nouveau et les choses ne se passent pas très bien !

Classe I

- Nicole, lis-moi le problème
→ R⁽¹⁾
- Bon, vous tournez la feuille. Qui peut me rappeler les différentes informations obtenues dans ce problème ? Alex ! → R
- Parle fort → R
- Aïda ! → R
- Il y a quelque chose d'important, une question de choix. Pouvez-vous m'expliquer comment se fait le choix pour les pâtisseries ? Sonia → R
- Précise...
- Nicole → R... → R
- Bon, alors il y a des pâtisseries qui sont proposées aux enfants, chaque enfant prend, Frédéric, combien de pâtisseries ? → R
- Deux pâtisseries, les mêmes ou différentes ? → R
- Différentes. Y'a une phrase qu'est importante dans l'énoncé. Que dit-on ? → R
- Ça c'est la question posée, ça vient à la fin. Dans l'information, y a une phrase importante → R
- Oui, un choix, on en prend deux parmi six. Mais il y a aussi autre chose, Ali ! → R
- Les enfants ont chacun deux pâtisseries dans la main mais aucun n'a exactement la même chose que son voisin. Et ça, c'est important. Ça veut dire quoi ça ? → R
- Toi, tu me donnes une réponse, mais est-ce que c'est ça ? Tournez la feuille. L'énoncé n'a pas été, hein, compris, correctement, regardez l'énoncé.

L'intention du maître, faire découvrir la partie importante de l'énoncé, se traduit par un échec. Pourquoi ? Parce qu'il ne met pas sur la voie. Alex, Aïda, Sonia, Nicole, Ali donnent des réponses mais elles ne sont pas exploitées. Le maître les ignore, et revient à sa question, obsessionnelle dans son fond et sa forme. Parce qu'obnubilé par la réponse qu'il attend – et qui doit lui permettre de continuer la résolution du problème –, il n'est pas disponible pour réfléchir à ce qui se passe, pour prendre en compte ce qu'on lui dit, pour réaliser que sa question n'éveille aucun écho, et qu'il conviendrait de se demander

1. R = Réponse de l'enfant.

pourquoi, et d'agir en conséquence. Dans ce cas précis, on constate la nécessité de former les élèves à la lecture d'énoncé de problème. D'autre part on peut poser la question de l'intérêt d'une résolution collective de problème.

Les enregistrements fourmillent de situations de ce type. Ici, le maître réalise son échec assez rapidement.

Parfois, il insiste longuement dans la communication impossible.

■ Une situation paradoxale

Classe G

- Bon, aujourd'hui on va commencer par une devinette. Comment peut-on mesurer le temps qui passe sans montre, sans chronomètre... ? → R
- Pardon ? → R
- On regarde dans le ciel. Bon, comment peux-tu mesurer le temps en regardant le ciel ? Explique-moi, oui Frédéric ? → R
- Bon, personne n'a trouvé. Je vous donne un exemple : combien de temps s'est-il passé depuis que nous nous sommes mis en rang en bas ? Qui a une idée, un ordre de grandeur ? Gilles → R
- Dix minutes, Frédéric → R
- Qui dit encore un nombre ? → R
- Bon, qui est pour un quart d'heure ? ... trois élèves. Dix minutes ? ... vingt élèves et cinq minutes ? Il n'y a que Laurent. Bon, bien, moi je vais vous le dire, cela fait exactement dix-huit minutes que nous nous sommes mis en rang. Vous perdez presque vingt minutes. Moi, je le vois grâce à ma montre mais si je n'avais pas de montre, par exemple comment puis-je dire que Franck a été plus rapide que Frédéric à sortir toutes ses affaires ? ... Personne n'a d'idées ?

Les enfants ne sauront jamais comment on peut mesurer le temps sans montre ni chronomètre ?

De ce passage, un mot ressort, éclairant bien ce que devient la méthode active dans ses déviations extrêmes : une suite de *devinettes*.

La maîtresse constate rapidement que personne ne sait. On pense qu'elle va aiguiller... « *Je vous donne un exemple* » mais elle résout la question en regardant sa montre et repart de plus belle « *mais si je n'ai pas de montre ?* »

Il faut à tout prix, même celui de l'inefficacité totale, que l'enfant trouve la réponse lui-même, et s'il ne trouve pas par lui-même, tant pis pour lui, on ne lui dira rien.

Au fait, comment mesure-t-on le temps sans montre, ni chronomètre ?

■ Lorsque tout était réuni pour réussir...

Classe A

Les enfants ont devant eux divers objets : images, crayons, stylos, craies, marrons, bouchons.

– Alors, on va essayer de classer tout ça, ce qu'on a découpé avec les objets que je vous ai donnés. On essaie de faire des classements. Vous essayez de chercher comment on peut les classer.

Les groupes travaillent.

– Bon, alors, j'ai vu dans chaque groupe. On ne classe pas les craies avec les craies, les ciseaux avec les ciseaux, les images avec les images, les feuilles avec les feuilles. Bon alors je veux qu'on me place... Je ne veux pas qu'on me place les ciseaux avec les ciseaux, les craies avec les craies, il faut trouver un autre classement...

– Allez, on essaie de trouver quelque chose... regardez bien, je vais vous aider un petit peu. Pour découper, pour découper, je vous ai demandé de laisser soit un objet sur le dessin, soit deux, soit plusieurs. Alors ça ne vous donne pas une idée ça ? Bien Cyril... Pour découper, j'avais dit de laisser soit une chose, soit deux, soit trois, soit plusieurs. Alors essayez voir, de regarder un petit peu. Y a pas des choses qui sont possibles ?

Des groupes de choses, on va trouver.

Les groupes cherchent.

– Alors qu'est-ce que vous avez trouvé ? Bon, alors écoutez, puisqu'on ne trouve pas, on arrête tout, et on va écouter les représentants de chaque groupe.

Un élève de chaque groupe parle. Soit rien n'a été trouvé, soit il y a des classements, mais tous sont rejetés comme non conformes.

– Allez, vite Christine. → R

– Bon, il nous a classé par couleurs. C'est un classement aussi mais ce n'est pas ce que je voulais. ou encore

– J'avais dit de ne pas faire ça. Alors, ça ne compte pas. Il fallait trouver autre chose.

Enfin *l'explication* arrive.

– Eh bien, regardez, si vous avez des objets, si vous avez pas par exemple, autant de craies que de stylos, je ne sais pas moi, regardez, je veux qu'on classe avec autant que. Allez par exemple, sur une image, il y a deux dessins et si on a deux stylos, on met les deux images avec les deux stylos. Allez, on classe avec autant que, allez, travaillez...

Parfois, la situation devient réellement vicieuse : on voit apparaître une méthode active au second degré. L'enfant doit trouver la réponse, mais préalablement aussi la question, et la réussite dans ce genre d'exercice nécessite des aptitudes para-psychologiques certaines.

Des dix enseignants, cette maîtresse se place probablement dans les meilleures conditions pour réussir : tous les enfants ont du matériel qu'ils peuvent manipuler. Ils sont incités à chercher ensemble la résolution d'une tâche commune.

Malgré tous ces éléments favorables, la séance est un fiasco. Sur cette organisation des groupes, la maîtresse pratique un questionnement collectif : elle n'exploite pas les possibilités du groupe, elle ne

questionne pas dans chaque groupe, elle ne suscite pas les échanges d'idées... parce qu'elle est obsédée par son attente de la découverte par les enfants non pas de la réponse, mais de ses intentions.

Poussée dans sa logique extrême, la méthode active découvre son absurdité.

Les groupes ne sont pas stimulés, mais qui plus est, leurs trouvailles, leurs essais et tentatives courageux, vu le flou de la consigne, sont rejetés car non conformes, non pas même par rapport à la logique mathématique, mais par rapport à l'attente de la maîtresse. Ici, l'aspect adulte-centrique, presque dictatorial de la méthode apparaît clairement : *« J'avais dû de ne pas faire ça, alors ça ne compte pas »*. Là encore, on ne se penche pas sur la réalisation de l'enfant pour en découvrir la logique propre et les voies de son dépassement. Le seul critère du jugement, c'est le désir, à la limite, le caprice du maître. Mettons-nous à la place de l'auteur de qui l'œuvre est ainsi rejetée, sans autre justification que l'arbitraire, et que la situation se répète chaque jour ! Que deviendrions-nous ?

■ La participation de l'enfant

La méthode active veut faire participer tous les enfants. Le nombre d'enfants différents sollicités par le maître a été transformé en pourcentage de l'effectif de la classe.

38. Sollicitations du maître										
Classes	A(x)	B	C	D(x)	E(x)	F	G(x)	H	I	J
% enfants interrogés	44	56	80	47	39	52	74	61	87	58
(x) maître débutant										

La variation est importante : de 44 à 87 %. En général, les maîtres confirmés interrogent un plus grand nombre d'élèves au cours de la séance.

L'indice de sollicitation peut sembler satisfaisant, mais il faut apporter des nuances concernant la distribution des appelés, par rapport au milieu de l'enfant et à la qualité de la relation verbale.

■ Interroger qui pourra répondre : la distribution des élèves sollicités

Étude de la distribution des élèves sollicités : le tableau suivant rappelle le précédent à la différence près que la population scolaire est dichotomisée à partir du critère : profession du père. Dans chaque

cas, figure le pourcentage des enfants de chaque groupe social sollicités au moins une fois :

39. Origine des élèves sollicités

Milieu/Classe	A(x)	B	C	D(x)	E(x)	F	G(x)	H	I	J
Ouvrier	27	53	80	35	30	46	63	53	93	47
Employé	57	55	80	60	54	57	82	71	82	71
Cadre										

Huit fois sur neuf, les enfants d'ouvriers sont moins souvent sollicités que les autres (je ne compte pas C puisque tous les élèves sont appelés).

J'interprète le constat sur deux plans : sociologiquement, les semblables s'attirent et on a là une illustration de l'homo-communication : pédagogiquement le maître interroge plus souvent des élèves susceptibles de lui donner la réponse attendue.

En supposant que l'interrogation magistrale a un effet stimulant, on constate que ce sont les bons élèves qui en bénéficient en premier lieu.

Un autre indice va dans le même sens, le pourcentage des élèves interrogés plus d'une fois au cours de la séance, indice de vedettariat qui se distribue inégalement selon l'origine sociale.

40. Éléves interrogés plus d'une fois

Milieu/Classe	A(x)	B	C	D(x)	E(x)	F	G(x)	H	I	J
Ouvrier	0	33	46	5	15	33	14	29	84	15
Employé	6	27	53	33	18	48	41	29	46	29
Cadre										

■ La qualité de la relation verbale : les interactions

« L'interaction est la réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre. »⁽¹⁾

L'interaction minimale sera constituée des segments suivants :

question du maître → réponse de l'élève → réaction du maître.

1. Postic M., *La relation éducative*, P.U.F., 1979.

D'après la nature du matériel disponible, seuls les énoncés du maître pourront être considérés, au niveau des questions posées et des réactions aux réponses.

J'essaierai de dégager les caractères de positivité-négativité des propos du maître et d'étudier leur distribution selon les maîtres et les milieux des enfants.

■ La question

La question posée peut prendre trois formes : elle peut être collective, individuelle ou initialement posée à un autre élève.

• Question collective

« Nous allons à la mairie mais nous n'avons pas de véhicule pour y aller, nous y allons à pied. Attention je vais vous poser la question suivante : quelle est la durée du trajet, quelle est la durée du trajet ? Vous allez bien réfléchir. On va à pied. Combien de temps faut-il pour aller à pied jusqu'à la mairie ? »

• Question individuelle (la plus fréquente)

« France, tu vas me dire quelle opération tu as écrite sur ton ardoise. »

• Question initialement posée à un autre élève (rare)

« Tu fais pareil en comptant tes camarades filles → R

Tu ne crois pas que tu as oublié quelqu'un ? ...

Christian ? → R

Elle, oui, tu t'es oubliée, hein. »

Si la troisième formule semble mauvaise par son effet négatif sur l'élève qui n'a pas trouvé la réponse, il semble difficile de se prononcer sur la meilleure forme d'interrogation. L'expérience montre que si la question collective vise la mobilisation de tous les élèves, elle n'atteint pas son but car finalement aucun élève ne se sent concerné, et elle débouche sur l'énerverment du maître face au manque de réactions. Elle conduit alors vers l'interrogation individuelle, qui présente l'inconvénient majeur – dans un cadre collectif – de n'atteindre qu'un seul élève. Certes, les spectateurs doivent suivre, ce qui leur est bien difficile puisqu'ils ne sont pas directement concernés.

Aucune de ces deux formes ne donnent satisfaction : elles échouent dans la mobilisation générale de la classe, et ce d'autant plus que les élèves n'ont rien à faire par eux-mêmes. On ne leur demande qu'une passivité réceptive (silence, immobilité et attention) qui débouche bien rapidement sur la passivité tout court et le désintérêt.

L'étude des réactions du maître permet de définir le caractère positif ou négatif de l'interaction éducative.

Les interactions

On peut dégager les trois types d'interactions possibles.

• Reprise de la bonne réponse

« Bon alors, on peut écrire le nombre total d'ensembles sous la forme du produit 5 fois 4 ou 5 multiplié par 4, ce qui nous fait 20. Deuxième solution. Marc → R

4 fois 5 ou 4 multiplié par 5 ce qui nous fait aussi 20 ».

• **Appréciation positive de la réponse**, sous la forme d'un compliment
Ces réactions sont positives en ce sens qu'elles représentent un renforcement positif du fait de la prise en compte de la réponse de l'élève ou du compliment. Mais elles ne s'adressent qu'aux bons élèves, qui donnent les réponses attendues, et renforcent leur supériorité.

• Encouragement et/ou explication avec contrôle de l'effet

« Est-ce que tu es à l'intérieur de la ligne rouge Moïse ? ... Hein, regarde Moïse, tu suis la ligne rouge des yeux. Est-ce que t'es à l'intérieur, est-ce qu'elle t'entoure la ligne rouge ? → R

Alors tu te places de façon à être à l'intérieur de la ligne rouge, allez place-toi...

Maintenant on regarde, suis la ligne rouge des yeux, est-ce que tu es à l'intérieur ? → R

Bon ! »

■ Les interactions positives

Ce type d'interaction est réellement éducatif puisqu'il permet un progrès, il amène l'élève à une découverte, à une réalisation. Il est particulièrement adapté aux élèves qui nécessitent un soin particulier.

On peut considérer le pourcentage des interactions positives par rapport à l'ensemble des interactions.

41. Interactions positives

Classes	A(x)	B	C	D(x)	E(x)	F	G(x)	H	I	J
% interactions positives	14	27,5	20,5	45,5	35,7	74	40,5	61	57	31

On s'aperçoit qu'elles sont minoritaires sept fois sur dix. Le troisième type d'interactions positives n'est le fait que d'une maîtresse (C), celle qui demande à chaque enfant pris individuellement de se situer dans l'espace.

On peut en conclure que seule une pédagogie individualisée induit des attitudes explicatives chez l'enseignant.

Il semble primordial de souligner le fait que dans la méthode classique l'explication individuelle est totalement absente, seules quelques ébauches apparaissent, ce qui montre clairement que l'enfant qui n'a pas compris un terme du raisonnement magistral est laissé à son ignorance. C'est là un constat majeur, les bonnes réponses peuvent être valorisées, les mauvaises ne sont pas l'objet d'un effort de correction de la part du maître.

On peut donc s'attendre à ce que les interactions positives s'adressent préférentiellement aux bons élèves, ce qui confirme le tableau suivant (dans chaque case, on lit le pourcentage des interactions positives par rapport au nombre total d'interactions dont a bénéficié le groupe).

42. Interactions positives et origine sociale

Milieu/Classe	A(x)	B	C	D(x)	E(x)	F	G(x)	H	I	J
Ouvrier	0	18	10	50	33	89	15	45	55	33
Employé Cadre	62	28	14	32	43	80	38	75	63	33

■ Les interactions négatives

On relève d'autres formes d'interactions, au caractère négatif plus ou moins marqué.

Il y a d'abord l'absence de réaction du maître à la réponse de l'élève, et ce, quelle que soit la réponse (juste, erronée, absente). Quand l'enfant ne sait pas, ou se trompe, le maître réagit de différentes manières, toutes critiquables.

Parfois, il donne une explication mais ne contrôle pas les effets ou bien amorce une explication et laisse tomber.

« Jean-Valérie, tu viens. Alors, tu vas, sans t'oublier, compter tous tes camarades qu'il y a dans cette rangée → R
Trois camarades ? T'es sûr ? Ecoutes bien, Jean-Valérie, tous tes camarades. J'ai pas parlé de garçons, de filles, j'ai dit tous tes camarades. Allez, vas-y... → R
Dans ta rangée ! Tu n'écoutes pas bien ce que je dis → R

Jean-Valérie, écoute-moi bien, tu vois la rangée ? Où est-ce qu'elle est ? Montre-la moi ! → R
C'est là, bon, tu comptes tous tes camarades, tous, je n'ai pas parlé de garçons ou de filles... hein ! Alors ? → R
Assieds-toi, tu ... Florence alors ? → R
J'en ai huit, bon écris-le au tableau, là. »

■ Informer n'est pas éduquer

Face à la mauvaise réponse, le maître envisage trois causes d'erreurs possibles : mauvaise compréhension du mot camarade, inattention, mauvais repérage de la rangée d'élèves à dénombrer. Il tente d'apporter une aide verbale, puis bien vite abandonne. Je crois que c'est la focalisation sur la réponse attendue et le verbalisme de la démarche qui empêchent l'enseignant de réaliser qu'il fallait faire dénombrer les élèves de la rangée par Jean-Valérie.

Sur l'ensemble des élèves, ces tentatives d'aide pédagogique restent rares (de trois à neuf amorces d'explications individuelles par séance), et confirment l'abandon de l'élève en difficulté. Le maître répugne d'autant plus à l'intervention corrective qu'il manque de temps. Il est pressé (on relève de nombreuses stimulations à la vitesse), parce qu'il se donne l'obligation de terminer sa leçon dans le temps imparti. (Il doit boucler son programme annuel et tant pis pour ceux qui décrochent).

On voit bien là que finalement, la leçon selon la méthode active se ramène à un cours parce qu'elle obéit au même impératif de fond : présenter une notion en un certain temps. On noie le poisson derrière un aspect un peu plus attrayant, racoleur, du moins dans l'intention. La méthode active ne l'est que de nom, et derrière le faux-semblant des apparences se découvre la dictature du maître, prisonnier de son projet, qui se contente d'informer, mais ne se risque pas à éduquer, chaque élève profitant du discours selon ses dispositions propres, et comme toujours, ce sont les plus riches qui s'enrichissent.

■ La dictature du projet du maître

Le maître peut également reprendre exclamativement la réponse erronée, ce qui revient à souligner sa fausseté.

« Bernard, comment ça se lit ça ?... Ça veut dire quoi ? → R

Une dizaine là ! Armindo, Armindo → R

Oui → R

... et deux petits cubes, d'accord ».

Là encore, on constate que le résultat en soi est plus important que l'enfant. On ne voit pas bien ce que Bernard a pu retirer de cet échange, sinon le renforcement du sentiment de son incompetence !

Le maître peut répéter la question initiale, ou encore renvoyer à la question ou à la réponse précédentes, ce qui correspond à une accusation de non-attention :

« Myriam, à toi, à l'intérieur de la corde rouge et à l'intérieur de la corde verte...c'est pas net ce que tu fais, je l'ai déjà dit tout à l'heure, je ne vais pas répéter la même chose. »

ou bien :

« Troisième question. Alex → R

On ne comprend pas, parle fort parce qu'on ne t'entend pas, ouvre la bouche → R

Mais non, mais non, tu viens de trouver la deuxième question, où tu prenais combien de gâteaux de chaque sorte ?

Sandrine, combien prend-on de gâteaux de chaque sorte ? → R

Saïd ? → R

On vient de dire cinq, tu me dis deux, n'importe quoi, Alex vient de dire cinq ! »

Toutes ces interactions n'ont aucun caractère pédagogique et expriment clairement le refus du maître d'expliquer à l'élève qui se trompe. Finalement, dans cette pédagogie, l'enfant est contingent par rapport au projet du maître.

■ **Tu dis n'importe quoi**

La réponse erronée peut amener le commentaire explicitement dévalorisant (et ce malgré la présence du magnétophone : dans des conditions normales, on peut penser que les dévalorisations sont plus fréquentes et plus fortes).

« Tu t'es trompé ! Tu dis n'importe quoi ! Grand silence ! Réponds au moins à une question quand je la pose ! Tu ne sais pas ce que tu fais ! Bon, celui-là roupille complètement ! Ah, ben, bravo... »

Quand on parle d'échec scolaire, on peut invoquer ou évoquer des notions de débilite, de handicap x ou y, de problèmes affectifs... mais on oublie trop souvent les armes dont la maître dispose pour empêcher l'enfant d'apprendre, et principalement pour emmurer l'ignorant dans sa dépossession culturelle, et lui ôter définitivement tout désir de connaissance livresque !

« Si on analyse plus en profondeur la nature des interventions de l'enseignant, on relève des différences fondamentales : à ceux qui sont perçus comme bons élèves reviennent les actes pédagogiques ayant une finalité de stimulation, d'encouragement, de support, à ceux qui sont perçus comme mauvais élèves, les actes destinés à faire accélérer le rythme, à critiquer, à assurer la discipline. Les contacts conflictuels avec ces derniers provoquent des réactions de domination de l'enseignant, qui cherche à assurer une compensation en prodiguant aux autres des manifestations d'intérêts, de sympathie.

L'enseignant utilise le jeu compensatoire pour établir un certain équilibre du groupe, pour se rassurer lui-même et se confirmer dans l'idée de l'efficacité de son action pédagogique. »⁽¹⁾

1. Postic, op. cit.

■ Les leçons de la leçon : le combat pédagogique

En résumé, l'étude du discours du maître révèle les limites de la méthode active. Élitiste dans ses finalités, l'école l'est également dans sa pratique journalière.

Cette étude suggère plusieurs recherches : étude des effets des formes de participation de l'élève aux manipulations (explication collective, manipulation exemplaire par le maître et/ou quelques enfants, manipulation par tous les enfants, mise en situation de recherche par groupes), des formes de questionnement (collectif ou individuel, emploi de contre-propositions), des formes de *rétractions*, recherches pouvant déboucher sur une amélioration de la pédagogie classique, dans un sens réformiste, car je crois qu'il faut tâter les limites du réformisme avant de pouvoir aller plus loin sans risque d'abandon.

Il faut essayer de favoriser la prise de conscience en invitant l'école à travers ses maîtres à se regarder fonctionner, dans ses finalités et ses pratiques, lui faire toucher du doigt son injustice fondamentale. Finalement elle ne s'occupe bien que des élèves qui ont le moins besoin d'elle, et rejette ceux qu'elle devrait instruire prioritairement, vers une vie active précoce.

Le quotidien du maître s'explique par les finalités du système global.

Les instructions officielles du fait de leur ambiguïté contiennent des éléments positifs qu'il faut appliquer : interdiction des devoirs à la maison, application des horaires, ouverture sur le milieu, équipe pédagogique, suivi d'enfants...

Il faut convaincre de l'inadaptation de l'enseignement simultané qui date du XVII^e siècle (supporterait-on une médecine du XVII^e siècle ?), réfléchir et essayer des pratiques qui introduisent l'enfant, chaque enfant avec ses caractéristiques sociales et psychologiques propres, et qui s'appuient sur le groupe.

On peut tester objectivement les programmes et rejeter des notions trop difficiles, dont l'enseignement demande trop d'énergie et génère trop de tensions, travailler à une prise d'appui de l'action pédagogique sur la réalité des choses et des hommes...

La pédagogie représente une étendue de recherche, d'innovation et de perfectibilité immense. À l'école, le principal combat ne peut être que pédagogique.

3

L'action-recherche : expérience et expériences

Cette partie ne se veut en rien démonstrative. Elle se suffit comme témoignage d'une démarche tâtonnante, dans laquelle les certitudes sont systématiquement remises en question, recentrées, pour se traduire en nouvelles recherches.

Il est clair qu'il n'y a pas de recettes, mais ce qui semble important pour le praticien c'est la nécessité d'un triple va-et-vient entre la théorie, l'idéologie qui la guide et la pratique dans ses formes et ses résultats.

C'est là démarche peu gratifiante parce qu'elle prend du temps, parce que les résultats ne sont jamais spectaculaires, parce qu'elle n'exclut pas les échecs, les régressions, les doutes... mais passionnante par son caractère exploratoire expérimental qui relève du défi qui permet aussi d'évoluer et de progresser soi-même, caractère qui garantit son authenticité (elle agit par elle-même) donc sa valeur.

SOMMAIRE

Pour un modèle intégratif	102
Un travail sur les structures	105
Un groupe faible au C.P.	110
Action-recherche autour des quatre opérations au C.E.2	121
Essai de familiarisation à la pratique de l'écrit dans une Grande section	136

Pour un modèle intégratif

De la dépendance à l'autonomie	102
Dans la classe, avec l'enseignant	103
Le rôle de l'intervenant	103

Face à l'enfant en situation d'échec scolaire, les interventions s'ordonnent sur un axe exclusion-intégration. L'exclusion consiste à éluder le problème en évacuant l'enfant vers d'autres lieux, établissements et classes de l'enseignement spécial. L'intégration consiste à amener l'enfant à réaliser les activités scolaires ordinaires dans le cadre de la classe puis à les réussir de lui-même.

Lorsqu'il n'existe pas de facteurs pathogènes évidents, la solution aux problèmes scolaires se trouvera dans le cadre de la classe, par la mise en œuvre de démarches intégratives qui passent par une mutuelle accommodation de la pratique du maître et de la réponse de l'enfant.

L'intégration est conditionnée par la différenciation psychologique qui doit permettre à chaque enfant de participer aux activités pédagogiques tout en assurant son développement spécifique.

De la dépendance à l'autonomie

On peut ordonner les élèves sur un continuum dépendance-autonomie. L'élève autonome réalise quasiment seul la tâche proposée ; l'élève dépendant ne peut mener à bien cette tâche s'il n'est guidé, épaulé, accompagné par le maître dans le cadre d'une interaction médiatisée.

Si l'on admet l'idée que les apprentissages scolaires et leurs reconnaissances institutionnelles s'appuient sur une certaine communauté implicite de normes, de valeurs, de codes symboliques et verbaux et de pratiques socio-culturelles, – dont la possession et la connaissance des règles qui conduisent leurs usages et conditionnent leurs efficacités sont liées aux différents modes de socialisation spécifiques aux classes et aux groupes sociaux –, on considèrera plus aisément que le degré de la dépendance élève-école est proportionnel au degré de cette communauté : plus l'enfant est étranger pour

l'école, plus l'école lui paraîtra étrangère et plus il dépendra d'elle pour y réussir.

En conséquence, l'idée centrale d'un modèle intégratif se formule ainsi : à l'occasion de toute difficulté perçue, l'école doit assumer la dépendance, non pour y enfermer et y maintenir l'enfant comme le font les pratiques d'exclusion ou certaines pratiques de soutien qui appauvrissent le message pédagogique en l'abaissant au bas niveau supposé de l'enfant sans chercher à transmettre à ce dernier les moyens psychologiques de son propre changement, mais pour l'amener progressivement à l'autonomie par la mise en œuvre coordonnée d'une relation duale privilégiée – l'enseignant, médiateur individuel du savoir et de la réflexion – et de moments coopératifs, d'échanges socio-cognitifs.

L'élève dépendant ne sera jamais abandonné face à des situations qu'il ne pourrait surmonter seul; c'est lui qui a la priorité en retour de cette dépendance, priorité qui donne la signification socio-politique essentielle à tout système éducatif qui se réfère aux valeurs démocratiques.

Dans la classe, avec l'enseignant

L'ultime postulat consiste à dire que pour parvenir à intégrer socialement, affectivement, cognitivement une personne dans une activité, le meilleur moyen reste la pratique de cette activité dans son cadre ordinaire, la convergence des moyens se focalisant à l'endroit et au moment du véritable besoin d'accompagnement.

En conséquence, l'intervenant du GAPP ou maintenant du réseau d'aide, individualité dans l'ensemble des moyens d'action, agira dans la classe, au moment des exercices et des leçons, son intervention s'inscrivant dans un projet psycho-pédagogique global, discuté, négocié avec l'enseignant, régulièrement révisé en fonctions des effets constatés. Le contenu du projet abordera la définition des objectifs généraux pour la classe, des objectifs spécifiques pour certains enfants, les dispositions permettant leur articulation, les moyens à mettre en œuvre et les procédés de suivi et d'évaluation.

Le rôle de l'intervenant

Dans le cadre de la discussion du projet, l'intervenant, sans pour autant se poser comme contestataire, introduira une dimension critique des pratiques qui conduisent à l'échec, critique constructive qui se double de l'exposé de ses propositions.

Les aides individuelles assurées par le réseau d'aide pourront se situer dans le prolongement des interventions en classes. Ce genre d'approche soulève le problème du statut des membres du GAPP ou

du réseau dans l'école avec le risque éventuel qu'ils se voient assimilés purement et simplement aux instituteurs et que leur statut de spécialisation soit remis en cause.

Il faut redire clairement leur originalité et leur spécificité technique et scientifique irremplaçables pour participer à la modernisation nécessaire du système scolaire. Le psychologue ou le rééducateur reste un intervenant intermédiaire amené à travailler à certains moments dans les classes à la réalisation de projets de nature psycho-pédagogique, dans le cadre d'une co-action-recherche.

Un travail sur les structures

Le cadre de l'expérience	105
Pourquoi un travail sur les structures et quel travail ?	105
Pratiquement	106
Les résultats à l'issue du C.P.	106
Les résultats à l'issue du C.E.1	108
Bilan de l'expérience	109

Le cadre de l'expérience

L'expérience se situe dans une école primaire d'un bourg de grande banlieue. La population se caractérise par la prédominance des enfants issus de milieux ouvriers (57 %, 19 % employés, 14,5 % cadres moyens, 9,5 % patrons de commerce et de l'industrie) dont un tiers d'origine étrangère.

Un GAPP est implanté dans l'école.

L'expérience concerne trois C.P. et deux C.E.1 Les parents furent informés du projet au cours d'une réunion, mais l'inspecteur ne fut pas mis au courant pour éviter toute *officialisation* de ce travail.

Pourquoi un travail sur les structures et quel travail ?

L'expérience débuta avec la création du GAPP. La demande prioritaire se révéla le problème de l'apprentissage de la lecture. Je notais chez les maîtres le souci d'éviter les ségrégations, et j'avais le souci de travailler globalement sur la question. Ce travail s'est étalé sur trois années scolaires.

Le principe d'une organisation pédagogique par groupes de niveau uniquement durant le temps consacré à l'apprentissage de la lecture fut adopté, les autres activités se pratiquant dans le cadre des classes hétérogènes. Les groupes devaient être d'effectifs inégaux, plus importants pour les bons élèves.

La rééducatrice en psycho-pédagogie (R.P.P.) et les maitresses de perfectionnement et d'initiation déchargées de classes prirent un groupe en charge.

Cette organisation devait permettre de tenir compte des *rythmes d'acquisition individuels*, notion en vogue à l'époque (cf. la réforme

Haby), en évitant dans la mesure du possible une ségrégation officialisée.

L'effectif réduit des groupes d'élèves faibles permettait en principe une approche individualisée.

Pratiquement

■ La constitution des groupes

La constitution des groupes se fit selon la procédure suivante : passation de tests prédictifs ⁽¹⁾, observation des enfants par les institutrices. Après un mois et demi, une réunion regroupait les institutrices de C.P., mais aussi de maternelle, le GAPP, les maîtresses déchargées, au cours de laquelle, en fonction des résultats aux tests et des opinions exprimées, chaque élève était affecté à un groupe. Trois niveaux étaient distingués :

- réussite prévue, A ;
- résultat intermédiaire prévu, B ;
- échec prévu, C.

Garnis dans les proportions suivantes :

43. Constitution des groupes			
Année	1	2	3
Niveau			
A	63 %	65 %	70,5 %
B	29,5 %	25 %	21,5 %
C	7,5 %	10 %	8,0 %

Une augmentation régulière de l'effectif du groupe A se dessinait, éventuellement consécutive au travail entrepris en maternelle (langage, psycho-motricité), mais toutefois le taux de fréquentation du groupe C restait stable. La rééducatrice en psycho-pédagogie travaillait selon les principes d'une méthode phonético-gestuelle, les autres enseignantes utilisant un manuel de lecture.

Les résultats à l'issue du C.P.

En juin, les élèves passèrent le test de lecture d'Inizan (A. et A) et Bartout ⁽²⁾ (D). Trois niveaux furent distingués : I - élèves capables de passer au C.E.1 (plus de 103 points selon les

1. Pasquier D., Pour une prédiction systématique de la durée de l'apprentissage de la lecture au niveau du groupe scolaire. *Psychologie scolaire*, 1977, n°22.

2 op. cit.

auteurs) ; II – niveau intermédiaire ; III – (dixième interdécile) : peu ou pas d'acquis.

44. Résultats au niveau du C.P.

Année Niveau	1	2	3
I	58,1 %	48,2 %	53,8 %
II	25,5 %	34,1 %	35,9 %
III	16,4 %	17,6 %	10,3 %

Les résultats se révélèrent relativement stables d'une année à l'autre (54 % en I, 31 % en II, 15 % en III) et inférieurs aux résultats prévus, phénomènes peut-être liés en partie à l'origine ouvrière des élèves, ces enfants étant souvent en *sous-rendement*, comme le souligne B. Zazzo : « ... les enfants du milieu défavorisé, déjà désavantagés au départ, ne tirent pas de leurs possibilités intellectuelles les conséquences que celles-ci laissaient prévoir »⁽¹⁾. Constat imputable probablement au jeu des attitudes familiales par rapport à l'école, et des attitudes des maîtres face à des enfants socialement marqués. La continuation de l'expérience au C.E.1 amena les maîtresses du C.P. à diminuer le nombre de redoublements, passé de 30,5 % à 10 %, sans qu'il y ait pour autant élévation des performances, ce qui par ailleurs n'eut pas d'incidence sur le niveau des C.E.1 (voir plus loin).

■ La prédiction et les résultats

Dans chaque groupe, on relève des écarts sensibles entre la prédiction et le résultat.

45. Écarts entre les prédictions et le résultat

Résultats de l'année 3	
Groupe (niveau prévu)	% d'enfants de niveau I
A	70
A	74
B	35
C	44

On pourrait attribuer le mérite des réussites des élèves du groupe C au type d'organisation pédagogique, mais on retrouve ces

1. op. cit.

mêmes pourcentages dans le cadre des classes normales ⁽¹⁾. D'autre part, ce groupe était tenu par la R.P.P., personne exceptionnelle vu son expérience et la qualité de son travail.

La réussite ne peut être réduite totalement d'un niveau de pré-requis, et ce, même dans le cas d'une prise en compte organisationnelle de ce niveau, ce qui montre par ailleurs les limites d'un éventuel *effet Pygmalion*.

Les décisions de passage au C.E.1 révélèrent un phénomène intéressant : les enseignantes des groupes B et C se montraient très réticentes à laisser passer leurs bons éléments dans la classe supérieure. Elles mettaient en cause leur niveau non d'après ce que l'élève avait effectivement réalisé sur son protocole de test, mais d'après ce qu'il aurait dû connaître suite à leur enseignement. N'ayant pas terminé le programme, conformément aux décisions prises en début d'année, elles ne pouvaient admettre que certains élèves en sachent plus !

Les résultats à l'issue du C.E.1

L'expérience se continua au C.E.1 sous la même forme et selon les mêmes principes. Le groupe A suivait un programme traditionnel, le groupe B devait commencer par une révision poussée du deuxième livret de la méthode, le groupe C reprenait ce deuxième livret.

L'appréciation des résultats fut faite à l'aide d'une épreuve d'orthographe ⁽²⁾, étant admis que maîtrises de la lecture et de l'orthographe étaient fortement liées.

■ Des résultats positifs

Le tableau suivant donne la répartition des élèves dans les quatre interdéciles définis par le test :

46. Répartition des élèves				
Interdécile	1	2	3	4
Année 2	5 %	21 %	25 %	49 %
Année 3	11 %	31 %	46 %	12 %

On remarque une évolution très positive des résultats, qui apparaît à l'issue de la deuxième année, et ce malgré le passage d'élèves faibles,

1. Pasquier, 1981, op. cit.

2. Simon J., R.U.P., E.C.P.A.

ce qui confirme la nécessité de lier C.P. et C.E.1 en un même ensemble, évolution peut-être liée aux aspects positifs de l'expérience : respect forcé des horaires, ce qui atténua l'abrutissement lié au surmenage des activités répétitives, meilleur suivi des élèves faibles du fait de l'effectif réduit, atténuation de leur rejet puisque reconnus dans leur difficulté et pris en charge à ce titre, meilleure transition entre le C.P. et le C.E.1 du fait de la prise en compte des acquis, ajustement réalisable de la progression aux résultats obtenus, facilitation pour le maître face à un groupe plus homogène.

Bilan de l'expérience

Toutefois, apparaissent des limites et des inconvénients : la différenciation précoce des enfants n'a pas amené une différenciation des pédagogies (on faisait la même chose mais plus lentement) ; le fossé entre les niveaux extrêmes ne s'est pas fondamentalement rétréci ; le changement de groupes en cours d'année ne fut possible que de A vers C : dans les autres activités les enfants des groupes B et C furent gênés ; certains enfants assumèrent difficilement les deux enseignantes (la vraie et la fausse maîtresse) ; certaines maîtresses distinguèrent explicitement entre les élèves fréquentant la classe à temps plein (mes élèves) et les autres ; enfants et enseignantes percevaient la différence entre les *bons* et les *mauvais* groupes. (« Si tu travailles mal, je te redescends chez les faibles »).

En résumé, la pratique des groupes de niveaux au C.P. et au C.E.1 pendant trois années et dans les conditions décrites a permis de maintenir l'ensemble des élèves dans des classes normales, de réduire le taux de redoublement du C.P. de trois fois, d'améliorer le niveau en orthographe des élèves du C.E.1 de manière consistante.

Un travail d'équipe, coordonnant les efforts du psychologue, de la rééducatrice, des enseignants a pu se mettre en place. Il restait à perfectionner le système et à aborder le délicat problème de la différenciation et de l'individualisation de la relation éducative afin d'amplifier l'efficacité pédagogique.

Un « groupe faible » au C.P.

Les critères de choix	110
L'activité pédagogique du groupe	112
L'évolution des enfants à travers les réunions de synthèse	114
L'évolution des enfants à travers les résultats aux tests scolaires	117
Au terme de l'expérience	118

Cette expérience s'inscrit dans la logique des groupes de niveau. Nous proposons de prendre en charge les enfants les plus faibles des sept classes de C.P. du groupe scolaire pendant le temps consacré aux acquisitions de la lecture et de l'écriture, soit de huit heures et demie à dix heures dix chaque matin.⁽¹⁾

Pour nous, il s'agissait essentiellement de ne pas laisser des enfants dans une classe face à des exigences pour eux insurmontables et ce, quotidiennement. Nous partions de nos *bons sentiments*, mais aussi d'une certaine contestation des pratiques traditionnelles et notre approche de ce groupe se fit par rapport à des méthodes pédagogiques, *Lentin-Clesse* ⁽²⁾ pour la lecture et *Jeannot* ⁽³⁾ pour l'écriture. Étaient pratiqués également des exercices d'organisation spatiale, de discrimination auditive, de psychomotricité et des jeux.

Tous les quinze jours, on se réunissait avec les maîtresses pour faire le point à propos de l'évolution de chaque enfant. La seconde année, ces enfants suivirent un C.P. normal. Nous verrons successivement : les critères de choix des élèves du groupe, l'activité pédagogique du groupe, l'évolution des enfants à travers les réunions de synthèse, l'évolution des résultats des tests scolaires, et finalement, le pourquoi de l'abandon de cette pratique.

Les critères de choix

Cette année-là tous les élèves des C.P. du groupe scolaire passèrent une batterie de tests qui permit d'établir une prédiction de la réussite en lecture sur cinq niveaux :

1. Chapitre rédigé par F. Blin rééducatrice en psycho-motricité et D. Pasquier.

2. Clesse in Lentin L. *Du parler au lire*, E.S.F., 1978.

3. op. cit.

- 5-lecture courante,
- 4-lecture hésitante-courante,
- 3-lecture hésitante,
- 2-lecture syllabique,
- 1-lecture sous-syllabique.

Un mois après la rentrée, délai considéré comme période d'observation pour la maîtresse et d'adaptation pour l'enfant, une réunion regroupa les enseignantes des C.P. et nous-mêmes.

■ Le test et l'enseignement

Au tableau figurait la liste des enfants et leur prédiction. Nous proposâmes de constituer le groupe des enfants de niveau 1, mais il fallut tenir compte de l'avis des enseignantes car ce sont elles qui en dernier recours, parce que responsables de leurs élèves, prenaient la décision.

Elles préférèrent rester sur leur critère, c'est-à-dire la réussite du moment par rapport aux activités proposées. Deux d'entre elles refusèrent de nous confier certains de leurs élèves.

Finalement, treize élèves furent proposés dont les prédictions se distribuèrent selon le tableau 47.

47. Distribution des prédictions

Prédiction	5	4	3	2	1	$\Sigma^{(1)}$
n	0	1	3	5	4	13

Cette hétérogénéité relative nous indique que la somme des connaissances ne constitue pas un critère d'adaptation absolu et que d'autres facteurs entrent en ligne de compte, probablement des systèmes de valeurs liés au milieu social d'origine, les traits de personnalité et les comportements de l'enfant, la perception socialement marquée de l'enfant par la maîtresse... et les interactions résultantes.

Il faut également remarquer la résistance de l'enseignant face au résultat du test, et sa préférence pour son opinion personnelle, au moins dans le court terme, ce qui amène à penser une relativisation du concept *d'effet Pygmalion*.

1. Σ , en statistique signifie la somme.

L'activité pédagogique du groupe

Notre ambition était d'amener les élèves au meilleur degré de préparation à l'acquisition de la lecture.

■ Le choix d'une méthode et d'un support

Jugeant la *méthode mixte* habituelle inadaptée car trop centrée sur l'apprentissage mécanique du code, nous essayâmes d'appliquer les principes définis par Clesse ⁽¹⁾ dont nous partagions l'objectif : amener les enfants à pratiquer une lecture plus proche de celle de l'adulte sachant lire que de celle de l'enfant de C.P. qui déchiffre, ce qui implique que l'enfant aborde l'écrit dans une attitude active de recherche de la signification à l'aide de son intelligence, de son activité langagière plutôt qu'à partir de simples mécanismes. Nous entraînaâmes les élèves à produire un langage explicite. Le support de cette activité fut les livrets de la série *Pauline et Victor* ⁽²⁾. Ce matériel se présente sous la forme d'une histoire en images, les textes étant regroupés en fin de volume pour l'adulte-lecteur ou conteur, textes répondant au souci d'introduire des schémas syntaxiques de manière progressive et contrôlée.

■ Lire et comprendre

Dans un premier temps, il s'agissait de familiariser les élèves avec le livre et l'histoire : la lecture du récit était suivie d'un entretien. Puis d'autres exercices plus guidés obligeaient à un langage explicite : un enfant fait retrouver, par sa description, une certaine page ; les enfants racontent eux-mêmes l'histoire ; ou bien trouvent la suite... Il nous fallait également amener l'enfant à une *compréhension* de l'écrit. Chaque élève possédait un cahier d'histoires sur lequel nous écrivions en sa présence les textes qu'il nous dictait et assistait ainsi au passage de l'oral à l'écrit.

■ L'apprentissage de l'écriture

Clesse décrit l'étape suivante comme celle d'une production de langage écrit, l'enfant étant invité à écrire lui-même. Sollicitations et encouragements répétés, rien n'y fit, nous ne parvînmes pas à obtenir ce type de production.

Au mieux, les enfants recopièrent des textes élaborés ensemble mais ne se hasardèrent jamais à une production autonome.

Ce que Clesse a obtenu dans une classe n'apparut pas dans un groupe privilégié par les moyens mis en œuvre, ce qui pose le problème du statut de ce groupe. Nous y reviendrons.

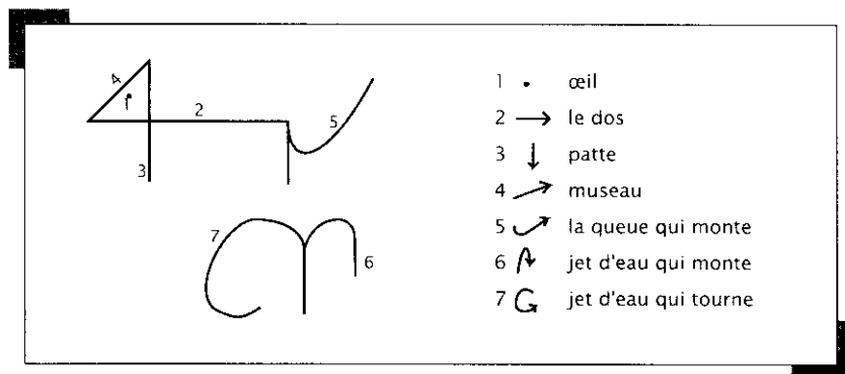
1. op. cit.

2. Éditée par Istra

La préparation à l'écriture se fit selon les préceptes de la méthode *Jeannot* ; des activités corporelles précises induisant les activités graphiques, l'enfant vivant avec tout son corps ce qu'il aura ensuite à écrire.

■ La pédagogie cinétique

On parle là de pédagogie cinétique : il y a apprentissage rythmé de la facture des formes graphiques cursives. La méthode *Jeannot* distingue sept mouvements fondamentaux qu'elle inclut dans deux figures didactiques.



■ L'acquisition des mouvements

Chaque mouvement s'acquiert en trois étapes : déplacement au sol de tout le corps sur le tracé, déplacement au tableau du bras et de la main sur le tracé, écriture avec une balle, une craie, un crayon. Les mouvements sont parlés, avec indication des temps forts. L'apprentissage des lettres se fait par combinaison des mouvements fondamentaux : *i* : museau, patte, la queue qui monte, œil.

L'apprentissage des sept tracés fut mené à terme. Les difficultés surgirent au niveau de l'écriture des mots et peu d'enfants y parvinrent.

Cette méthode utilisée ultérieurement au niveau de classes entières se révéla beaucoup plus payante et en quatre mois, pratiquement tous les élèves parviennent à écrire lisiblement. Là encore, c'est l'opposition groupe faible — classe normale qu'il convient d'envisager.

■ Le contrat de travail

Le tableau ci-après résume l'activité d'une semaine. Le *contrat* de travail (s'inspirant des techniques Freinet) consistait en la proposition à chaque élève d'une liste de travaux à effectuer durant la semaine (exemple : raconter un dessin ; une feuille de graphisme ; bibliothèque ; rythmes copiés).

Le tableau 48 indique un exemple d'exercice pour chaque activité. Une fois par semaine, le conseil permettait de réaliser le point avec le groupe.

48. Exemples d'exercices					
	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
8 h 30	Lecture <i>La tarte</i> Lecture Questions	Lecture <i>La tarte</i> Trouver la page	Lecture <i>La tarte</i> Réécriture	Lecture Relecture des textes	Psychomotricité Les bâtons
9 h 10	Perception auditive grave-aigu	Graphisme museau (soi-tableau)	Perception visuelle Labyrinthes	Graphisme museau (feuille)	Conseil
9 h 40	Contrat	Contrat	Contrat	Contrat	Jeux de société
10 h 10					

L'évolution des enfants à travers les réunions de synthèse

Ces réunions ont consisté en échanges d'informations. Nous indiquions le degré de réussite en graphisme, langage et le comportement dans le groupe, les maitresses se chargeant de la réussite en mathématiques et le comportement dans la classe. Nous informions également du contenu des entretiens avec les parents (deux dans l'année).

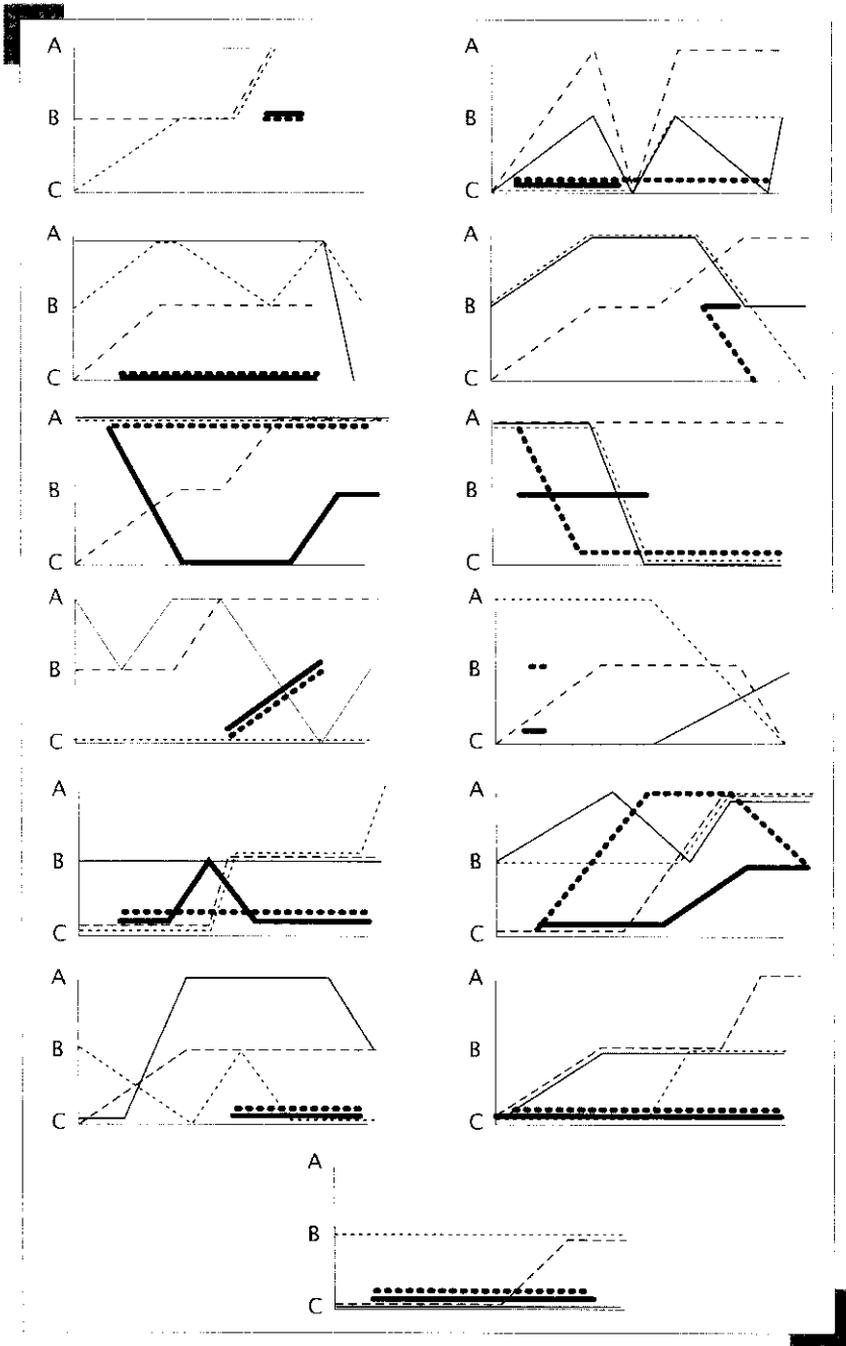
On peut noter chez ces enfants un cumul d'éléments considérés comme défavorables : appartenance à un milieu ouvrier douze fois sur treize, enfant dépendant de la D.DAS, parents divorcés ou ne s'entendant pas, problèmes de santé, de langue, de langage, de contrôle psychomoteur et comportemental... et c'est peut-être cette détermination négative qui en résulte qui explique en partie les difficultés d'adaptation scolaire. Les graphiques joints résument les évolutions de chacun des élèves par rapport à trois niveaux de réussite ou de participation.

■ Évolution des résultats scolaires

• En classe

Seuls six enfants parviennent à un niveau moyen en mathématiques. Il semble donc que l'échec à cet âge soit relativement global.

• Dans le groupe



Le trait noir plein indique la réussite en graphisme (C : très maladroit ; B : difficulté partielle ; A : bien) ; la ligne noire en tirets, la réussite en

langage (C : énumérations ; B : phrases simples ; A : introducteurs de complexité) ; la ligne noire pointillée, le degré de participation dans le groupe ; le trait noir continu gras, la réussite en mathématiques et enfin le pointillé noir gras, la participation aux activités de la classe. On remarque que les observations des maîtresses sont lacunaires dans quatre cas, ce qui s'explique par leur absence aux réunions.

Il faut garder à l'esprit que les exigences n'étaient pas celle d'un C.P. ordinaire.

Les meilleurs résultats furent obtenus en langage. L'évolution des performances graphiques attire quelques remarques.

Il y eut réussite dans les débuts, au cours de l'apprentissage des tracés simples. La fin d'année se révéla moins aisée, ce qui s'explique par le changement d'exigence : il s'agissait de copier des phrases et seuls deux enfants y parvinrent convenablement.

Il semble également remarquable que la qualité du graphisme suit en certains cas le degré de participation de l'enfant aux activités, alors que cette relation n'apparaît pas en ce qui concerne le langage. La détérioration ou l'irrégularité du graphisme doit attirer l'attention du pédagogue, car elle peut avoir valeur de signal d'alarme, tant au plan psychomoteur qu'affectif.

■ Évolution de la participation ⁽¹⁾

Dans le groupe, huit enfants parviennent à un niveau de participation moyen ou bon, contre seulement cinq en classe. On peut voir là l'effet positif d'une exigence mieux adaptée aux possibilités de réponse de l'enfant et du souci de maintenir une relation éducative chaleureuse. Toutefois, on remarque que la participation aux activités du groupe n'entraîne pas le même comportement dans la classe.

A contrario, on dénombre cinq cas de dégradation des comportements dans le groupe, les enfants adoptant alors les mêmes attitudes de non-participation que dans la classe. L'homogénéisation s'est réalisée dans le mauvais sens.

Ce fut là une source de notre désespoir grandissant, le discours des enseignants n'évoluant pas et traduisant trop souvent une certaine non-acceptation, une certaine dévalorisation de ces enfants. Le dialogue ne se révèle pas toujours opérant.

1. La non-participation s'exprime par l'agitation, l'agressivité ou bien l'inhibition, le blocage.

L'évolution des enfants à travers les résultats aux tests scolaires

Quatre mesures de niveau sont à considérer : niveaux prédit et atteint⁽¹⁾ au début et au terme des deux C.P. suivis par ces enfants. Le tableau suivant rend compte des évolutions individuelles.

49. Évolutions individuelles

Enfant	Niveau	1 ^{re} année		2 ^e année	
		prédit	atteint	prédit	atteint
1		2	1	4	2
2		2	1	3	5
3		2	1	5	4
4		3	1	4	4
5		1	1	4	3
6		2		3	4
7		4	1		
8		2	1	3	3
9		3			
10		3	1		
11		1	1		
12		1	1		
13		1	1		

À l'issue de la première année, tous les enfants restèrent au niveau 1. Ce n'est pas étonnant, car l'approche de la combinatoire ne fut pas abordée, aucun enfant dans le cadre de la méthode employée n'ayant atteint ce stade, et il était convenu de ne rien proposer qui ne soit à la portée de l'enfant et d'éviter tout *dressage*.

La comparaison de deux prédictions successives montre une élévation du volume des connaissances en tout cas.

■ Les objectifs ne sont pas atteints

La deuxième année, les enfants suivirent un C.P. *normal*, à l'issue duquel, considérant qu'au moins un niveau 4 est nécessaire pour suivre un C.E.1 sans encombre, il apparait que cinq enfants sur dix se sont tirés d'affaire (n° 2 - 3 - 4 - 6 et 9, revenu après absence dans un C.E.2 à la rentrée 80), mais cinq autres connaissent encore en janvier 81 des difficultés : n° 3, au C.E.1 a du mal à suivre; n° 8, au C.E.1 pris en soutien par la R.P.P.; n° 2 dans une nouvelle école est classé dyslexique : N° 10 et 11 relégués en classe de perfectionnement ne sachant toujours pas lire. (La trace a été perdue pour trois élèves).

1. Niveau de lecture donné par le T.L.C.P.

Donc réussite à 50%. Qu'en penser? Il s'agit de considérer un terme de comparaison, à savoir la réussite des élèves qui ont redoublé leur C.P., sans être passés par notre groupe, soit un effectif de dix. Six d'entre eux – 60% – ont atteint au moins le niveau 4, performance quasi identique.

On conclut que la fréquentation du groupe n'a pas amené de performances sensiblement meilleures que le maintien dans la classe.

Au terme de l'expérience

Inscrite dans une démarche de recherche, cette expérience est limitée : il serait illégitime d'en généraliser hâtivement les conclusions. Notre objectif d'assurer une meilleure réussite de nos élèves au terme de leur deuxième C.P. n'a que partiellement été atteint et ce malgré tous les efforts déployés, tant au niveau du renouvellement des approches pédagogiques – illusion pédagogique – que du souci d'établir la meilleure relation individuelle possible – illusion psychologique.

■ Les responsabilités de l'enseignant

Nous pourrions toujours rechercher des *excuses* à savoir les problèmes personnels de ces enfants. Mais l'école n'est pas en mesure d'assumer ces problèmes liés aux dépossessions économiques, à l'urbanisation ratée, au chômage, aux bas salaires qui relèvent du domaine de la volonté politique de partage de la plus-value économique.

L'école ne peut lutter qu'avec ses propres armes, essentiellement pédagogiques.

Par contre, le problème du partage de la culture, de sa diffusion – démocratisation de la culture savante – s'il est fondamentalement politique n'en reste pas moins pédagogique et implique chaque enseignant à la fois dans son idéologie, dans ses méthodes et techniques, dans ses comportements journaliers.

Nous avons vu ici que la bonne volonté restait relativement inopérante face à certains enfants.

■ Le milieu social et la réussite scolaire

On en arrive à poser le problème du rapport entre la dépossession économique et la dépossession culturelle à l'intérieur de l'école et dans la famille. En d'autres termes, par quels processus le manque d'argent empêche ou freine l'acquisition de connaissances scolaires qui pourtant ne s'achètent pas?

La frustration face au savoir se révélera à l'âge adulte par exemple dans les revendications des syndicats ouvriers, qui privilégient au titre de la formation permanente l'enseignement général : dans le discours de certains prisonniers qui demandent que les prisons soient transformées en école et centres de formation professionnelle...

Le capital culturel sert à justifier une position sociale comme moyen de distinction, dans la mesure où il n'existe pas de culture socialement gratuite.

■ La dépossession

Et on peut penser que, au niveau de la famille, l'empêchement culturel est le signe de la résignation, de l'acceptation d'un statut social situé au bas de l'échelle.

Radicalement, la dépossession culturelle amène à considérer la culture et ses pratiques comme des choses étrangères, inconnues. L'école n'enseigne pas de pratiques, seulement des codes et on peut supposer que l'apprentissage d'un code ne devient effectif que lorsqu'il se greffe sur une pratique qui lui donne un sens.

■ L'activisme pédagogique

Ceci nous amène à considérer les limites des remises en causes pédagogiques ponctuelles, première étape nécessaire à toute évolution : même une fois les conditions scolaires optimisées, l'action éducative se heurte à l'obstacle de la dépossession culturelle. Cela place l'enseignant face à un nouveau choix : soit en rester là, soit passer à l'*activisme pédagogique* en engageant une action au-delà de l'école, principalement en essayant d'amener l'implication de la famille dans l'éducation scolaire de l'enfant. Nous pensons que c'est là une voie de progrès, mais pour laquelle manquent les modèles. Il ne faudrait surtout pas assimiler cela à une quelconque activité de compensation, ou d'aide, ou de soutien. Il n'y a là aucun aspect charitable, seulement un souci de professionnalisme, qui consiste en la recherche et la mise en place des situations les plus favorables à la diffusion culturelle.

■ Marginalisation du groupe

Recentrons le propos sur le groupe et considérons maintenant l'évolution de la participation aux activités du groupe et de la classe.

Notre espoir était que ces enfants participeraient aux activités de la classe. Là aussi l'échec est flagrant, d'autant plus qu'apparut une chute de la participation dans le groupe, c'est-à-dire que le transfert des attitudes s'est effectué de la classe vers le groupe. Il semble illusoire de vouloir agir sur une situation de l'extérieur.

La non-participation signifie que l'enfant ne s'intègre pas à la classe, et ici d'une manière constante.

Nous en concluons que l'appartenance au groupe n'a pas permis l'intégration scolaire de l'enfant. L'un de nous a décrit ailleurs le mécanisme du rejet mutuel – rejet de l'élève par le maître; rejet du scolaire par l'enfant – et il est clair que marginaliser, même à temps partiel, certains enfants, entretient ce mécanisme.

■ Abandon de la méthode

Et finalement c'est la raison essentielle de l'abandon de cette pratique et du début pour nous d'un nouveau type d'action axé sur le souci d'intégration de l'enfant aux activités de la classe, dans le cadre de co-actions GAPP-enseignants, qui, dans la mesure où il peut réussir, indiquerait un dépassement possible des pratiques de tri (groupes de niveau, classes d'adaptation, de perfectionnement...).

En effet, si au bout des deux années les élèves du groupe faible ne réussissent pas mieux que leurs homologues restés à temps plein dans la classe, on peut faire l'hypothèse qu'un effort porté directement au sein de la classe facilitera la progression de tous, en limitant les phénomènes de rejet, en favorisant l'acceptation et l'intégration.

Action-recherche autour des quatre opérations au CE2

Les principes	121
La recherche	122
Procédure de contrôle	125
Les résultats.....	128
Derrière les chiffres, la vie.....	134
Les limites de l'expérience	135

Les principes

Travaillant dans un nouveau groupe scolaire, il fallait repartir sur des bases nouvelles, prenant en compte les données de l'expérience antérieure - l'insuffisance d'un travail sur les structures uniquement -, les données de la réflexion théorique, les particularités locales - par exemple le refus des maîtres des deux écoles primaires du groupe de travailler ensemble.

L'action commencée se fonde sur trois principes :

- 1) l'implication de l'enseignant ;
- 2) un travail de nature pédagogique ;
- 3) une *co-action-recherche* menée par le maître et l'intervenant.

■ Des principes fondamentaux

Il semble d'expérience courante qu'en général nos réalisations les mieux réussies, ou les plus riches d'enseignements soient celles pour lesquelles notre implication intellectuelle et affective fut la plus forte. Ce principe déboucha sur le recours aux maîtres volontaires ; le travail pédagogique et la *co-action recherche* sont conséquences de la réflexion théorique et certaines expériences les justifient. Par exemple, J. Rousvoal ⁽¹⁾ montre que l'aide la plus efficace au niveau du C.P. et en lecture, consistait à travailler en collaboration avec l'enseignant, ce

1. Rousvoal J., Réflexion sur un GAPP, son rôle, son fonctionnement ; 2^e partie : expérience réalisée au cours de l'année scolaire 1977-1978, *Psychologie scolaire*, 1979, n°27-28.

qui n'excluait pas les aides individuelles, celui-ci aménageant sa pratique : démarrage plus tardif de l'apprentissage, travail sur les préalables, individualisation de l'activité scolaire.

L'auteur conclut : *« Le GAPP, quand il porte son action sur toute une classe est plus efficace et les pronostics défavorables sont largement infirmés ... tous les enfants (100 %) au bon pronostic savent lire (75 % ailleurs) ... 83 % des enfants au pronostic limité savent lire en juin (58 % ailleurs) ... et un enfant sur deux au pronostic défavorable sait lire contre un sur trois dans les autres classes. »*⁽¹⁾

Le troisième principe a été justifié dans la deuxième partie.

La recherche

■ Sensibilisation des enseignants

Quelques débats sur le thème de l'échec scolaire eurent lieu afin de situer les problèmes. Puis les résultats de l'étude du discours du maître furent diffusés auprès des vingt enseignants du groupe scolaire. Une réunion fut provoquée afin de discuter de ce travail et de ses prolongements possibles. Un directeur (sur deux) et sept enseignants se présentèrent. Les participants semblèrent d'accord avec les conclusions présentées, à savoir essentiellement que la pratique pédagogique apparaissait comme largement perfectible. Toutefois, certains refusèrent tout net d'envisager une évolution de leur pratique, avançant trois types d'arguments : le manque de moyen (effectifs trop importants : manque d'instituteurs supplémentaires ; manque de temps), les blocages institutionnels (contraintes des programmes, comptes à rendre à l'inspecteur, attente d'instructions), la bonne conscience au service de l'élitisme (nécessité de s'occuper des bons élèves ⁽²⁾).

À l'issue de la réunion, trois maîtres acceptèrent l'idée d'un travail d'équipe visant la recherche d'améliorations de la pratique pédagogique, et deux autres se joindront au groupe ultérieurement.

■ Des projets qui ne se concrétisent pas

Sur nos cinq volontaires du début, un seul mènera l'expérience à son terme. L'abandon s'est fait soit sans explications, soit le démarrage de l'expérience a été repoussé régulièrement ... jusqu'à la fin de l'année (attitude liée au surmenage, tel ce syndicaliste très actif, ou bien à une illusion du type *tout le monde suit*), soit l'expérience est arrêtée en cours de route.

1. op. cit.

2. On se retrouve face à cet argument lorsqu'on conseille un aménagement quelconque pour un élève en difficulté, ou bien dans le domaine de la formation professionnelle lorsqu'un stagiaire ne suit pas.

J'ai cessé mon intervention lorsque le programme des séances fixé en commun n'était jamais respecté, ou que l'enseignant ne changeait en rien sa manière de faire. On peut interpréter ces comportements comme autant de formes de résistances au changement. Deux conditions ressortent : élaboration commune d'un projet détaillé, le respect des modalités de sa mise en œuvre.

J'ai pu constater également quelques déviations. Par exemple, la rééducatrice en psychomotricité travaille le graphisme selon les principes de la méthode *Jeannot* (en collaboration avec les maitresses de C.P.).

De passage dans une classe j'ai assisté à une séance d'écriture menée par la maitresse seule.

J'ai constaté que celle-ci procédait selon le schéma de la traditionnelle leçon d'écriture – exécution collective, contrôle *a posteriori*. De la dynamique corporelle qu'implique la méthode de *Madame 100 000 volts de l'écriture*, il ne reste plus rien, sinon le placage d'un peu de vocabulaire, « *Là, vous faites museau* ». Il n'est pas aisé d'échapper aux cadres et aux réflexes d'une tradition prégnante !

■ Une expérience menée à terme

Une enseignante de C.E.2 me demanda d'intervenir dans sa classe afin de travailler sur l'acquisition des pratiques opératoires. Le but de l'expérience était que le maximum d'élèves réalisent des progrès sensibles en la matière.

■ Une intervention corrective

Conscients des insuffisances de la leçon collective, nous nous mîmes d'accord sur un certain nombre de modifications. Chaque nouvelle acquisition devait se conduire selon le schéma suivant : approches notionnelle et manipulative réalisées au cours d'une leçon classique ; entraînement à la pratique sur une série d'opérations que les élèves comptent au brouillon et viennent ensuite montrer à l'adulte (la maitresse ou moi) et en cas d'erreur, l'élève compte à haute voix, ce qui permet une intervention corrective précise ; aide spécifique en dehors de la classe pour ceux des élèves qui éprouvent encore des difficultés à l'issue de la séance.

- **Un intervenant extérieur** : on peut supposer que deux personnes en accord sur la manière de procéder auront un rendement meilleur aux niveaux de l'élaboration des techniques, de leur mise en œuvre, des résultats.

- **Priorité aux faibles** par le biais de la correction des erreurs et de l'aide hors classe ; l'adulte passera plus de temps avec les enfants ayant le plus besoin de lui.

- **Correction immédiate** : le *feed-back* ne prend pas forme d'un jugement de valeur, mais d'un apport technique. Habituellement, l'exercice est corrigé le lendemain et l'enfant en oublie la teneur. Il n'en reste plus que l'anxiété liée à l'attente du jugement. Par ailleurs, les corrections collectives sont inopérantes du fait de la passivité quasi générale.

- **Aide individuelle** au coup par coup : elle permet une meilleure adéquation aux besoins réels et évite, en partie, d'enfermer l'enfant dans un statut d'assisté.

- **Exploitation des erreurs** : principe essentiel qui amène la connaissance de chaque élève en obligeant à l'instauration d'une relation individualisée qui, à la condition de ne pas être perturbée par un quelconque préjugé se traduisant en dévalorisation et en rejet, ne peut être que bénéfique affectivement (l'enfant a le maître pour lui tout seul) et pédagogiquement (connaître le détail d'un dysfonctionnement reste l'étape première nécessaire pour y porter remède). Un enfant qui se trompe ne dit pas n'importe quoi.

Un tel déchiffre des syllabes :

(ma)	m...a	...la
(ve)	v...e	...te
(ni)	n...i	...ri

Seule la voyelle est conservée, mais la consonne vient au hasard. L'élève réalise une hypothèse partiellement juste, donc globalement fautive, sur le fonctionnement de la combinatoire, qui équivaut à la restitution d'un savoir lié à l'apprentissage scolaire déficient dans sa réalisation. La nécessité de suivre avec précision chaque élève dans ses apprentissages apparaît ici clairement. Analysée dès son apparition, l'erreur peut inspirer l'intervention appropriée (ici support gestuel par exemple). Sinon, l'élève risque de s'enfermer dans le type de réponse erronée qui prend valeur de système de défense : n'ayant que ce type de réponse à sa disposition, il l'utilisera de façon répétitive, et y trouvera refuge dans la mesure où il en prévoit les effets. On voit ici une des difficultés principales de la rééducation tardive qui doit briser ce système adaptatif, donc arracher une sécurité.

- **Partir de ce que l'élève connaît**, et non de ce qu'il devrait savoir : c'est un point d'évidence dans le cadre d'une progression linéaire. Si pour comprendre B je dois connaître A, je dois d'abord apprendre A. L'enseignante conçoit un test recouvrant le programme et comportant les opérations :

1848 + 73 ; 2894 + 187 + 369 ; 1264 - 142 ; 642 - 95 ; 820 - 125 ;
1400 - 166 ; 213 x 3 ; 47 x 10 ; 307 x 45 ; 448 : 4 ; 1011 : 6

Passé en début d'année, ce test permet de situer chaque élève à son niveau, niveau sur lequel s'est appuyé le début de l'action

pédagogique. Il fut utilisé également pour dresser le bilan (voir plus loin).

Une citation de G. Blanc éclaire le sens de l'expérience : « *La question essentielle paraît moins de détecter des aptitudes que de contribuer à la création consciente des capacités individuelles des jeunes* ». ⁽¹⁾ En somme, faire comprendre que la réussite est possible et amener à la réussite l'élève et le maître.

Procédure de contrôle

J' ai essayé de contrôler les effets des modifications pédagogiques introduites, l'hypothèse étant que ces modifications entraînaient une amélioration des performances.

■ Le test-bilan

Le test-bilan fut passé en septembre et en juin dans trois C.E.2 : la classe expérimentale (C. Ex.), une classe dont la maîtresse fut impliquée dans l'expérience (C. Im.), et une classe témoin (C. Té.).

L'introduction de la C. Im. constitue un essai de contrôle d'un éventuel effet Hawthorne (Rosenthal ...) ⁽²⁾ : si résultat positif il y a, peut-on l'attribuer à la nouvelle méthode ou bien au seul fait de l'introduction d'un changement, de la participation à une expérience, de l'attente d'un jugement sur son travail qui participerait aux progrès constatés par le biais d'une modification des attitudes de l'enseignant ? (On sait peu de choses sur ces mécanismes, constatés, non expliqués). La maîtresse de cette classe fut impliquée par le biais d'une information sur les tenants et aboutissants de la recherche. La maîtresse de la C. Té. travaillant dans une autre école, n'en sut rien.

■ La validité de la démonstration

Il s'agit maintenant de considérer les variables entrant en jeu. Il est clair que certaines échappent à la description : les traits de caractère, la *personnalité* de l'enseignant, ainsi que ses attitudes vis-à-vis des différents élèves, son mode de relation, son enthousiasme à enseigner... De ce fait, le niveau de rigueur se situe largement en deçà de celui des expérimentalistes opérant en laboratoire, force sera de nous en contenter, et ce qu'elle perd en rigueur, l'expérience menée sur le terrain le gagne en exemplarité. Par ailleurs, plus que de prouver la justesse d'une méthode A ou B, il s'agit de montrer que des améliorations peuvent être amenées dans le cadre de l'action-recherche, donc de justifier *a posteriori*, par l'étude de ses effets, le choix d'une démarche et de sa mise en pratique.

1. Blanc G., Examiner l'examen psychologique individuel, *Psychologie scolaire*, 1978, n°23.
2. Hawthorne est le nom d'un établissement de la Western Electric Company. Elton Mayo de 1927 à 1939 mit en évidence l'influence des conditions sociales sur le rendement des personnels ouvriers dans des ateliers expérimentaux.

■ Les trois classes comparées ⁽¹⁾

Les trois classes se ressemblent sur les points suivants : même niveau – C.E.2 – ; effectifs proches – C. Ex. = 29, C. Im. & C. Té. = 28⁽¹⁾ ; même population – Z.U.P. ; trois enseignantes... ; expérimentées.

Ce qui diffère :

• Le temps consacré à l'acquisition des opérations :

- C. Ex. : une heure par semaine, trois opérations à la maison chaque soir des deuxième et troisième trimestres ;
- C. Im. : une heure et demie par semaine, quatre opérations chaque soir ;
- C. Té. : une heure et demie par semaine, rien à la maison.

• Les méthodes employées :

- C. Ex. : leçon suivie d'exercices selon les principes énoncés précédemment ;
- C. Im. : leçon et exercices traditionnels ;
- C. Té. : emploi d'un fichier, correction classique.

• L'implication des maîtresses.

• **Le niveau initial de la classe** : les résultats du test, passation du mois de septembre, sont les suivants :

classe	m ⁽²⁾	σ ⁽³⁾
– C. Ex.	5	1.9
– C. Im.	6	0.9
– C. Té.	5	1.6

La C. Im. paraît avantagée de ce point de vue : la moyenne est plus élevée ($t = 2.7$ ⁽⁴⁾ - différence significative au seuil = 0.01 entre C. Ex. et C. Im.) et l'homogénéité plus élevée.

Le tableau de variables 50 résume ces données.

50. Tableau de variables

Classe	Temps	Méthode	Implication	Niveau initial et homogénéité
C. Ex.		+	+	
C. Im.	+		+	+
C. Té.				

1. *Mortalité expérimentale* : 6 enfants absents en juin ne sont pas pris en compte.
2. L'indice m désigne la moyenne arithmétique des notes obtenues au test.
3. L'indice σ est un indice qui exprime l'étendue de la dispersion des notes autour de la moyenne : plus il est petit et plus les notes sont resserrées autour de la moyenne.
4. voir annexe 1.

La C. Ex. se différencie par la méthode et l'implication de l'enseignante : la C. Im. par une plage horaire plus importante, l'implication de la maîtresse, un niveau de départ plus élevé et plus homogène.

■ Les variables et l'interprétation des résultats

Ce tableau nous souffle que les interprétations poseront problème. Il sera impossible de considérer les variables *méthode* et *implication*, qui nous intéressaient essentiellement, de manière séparée⁽¹⁾, puisqu'en plus des différences liées à la personne, viennent à jour, le temps, et surtout le niveau initial et l'homogénéité.

La comparaison portera sur des situations plus globales caractérisées par les variables explicitées. On peut s'attendre à ce que la C. Ex. et la C. Im. atteignent un meilleur niveau puisqu'objectivement avantagées par rapport à la C. Tè., résultat imputable à un ensemble de variables. La comparaison essentielle, par rapport au projet initial, restera celle de la C. Ex. et de la C. Tè., même si les effets de la méthode et de l'implication seront appréciés dans leur combinaison globale, étant bien entendu que dans une action-recherche elles vont de paire. Ici, la chance fut avec moi, puisque les performances initiales se révèlent quasiment identiques entre ces deux groupes.

De fait, la physionomie du tableau de variables montre qu'on ne pourra pas vraiment se prononcer sur l'effet de l'implication.

D'autre part, il a paru intéressant de considérer l'évolution des élèves en fonction de leur niveau initial. L'ensemble de la population a été partagé en trois groupes selon les notes au test : A : élèves ayant 7 ou plus, B : élèves ayant 5 et 6, C : élèves ayant 4 ou moins. Ces limites furent dessinées afin d'approcher les pourcentages suivants : 25 % en A, 50 % en B, 25 % en C.

51. Effectifs, moyennes et écarts-types

Groupe/ Classe	A	B	C
C. Ex.	8 (7-0)	13 (5,4-0,4)	8 (2,2-1,2)
C. Im.	9 (7-0)	17 (5,8-0,3)	2 (3,5-0,5)
C. Tè.	6 (7,1-0,3)	13 (5,3-0,4)	9 (3,2-1)
Effectif	83 (27 %)	43 (50,5 %)	19 (22,5 %)

1. La comparaison C. Ex./C. Im. devait renseigner sur l'effet de la méthode à implication égale; C. Im./C. Tè. sur l'effet de l'implication à méthode égale; C. Ex./C. Tè. sur les effets des deux variables combinées.

On attendait le classement 1 C. Ex., 2-C. Im., 3-C. Tè.

Le tableau précédent indique l'effectif d'enfants de chaque niveau dans chaque classe, ainsi que la moyenne et l'écart-type de chaque sous-groupe, dans cet ordre entre les parenthèses :

L'avantage de la C. Im. apparaît nettement : elle tire sa supériorité de départ de la quasi-absence d'élèves de niveau C.

Les résultats

■ Le programme officiel : ce que disent les chiffres

Je commencerai par indiquer les pourcentages de réussite aux différents types d'opérations, à titre de commentaire sur le programme du C.E.2.

52. Pourcentages de réussite			
Opération	Addition	Soustraction sans retenue	Soustraction avec retenues
Résultat	82	88	79
Opération	Multiplication par 1 chiffre	Multiplication par 10	Multiplication par deux chiffres
Résultat	95	68	53
Opération	Division exacte		Division avec reste
Résultat	82		53

Si on admet que pour qu'une notion soit considérée comme adaptée au cours où elle s'enseigne, elle doit être acquise par au moins 75 %

Les limites du dressage

Les acquisitions largement obtenues par dressage ne recouvrent pas d'évidence l'existence des structures cognitives nécessaires à leur compréhension.

Ainsi Lautrey, qui a fait passer l'épreuve des îles, faisant intervenir la conservation des volumes, note que certains maîtres assistant à la passation furent surpris de l'échec relatif de certains de leurs élèves, bien qu'ils fussent capables d'appliquer le mécanisme de calcul de volume dans un problème.

«Ceci tendrait à montrer que l'apprentissage d'une règle de genre à des enfants qui ne se sont pas encore construit une représentation correcte du volume, ne leur apporte pas d'autre avantage que de pouvoir résoudre les problèmes ritualisés selon le mode scolaire».⁽¹⁾ On voit là se dessiner un axe de critique des contenus, des méthodes, et de leurs rapports mutuels.

1. Lautrey J., op. cit.

des enfants, on remarque que deux types d'opération apparaissent comme trop difficiles : la division avec reste et la multiplication par un nombre à deux chiffres. En conséquence, au C.E.2, l'étude de ces opérations n'est pas justifiée, et peut être reportée au C.M., et ce d'autant plus qu'on pourrait se demander à quoi correspond le fait de compter juste en son rapport avec le développement cognitif décrit par Piaget. (1)

■ L'évolution des résultats

L'évolution des résultats obtenus dans les trois classes prend des formes différentes comme l'indique le tableau suivant (σ figure entre parenthèse).

53. Évolution des résultats			
Classe	C. Ex.	C. Im.	C. Tè.
Moyenne			
1 ^{re} passation	5 (1.9)	6 (0.9)	5 (1.6)
2 ^e passation	9 (2)	10.2 (1.1)	6.8 (2.4)

Au niveau des moyennes, les trois classes progressent, mais leurs progrès ne sont pas de même amplitude : + 4.2 pour la C. Im., + 4 pour la C. Ex. et + 1.8 pour la C. Tè. (l'analyse de la covariance donne un $F = 14$ significatif au seuil 0.001). (2)

Comparaison C. Ex., C. Tè. (3) : globalement, la C. Ex. progresse nettement plus que la C. Tè., et je conclus à la positivité de l'expérience qui montre que s'occuper des élèves dans le cadre d'une relation individualisée et technique – mais aussi chaleureuse – induit des résultats significativement positifs.

J'en conclus que l'hypothèse générale se trouve vérifiée.

Comparaison C. Ex. et C. Im. : la C. Im. maintient son avance, mais le fossé ne se creuse pas (l'écart reste de 1 point), donc les deux classes ont eu, globalement, des évolutions parallèles, ce qui représente un aspect positif, puisqu'en général les classes faibles progressent moins que les classes fortes. L'étude de l'évolution par type d'opération et par classe apporte des renseignements intéressants. Le tableau 54 indique les pourcentages de réussite et leurs écarts.

1. Piaget J., *Six études de psychologie*. Genève, Gonthier, 1964.

2. Voir annexe 1.

3. Entre C. Ex. et C. Tè., le calcul de t de Student est possible puisque $m_1 = m_2 = 5$. Ici $t = 3.85$, significatif au seuil 0.001. (T.S.)

54. Pourcentage de réussite et écarts

Opération Classe	Addition	Soustrac. sans retenue	Soustrac. avec retenues	Multiplie. à 1 chiffre	Multiplie. à 2 chiffres	Division exacte	Division avec reste
C. Ex.							
Sept.	54	78	62	51	0	0	0
Juin	79	89	89	76	58	93	55
Δ	+25	+11	+27	+45	+58	+93	+55
C. Im.							
Sept.	80	96	84	53	0	0	0
Juin	93	100	96	100	83	93	77
Δ	+13	+4	+12	+47	+83	+93	+77
C. Tè.							
Sept.	44	62	63	82	0	0	0
Juin	50	75	51	89	37	82	25
Δ	+6	+13	-12	+7	+37	+82	+25

Dans la C. Tè., il y a des progrès plus sensibles au niveau des dernières acquisitions, ce qui semble indiquer que l'enseignante ne s'est pas souciée de présenter tout au long de l'année tous les types d'opérations, ce qui par ailleurs limite, en partie, les taux de progression, inférieurs à ceux des autres classes. La comparaison de la C. Ex. et de la C. Im. montre que les progrès relatifs sont plus importants dans la C. Ex. en ce qui concerne les trois premières opérations, ce qui indique un rattrapage partiel, mais net. Par contre, les dernières acquisitions se passent moins bien (ce qui est un moindre mal puisque ces opérations seront largement reprises au C.M.1 et C.M.2). J'invoquerai ici un effet de fatigue, ou encore de limitation physiologique des acquisitions, le gain de quatre opérations sur l'année faisant figure de seuil (c'est le gain de treize élèves dans la C. Ex. et de dix dans la C. Im.).

■ Les élèves forts progressent aussi

Je compare maintenant l'évolution des résultats en tenant compte du niveau initial. Considérons dans chaque classe les élèves forts (groupe A).

Les performances atteintes dans les classes Ex et Im sont quasiment identiques, supérieures à celles de la C. Tè. (par exemple, si on compare les moyennes obtenues en juin des classes Ex et Tè le *t* de student vaut 2.02 et est significatif au seuil 0,10).

C'est là un constat important. Il est coutume de dire chez les enseignants que s'occuper des élèves faibles équivaut à délaisser les bons. L'expérience menée ici montre qu'il n'en est rien et, au

contraire, le fait de ne négliger aucun élève amène des progrès sensibles, même chez les meilleurs éléments.

55. Évolution élèves forts

Classe	C. Ex.	C. Im.	C. Tè.
Moyenne			
1 ^{re} passation	7 (0)	7 (0)	7,1 (0)
2 ^e passation	10,5 (1)	10,6 (0,4)	8,8 (1,9)
% enfants qui ont progressé	100	100	83

■ Les bénéfices de l'implication

Évolution des élèves moyens (groupe B) dans chaque classe :

56. Évolution élèves moyens

Classe	C. Ex.	C. Im.	C. Tè.
Moyenne			
1 ^{re} passation	5,4 (0,4)	5,8 (0,3)	5,3 (0,4)
2 ^e passation	8,5 (1,7)	10,3 (0,6)	6,1 (1,4)
% enfants qui ont progressé	84	100	69

La classe témoin obtient ici encore les résultats les plus faibles en valeur absolue et en progression – moyenne et effectif. La C. Im. réalise le meilleur score. Il faut se rappeler là qu'en fait, les élèves de niveau B représentent le gros des élèves *faibles* de la classe, et on peut penser que l'implication a induit une attention de la maîtresse plus grande qu'à l'habitude à l'égard de ces élèves, qui rejoignent quasiment les élèves du groupe A.

■ Des résultats probants chez les plus faibles

Évolution des élèves faibles (groupe C) dans chaque classe :

Le petit effectif ⁽¹⁾ des élèves du groupe C dans la C. Im. empêche tout

1. n = 2.

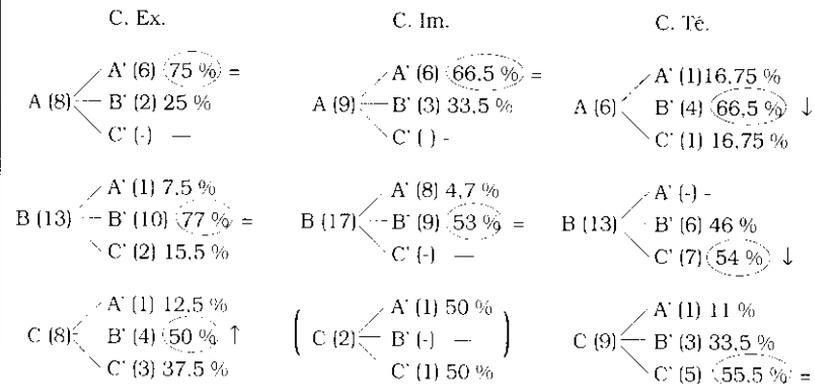
57. Évolution élèves faibles

Moyenne \ Classe	C. Ex.	C. Im.	C. Tè.
1 ^{re} passation	2,2 (1,3)	3,5 (0,5)	3,2 (1)
2 ^e passation	8,2 (2,3)	8,0 (3,0)	6,5 (3)
% enfants qui ont progressé	100	100	77

commentaire. La comparaison portera donc sur les C. Ex. et C. Tè. Les élèves de la C. Ex. partent de plus bas et arrivent plus haut – progrès significativement plus important puisque l'analyse de la covariance donne $F = 4.60$, significatif au seuil 0.05 – : tous les élèves progressent, et la performance du groupe rejoint presque celle du groupe B, c'est-à-dire qu'on constate le même phénomène que dans la C. Im. : dans les deux cas, les élèves du groupe le plus faible rattrapent le groupe précédent, par le biais – probable dans la C. Im., volontaire dans la C. Ex. – d'une sollicitation particulière de ces élèves.

Dans la classe témoin, on remarque également ce rattrapage, mais à un niveau plus faible. Les particularités des deux autres classes augmentent les amplitudes.

58. Cheminements individuels



- \circ niveau prime atteint par la majorité
- = maintien dans le niveau de la majorité
- \downarrow baisse dans le niveau de la majorité
- \uparrow hausse dans le niveau de la majorité

On peut visualiser ces phénomènes par le dessin des cheminements individuels. Trois groupes de niveau sont constitués à partir des résultats de la deuxième passation : A' (note : 11, 29,5 %) ; B' (note : 7 à 10, 48 %) ; C' (note : 0 à 6, 22,5 %).

Les répartitions dans ces niveaux, selon le niveau initial sont données. Entre les parenthèses, figurent les effectifs.

On remarque bien la dégradation globale, dans l'échantillon, de la position des élèves de la C. Tè., et le cheminement positif pour 62 % d'entre eux des élèves du groupe C de la classe expérimentale.

■ Un acquis pour le futur

Pour résumer, je dirai que les modifications apportées, essentiellement une intervention corrective immédiate et individualisée, (et l'implication qui les accompagne) ont amené des progrès significatifs au niveau de la classe expérimentale et plus particulièrement pour les élèves faibles.

La classe impliquée réalise la meilleure des performances, mais il n'a pas été possible de faire la part des choses, puisque deux éléments ont avantagé cette classe : un niveau initial plus élevé et plus homogène, et une plage horaire plus importante. De toute façon, l'implication induit une meilleure efficacité, ce qui en soi, constitue un résultat appréciable.

Toutefois, on peut supposer qu'il restera davantage dans la C. Ex. une fois l'expérience terminée. L'enseignante a pu constater une amélioration des résultats par rapport à un changement pédagogique et, hypothèse optimiste, on peut espérer qu'elle investira cet acquis dans sa pratique future, contrairement à l'enseignante de la C. Im., qui, une fois la charge énergétique et émotionnelle liée à l'implication dissipée, n'a aucune raison objective de modifier sa pratique. On peut aussi se demander quels auraient été les résultats sans aide extérieure !

Derrière les chiffres, la vie

Travailler dans la classe, c'est gratifiant pour l'intervenant, et à plusieurs titres. On y est mieux que dans un bureau : il y fait plus chaud, ça bruisse, ça s'agite, ça vaque, ça grouille, ça se dispute, ça criaillie. Moments brusques de silence imprévisible, puis *crescendo* de la reprise. La chaude ambiance du groupe classe, quand on lui permet de vivre.

On devient quelqu'un pour les enfants ... et pour soi-même. « Bonjour, Daniel ! » Je l'entends souvent dans les couloirs, ou bien « Quand est-ce que tu viens ? » ou encore « J'ai réussi mon contrôle ! ».

Il y a les filles qui déjà cherchent à séduire, et les garçons à affronter :
Je suis plus fort que toi! ...

Et puis l'estime réciproque qui naît entre les deux adultes. Le temps ne laisse courir que les bons souvenirs. En voici quelques-uns :

La maîtresse dans le couloir : *« Tu sais, Michel, il a réussi ses opérations... »* et le lendemain, *« Michel a fait moins de fautes à sa dictée... »*. Un sacré coup double !

Et Martine, je la connaissais. Débile au test – du temps où je mesurais des intelligences –, complètement abruti(e) vue de l'extérieur ! Sa maîtresse de C.E.1 disait, en réunion de synthèse : *« Celle-là, elle ne fera jamais rien, elle est con comme une cafetière! »* Au test de septembre, effectivement, elle a 0. En juin, 5. Pas si débile que ça, la gamine ! Et le plus drôle, c'est que lorsqu'elle a commencé à démarrer, elle s'est mise à ricaner, à piquer des fous-rires et des rires fous à tout propos et hors de propos. La rançon d'un déblocage.

Manuel, il fait partie de la famille la plus détestée par l'école. Ils sont toujours en retard, effrontés, ne travaillent pas, mettent le bazar... En classe, on l'a mis dans un coin. Il le fallait bien ; c'est vrai qu'il était bagarreur, arrogant, qu'il ne faisait rien ... de scolaire. Il casse ses crayons, fait des lance-boulettes avec ses cahiers, n'apprend pas ses leçons, ne ramène pas ses affaires de la maison, pique le dictionnaire de la maîtresse, etc. En septembre, il a 2 au test, en juin : 10. Il s'est relativement calmé, il commence à tenir ses cahiers.

Je me souviens quand même des échecs, celui d'un garçon qui s'est cassé le bras, ce qui lui a fait manquer plusieurs semaines, et l'a éteint : de chahuteur, il est devenu morose 6 - 6.

Une fille, qui redouble 6 - 5, la seule qui *régresse*. Pourtant elle n'est presque jamais venue en soutien, une énigme. La vie, c'est aussi les empressements, l'attente anxieuse du verdict, les yeux levés vers le censeur, les crises de découragement, les enthousiasmes de la réussite.

Tout seul, Untel échoue. À côté de l'adulte, au tableau, par exemple – pourquoi les enfants aiment-ils tant écrire au tableau ? – il réussit. Il retourne à sa place et échoue encore. Travailler les opérations, c'est aussi parcourir le chemin de l'autonomie.

Finalement, ce qui reste, je crois, c'est l'immense envie d'apprendre des jeunes, et chez tous les jeunes. Il n'y a pas que Mozart que l'école assassine. Puissent tous les élèves y vivre et s'y épanouir.

Les limites de l'expérience

Positive par bien des aspects, l'expérience décrite présente des limites : son objet est restreint, le contenu n'est pas remis en cause – ce qui constitue le point le plus difficile à faire évoluer – l'origine sociale n'est pas directement prise en compte, il n'y a pas eu recours aux pratiques d'entre-aide...

De nombreuses voies s'ouvrent et donnent envie d'aller plus loin. Largement incomplète, cette action-recherche montre toutefois que des progrès sont réalisables – c'est là son exemplarité.

Essai de familiarisation à la pratique de l'écrit dans une Grande section de maternelle

La pré-lecture : la problématique de l'institutrice	138
Milieu social et pratique de l'écrit	139
Définir des choix et des moyens spécifiques à la Grande section	141
Difficultés et réussites dans le déroulement de l'expérience	143
Pour conclure sur l'action-recherche	146

« **T**out l'art de la maîtresse est de créer, d'encourager [les motivations de l'enfant] à la lecture et à l'écriture. Or, motiver l'enfant, c'est jouer sur ses affects, faire en sorte qu'il ait envie de cette chose-là » (Liliane Lurcat)

Ce chapitre rend compte d'une expérimentation relative à l'enseignement de la lecture en grande section de maternelle, expérimentation menée de concert par une institutrice et un psychologue scolaire.

C'est là un exemple de ce qui peut être réalisé dans le cadre de co-actions GAPP-École.

Pour le psychologue scolaire, il s'agit de montrer que l'on peut passer le **QI** aux oubliettes, sans pour autant développer le divan psychanalytique, et qu'entre ces deux formes d'interventions étroitement psychologisantes – donc conservatrices car scotomisant le social – existe une autre voie peut-être mieux appropriée aux problèmes scolaires dans leur ensemble : celle de l'ouverture et de la recherche avec l'école de pratiques pédagogiques mieux adaptées aux enfants de notre temps.

1. Chapitre rédigé par N. Lemonnier, directrice d'école maternelle, et D. Pasquier.

■ Une réflexion préalable

Trois grandes questions se posent face à ce thème de la lecture en grande section.

1. L'école maternelle a-t-elle une fonction étroite d'apprentissage de notions délimitées ou bien une fonction de sensibilisation, de préparation, de structuration ?
2. La lecture doit-elle être considérée comme une matière scolaire à enseigner ou comme une pratique culturelle à acquérir ?
3. L'enseignant, dans le cadre de cette activité, aura-t-il une attitude directive, une attitude de laisser-faire, ou une attitude modulée laissant place à l'initiative de l'enfant, mais en le guidant au moment opportun ?

On voit bien que des réponses données à ces questions dépendra tout le reste, à savoir méthodes et contenus, styles de relation pédagogique.

■ Des choix pédagogiques

Disons d'emblée nos choix.

La maternelle a une fonction sensibilisatrice et structurante à assumer.

À ce titre, elle doit amener la pratique du livre, par une attitude active, principalement auprès des enfants pour lesquels le livre est un objet peu connu, car peu manipulé.

Face à cette tâche, l'enseignant ne peut se permettre la non-directivité : il a un rôle déterminant à jouer – c'est lui le maître du jeu scolaire – qui nécessite rigueur dans la définition des objectifs et vigilance dans la mise en application des techniques.

Il ne s'agit pas pour autant de déployer tous azimuts une relation autoritaire, mais d'être ferme d'abord envers soi-même pour maintenir le cap malgré les obstacles et les découragements, et d'assumer avec les enfants certains moments de fermeté obligatoire.

Une fois ces principes définis, il fallait les mettre à l'épreuve de la réalité.

L'expérience se passa dans une grande section d'un groupe scolaire d'une ZUP réputée difficile et fortement chargée en immigrés (environ 40% de la population scolaire).

Ce groupe comporte deux écoles maternelles, deux écoles primaires et un GAPP.

La pré-lecture : la problématique de l'institutrice

■ Le programme et la norme

Depuis plusieurs années, je me débattais face à un thème du programme officiel : la pré-lecture. Comment entrer dans le domaine de la lecture sans y entrer tout à fait ?

Comment aborder la lecture sans la disséquer, en tenant compte du rythme d'évolution et de l'acquis culturel de chaque enfant ?

Le programme officiel

« Dès l'âge de trois ans, le jeune enfant se trouve apte à donner une signification à ses graphismes et à ceux de ses camarades. Il doit, à partir de ce comportement naturel, parvenir à maîtriser notre écriture alphabétique relevant d'un symbolisme à deux degrés. Il faut le rendre apte à comprendre le rôle des signes écrits, leur caractère arbitraire, à les écrire ; à faire cor-

respondre leurs différentes phonies à des graphies, cette correspondance n'étant pas toujours univoque dans notre langue, à les combiner oralement et par écrit afin de mettre en relation une chaîne parlée se déroulant dans le temps à une chaîne écrite se déroulant dans l'espace, de gauche à droite. »

Le langage obscur et ambigu du texte officiel n'est pas fait pour aider l'enseignant à résoudre le problème de la pré-lecture !

Comment un enfant peut-il être naturellement doué pour appréhender un symbolisme parfaitement arbitraire ?

Il semble que ce texte invite tout simplement le pédagogue à apprendre à lire et à écrire aux enfants. La pré-lecture est réduite à un apprentissage scolaire. Une fois de plus, le programme a au moins un an d'avance !

On perçoit également le caractère normatif du texte qui décrit l'enfant en général, l'enfant des livres qu'on ne voit jamais en chair et en os.

■ Dans la réalité

Rendre l'enfant apte à... mais par quelles pratiques pédagogiques ? Quelle angoisse pour le maître de grande section lors du passage au C.P. et surtout lorsque les pourcentages d'échec en fin de C.P. étaient connus ! Je me sentais responsable de cet échec, mais comment y remédier ? Ma pratique pédagogique correspondait-elle vraiment aux enfants que j'avais en face de moi ? La phrase recopiée, la légende d'un dessin, la bande dessinée, la lettre aux copains, le coin des livres, les histoires, les images, les messages codés... tout ce bel échantillon conseillé par les textes officiels était-il adapté à la préparation de l'entrée des enfants dans le domaine de la lecture ?

■ La lecture : apprentissage et désir

Il me semble nécessaire d'aborder ici la définition de la lecture.

À la définition traditionnelle : décoder un message transcrit selon un code conventionnel, j'ajouterais une référence explicite au désir de l'enfant de se lancer dans cette entreprise ; ce qui permet de distinguer deux plans psychologiques distincts : celui de l'apprentissage des mécanismes proprement dits, celui du désir et de la motivation pour aller au devant de la découverte du sens, qui nécessite une adhésion affective de l'enfant au projet pédagogique.

Comment ce besoin exploratoire de nature affectivo-cognitive peut-il naître si l'enfant n'a pas ou a peu de contacts avec le livre et l'écrit dans sa famille, c'est-à-dire si ce besoin n'est pas induit et étayé par une pratique socio-culturelle ?

L'erreur principale de l'enseignant se situerait au moment même où il nie la pratique sociale pour entrer directement dans le domaine du mécanisme de la lecture.

Apprendre un code, si on ne possède pas la pratique correspondante, cela a-t-il un sens ?

Milieu social et pratique de l'écrit

Il est bien établi que la réussite dans l'apprentissage de la lecture varie dans une large part avec le milieu social de l'enfant. (1)

Nous formulons l'hypothèse que la familiarisation de l'enfant avec l'écrit constitue l'une des variables médiatrices entre milieu social et réussite scolaire.

Cette variable est certainement liée à d'autres : attitudes des parents face à la culture écrite, ambition sociale des parents pour leurs enfants, leurs attitudes et leurs attentes face à l'école, leurs réponses données aux exigences scolaires...

Elle n'est pas à considérer comme une cause directe, mais comme intermédiaire entre la famille et l'école.

■ Enquête sur la familiarisation de l'enfant avec l'écrit

Un questionnaire destiné aux enfants fut construit afin d'opérationnaliser notre variable : trente et un enfants furent interrogés. Ils se répartissaient, selon leur milieu, de la façon suivante : dix-huit de milieux ouvriers, treize de milieux bourgeois.

1. Chiland, Zazzo, Pasquier, 1981.

L'enquête et ses résultats

Le questionnaire comportait trois parties et quatorze questions :

• **Le matériel disponible à la maison**

- As-tu des livres à toi ?
- As-tu un cahier, un album à colorier ?
- As-tu des crayons de couleur, des feutres ?

• **Les pratiques de l'enfant, chez lui**

- Est-ce que tu regardes des livres ?
- Est-ce que papa, ou maman (frère ou sœur) te lisent des livres ?
- Est-ce que tu dessines ?
- Est-ce que tu écris ?
- Est-ce que papa ou maman t'apprennent à lire ?
- Est-ce que papa ou maman t'apprennent à écrire ?

• **Présence de modèles identificatoires**

- Est-ce que papa lit des livres ?
- Est-ce que maman lit des livres ?
- Est-ce que papa écrit ?
- Est-ce que maman écrit ?
- Est-ce que ton frère (ta sœur) lit ou écrit ?

Les réponses affirmatives furent totalisées pour chaque enfant.

Les distributions par milieu sont les suivantes :

Milieu ouvrier	Note	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Effectif		0	0	0	1	3	1	1	4	2	2	1	2	1	0	0

Milieu bourgeois	Note	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Effectif		0	0	0	0	1	0	0	0	4	1	0	5	1	1	0

Les deux distributions sont nettement décalées. La différence apparaît également au niveau des moyennes et elle est statistiquement significative ($t = 2,64$ à $p 0,02$)

Milieu	n ⁽¹⁾	Moyenne	σ
Ouvrier	18	7,3	2,6
Bourgeois	13	9,6	2,3

1. n désigne l'effectif de chaque groupe.

■ Les résultats de l'enquête

Si l'on considère chacune des trois parties de l'entretien prises séparément, l'avantage va à chaque fois aux enfants des milieux bourgeois. L'importance de l'écart décroît lorsqu'on passe du matériel aux modèles puis aux pratiques de l'enfant. En d'autres termes, si tous les enfants ont contact avec l'écrit, la position des écarts laisse supposer des différences qualitatives entre les pratiques selon le milieu. En bref, il semble que les enfants du milieu bourgeois soient plus familiarisés avec l'écrit que les enfants de milieu ouvrier.

■ Établir un comportement de lecteur

C'est là un résultat qui nous intéresse car il débouche sur des possibilités d'actions pédagogiques : en effet, si on ne peut prétendre agir directement sur le milieu socio-culturel de l'enfant, on peut espérer agir sur les pratiques de l'écolier et, plus particulièrement ici, essayer d'amener la pratique du livre et de l'écrit, principalement auprès de ceux qui étaient les moins familiarisés avec ce type d'activité, et ce dans le cadre de l'activité ordinaire de la classe.

Il fallait trouver les moyens pédagogiques d'établir la relation entre l'enfant, l'adulte et le livre à l'école et dans la famille, en évitant au maximum la dérive vers le ritualisme scolaire : nous visons l'établissement d'un comportement de lecteur et non d'une attitude scolaire à caractère formel.

Définir des choix et des moyens spécifiques à la Grande section

Mieux vaut suivre l'enfant que le texte inadapté des Instructions officielles et éviter la pédagogie traditionnelle et normative, marquée par le primat du verbalisme et de l'abstraction, par la compétition et le vedettariat consistant à survaloriser l'enfant familiarisé avec le modèle culturel dominant et a contrario, par l'oubli, l'abandon, ou même la dévalorisation active des immigrés et des prolétaires.

Il faut que nous soyons conscients du rôle socio-politique que nous pouvons assumer : soit assurer une instruction de base à tous, en intégrant les différences socio-culturelles dans notre pratique, la priorité absolue devant être donnée aux élèves dont la réussite scolaire dépend le plus de l'école, sous peine de participer à la reproduction des classes sociales et des inégalités. Le plus grand désir des maîtres de C.P. c'est que les enfants arrivent dans leur classe parfaitement aptes à l'apprentissage. Il nous fallait résister à la tentation du forçage et éviter la mise en place d'un apprentissage systématique qui ne tiendrait pas compte des évolutions individuelles.

■ Par rapport à la lecture

Nous nous sommes fixé deux priorités : amener une pratique active du livre, travailler le sens : et ce en cherchant à établir un mouvement de style interactionnel entre l'enfant et l'adulte dans sa famille et à l'école, entre l'enfant et ses pairs dans le groupe de classe.

Les résultats mis en évidence par le questionnaire furent utilisés pour déterminer les élèves les moins familiarisés avec l'écrit. Leurs parents furent reçus par l'école, l'entretien portant l'accent sur les points suivants : sensibiliser la famille à l'importance de l'écrit, trouver au sein de la famille un tuteur pédagogique pour l'enfant, recommander la fréquentation de la bibliothèque municipale, expliquer dans le détail l'utilisation du matériel confié à l'enfant (livre, cahier, voir *infra*).

■ Concrétisation du projet

Calée sur un cycle de deux semaines, l'organisation pédagogique s'établit ainsi :

• Séance classe complète :

- élaboration de textes à partir de la vie de la classe et du jeu dramatique ;
- exploitation de ces textes.

• Séance en atelier :

Deux groupes fonctionnaient simultanément (l'un mené par Daniel, l'autre par Nadine).

Dans le premier groupe, chaque enfant représente par le dessin une saynète, puis dicte son texte à l'adulte.

Dans le deuxième groupe, l'adulte fait lire ou raconter soit le cahier, soit le livre (collection *Je lis tout seul*, Première étape, O.C.D.L.) qui avait été emporté la veille à la maison.

Durant toutes les séquences individualisées, le temps consacré à chacun variait selon le degré de familiarisation avec l'écrit. Nous avons également essayé de noter l'évolution des enfants aux niveaux des textes produits et des stratégies de lecture.

Difficultés et réussites dans le déroulement de l'expérience

Il fut difficile de contacter toutes les familles que nous voulions recevoir. Plusieurs relances furent nécessaires. Cependant, nous avons pu trouver des tuteurs pour chaque enfant, éventuellement par le biais des grandes sœurs et des grands frères.

Au début, livre et cahier confiés à l'enfant ne revenaient pas régulièrement et la règle fut modifiée en ce sens que les enfants ne pouvaient plus garder le livre une semaine, mais un seul soir et devaient le rapporter impérativement le lendemain matin. Les maîtres durent également se plier à une certaine discipline afin de ne pas omettre de confier les livres et de respecter le roulement des groupes.

Les premières séances furent quelque peu perturbées, puis les habitudes s'installèrent d'un côté comme de l'autre.

Il fallut également résoudre le problème des enfants à qui personne n'avait pu lire le livre à la maison : la lecture avait lieu dans la journée scolaire. Furent également impliquées dans cette activité la responsable de la garderie du soir, ainsi qu'une femme de service.

Certains cahiers ne revenaient pas. Il fallait les refaire. Le non-respect du livre par les autres membres de la famille troublait beaucoup les enfants. Nous avons fabriqué une sorte d'étui en carton pour protéger et transporter le livre.

■ Le livre : quelque chose d'important

Au cours de l'année, nous avons enregistré une évolution de l'attitude des enfants face au livre, par exemple une fréquentation plus assidue du coin des livres. Nous avons dû agrandir ce coin et l'aménager comme une véritable bibliothèque.

Le sérieux avec lequel on croisait les jambes, la délicatesse avec laquelle on tournait les pages, le long moment passé sur une page, le sens dans lequel on prenait le livre, la façon dont on racontait les histoires aux autres... ce coin n'était plus ni perçu ni utilisé comme aire de jeu, mais comme un endroit où l'on venait faire quelque chose d'important. On y venait chercher des références, échanger des connaissances. La bibliothèque devenait le support culturel de la classe :

Fabrice : « *Je sais dans quel livre il y a des crocodiles.* »

Samir : « *Viens voir, je sais dessiner les tortues, j'en ai vu une tortue et ses bébés.* »

Les enfants nous ont apporté des livres sans images et ont demandé lecture de chaque épisode, ce qui déboucha sur la lecture suivie du matin (environ dix minutes par jour). Si la séance était volontairement oubliée, la demande en venait sans délai.

L'intérêt pour le livre et son message semblait augmenter et structurait les comportements... Samira, un livre à la main, suit avec son doigt un texte imaginaire qu'elle lit à haute voix...

■ Du livre à la lecture

Les stratégies de lecture proprement dites se sont affinées au fil des mois.

Au début, les enfants racontaient le livre prêté en s'appuyant sur l'image mais sans recourir au texte.

Nous leur demandâmes de suivre le texte avec leur doigt. Il n'y eut d'abord aucune correspondance entre le mot dit et le mot pointé. Progressivement, d'abord de façon hasardeuse, puis hésitante, l'ajustement s'est mis en place.

Pour établir nos textes collectifs, nous sommes partis des événements propres à la vie de la classe. Au début, les phrases produites étaient plutôt longues : « *Colette, s'il te plaît, donne-nous des habits de clown.* »

Puis au fur et à mesure, les phrases collectives sont devenues plus courtes, et les mots déjà vus nous reviennent très souvent : « *On a joué au marché.* », « *On a joué aux cartes.* »

Chaque phrase était écrite sur une feuille grand format et illustrée. Un panneau récapitulatif regroupait les phrases en colonne, un dessin schématique servant de repère visuel.

Spontanément, les enfants, par petits groupes durant les inter-classes, venaient retracer les lettres avec leur doigt, ou s'entraînaient à redire (lire ?) les phrases. Parfois, on observait des interactions correctives entre les enfants.

■ La reconnaissance du mot

Les enfants sentent la difficulté de la reconnaissance d'un mot. Souvent ils croient savoir mais se trompent car ils ont encore à ce stade de leur évolution une vision globale de la phrase. C'est peut-être là l'explication de la simplification évoquée des phrases, qui a permis le réinvestissement de mots connus dans les énoncés nouveaux.

Pour faciliter ces processus de transfert témoignant d'un apprentissage effectif, fut mise en place une série d'étiquettes sur lesquelles figuraient les mots des énoncés transcrits.

L'usage – toujours spontané, l'adulte n'intervenant que pour répondre aux questions posées – de ce matériel facilita chez les élèves la prise de conscience de l'existence de mots semblables et c'est ainsi que les premiers repères idéographiques se mirent en place.

Par exemple, la reconnaissance du mot *on* fut définitivement acquise par tous les enfants, suite à une discussion difficile pour savoir qui l'avait confondu avec le début du mot *noire*.

■ Se construire des repères

Parallèlement à ces activités spontanées était mené un travail systématique selon les étapes suivantes :

1. On écrit et on lit.
2. On suit avec le doigt.
3. On identifie le premier et le dernier mot de la phrase.
4. On réutilise le vocabulaire connu en permutant sur l'axe paradigmatique.
5. On cache des mots, on les retrouve, on les remplace.

Exemple d'activité

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. L'énoncé choisi « <i>On a joué aux cartes</i> » est écrit.2. On suit les mots avec le doigt.3. On (re)trouve le mot <i>on</i>, le mot <i>cartes</i>.4. Qui peut jouer aux cartes ? (recherche dans les énoncés précédents).
« <i>Colette a joué aux cartes.</i> »
« <i>Sylvie a joué aux cartes.</i> »5. On cache un mot, <i>on</i> ou <i>cartes</i>, puis <i>a joué</i>.6. Les énoncés produits sont polycopiés et emportés à la maison. | <p>Les échanges spontanés traduisent un important travail de recherche de repères.</p> <p>– Roberto : « <i>Nadine, pourquoi tu ne colles pas tout (les mots) ensemble ?</i> »</p> <p>– Loutfi : « <i>Parce que tu vas voir ; ça c'est un mot (il entoure on avec son doigt), pour ça, c'est un autre mot (il entoure joué).</i> »</p> <p>– Roberto : « <i>Ah oui ! alors ce qui est là (il montre on dans une autre phrase) c'est le même mot.</i> »</p> <p>– Florence : « <i>C'est pareil, ça veut dire la même chose.</i> »</p> |
|---|---|

Ces moments sont très importants car ils montrent que l'enfant se construit un invariant idéographique : telle forme graphique a un sens constant. Tant que cette notion de mot n'est pas suffisamment stable, il nous semble difficile d'aborder, dans le cadre d'un apprentissage scolaire et systématique, l'approche des associations phonographiques beaucoup plus *abstraites* ou plutôt franchement arbitraires.

■ Bilan de l'expérience

À l'issue de l'année scolaire, les enfants avaient réalisé d'importants progrès dans leur démarche d'appropriation du langage écrit, mais uniquement au niveau de la première articulation. Aucun d'entre eux, et même parmi les plus avancés dans leur évolution, n'a semblé commencer à découvrir les invariants phonographiques de la seconde articulation. Qu'arrivera-t-il à ceux qui n'auront pas amorcé cette découverte et qui se retrouveront dans une classe où l'on attaque d'emblée par le b-a ba ? Mais la maternelle n'a pas le pouvoir de changer les pratiques *collectivistes* du C.P. qui négligent trop souvent de se pencher sur les individualités.

Une telle expérience fut gratifiante à plus d'un titre. L'évolution des enfants restera notre meilleure récompense.

La co-action permit à l'enseignante de se reposer le problème du sens de la prestation et de déboucher sur un renouvellement de sa pratique, issu de cette réflexion.

Pour le psychologue enfin, la recherche fut riche d'observations de l'enfant en situation scolaire et lui permit de participer à un chaleureux réseau relationnel.

Pour conclure sur l'action-recherche

Les nouvelles pratiques d'action-recherche menées par le GAPP et décrites dans cet ouvrage se sont concrétisées par l'atteinte d'objectifs de progrès dans différents domaines : réduction des taux de redoublement, élévation du niveau des élèves en français et en calcul, meilleur rendement des outils et des techniques pédagogiques, évolutions individuelles positives...

On peut voir là les effets de la constitution et de la mobilisation d'équipes psycho-pédagogiques qui furent amenées par le biais de la conception et de la mise en œuvre de projets d'éducation locaux à une réflexion préalable plus approfondie, à un effort et à une vigilance plus constants et soutenus, à une recherche de solutions effectives, à une modification de leurs attitudes traduites dans leurs pratiques en général et dans la relation éducative en particulier, à une organisation pédagogique mieux structurée du fait de sa différenciation dans un système plus flexible, susceptible d'intégrer un plus grand nombre de faits sociaux.

■ Libérer les dynamismes locaux

Comme le souligne avec raison Jean Foucambert, l'essentiel est que...

«... le système trouve en lui-même assez de force et d'imagination pour se remettre en question, explorer de nouvelles voies. C'est cette dynamique, peut-être plus que les formes précises dans lesquelles elle se coule à un moment donné, qui revêt l'aspect positif que nous observons... La réforme dont un pays a besoin n'est pas celle qui instaure puis fige une organisation, fût-elle la meilleure, mais celle qui libère au sein du système éducatif les forces créatives sans les couper du corps social.»⁽¹⁾

C'est principalement cette idée essentielle de libérer, de stimuler les dynamismes locaux qui, je crois, constitue le principal acquis et donc le premier élément de transférabilité de ces expériences. Ce sera par la micro-analyse des innovations et de leurs effets, si minimes soient-

1. op. cit. (1977-1979)

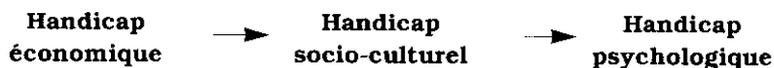
ils, que pourront se dégager les éléments prémices de nouvelles logiques éducatives qui à terme provoqueront une restructuration complète du champ pédagogique. Bien entendu, les effets constatés restent partiels et le vaste problème de l'échec scolaire ne sera pas radicalement résolu par quelques tentatives de rénovation psychopédagogique limitées. Certains problèmes demeurent, de nouvelles questions apparaissent. Ainsi, l'élévation du niveau s'accompagne souvent d'un maintien des écarts relatifs : comment arriver à conserver le progrès général tout en commençant à pouvoir réduire ces écarts ? Les données de la psychologie des apprentissages ne fournissent pas encore de réponses pertinentes à ces questions de fond. Ou bien le rapport avec les familles n'est pas toujours exempt d'incompréhension même dans le cas de bonne volonté mutuelle ; par exemple ce père de famille qui à l'annonce du fait que son fils n'apprend pas ses leçons réagit par des paroles lourdes de menaces : « *Je vais lui mettre une raclée ce soir!* », réaction peu propice au rétablissement d'un dialogue pourtant indispensable...

■ L'échec scolaire n'est pas une fatalité

Les résultats de la recherche s'élaborent sur deux plans complémentaires : comprendre la genèse de l'échec, agir pour la réussite.

L'échec scolaire n'est pas réductible aux caractéristiques individuelles. Son approche classique a été critiquée dans ses méthodes, les tests, en prenant en compte les conditions de leur élaboration et de leur passation, dans son fondement théorique, le primat du psychologique conduisant au réductionnisme, et dans ses effets, le fatalisme pédagogique et la justification pseudo-scientifique des ségrégations et des éliminations.

On peut considérer le social sur deux modes. Le social peut être invoqué pour expliquer les déficits individuels selon le schéma :



ou bien pour avancer dans la compréhension des déterminismes sociaux et économiques à l'œuvre dans la formation de la personne et du citoyen afin de pouvoir travailler à leur dépassement.

L'analyse historico-socio-politique de l'institution, des pratiques et des idéologies donne son sens à l'échec scolaire. Enfin il ne faut pas oublier les données pédagogiques, pour elles-mêmes et dans leurs relations au social et au psychologique. Contenus, méthodes et pratiques ordinaires ou de soutien ne sont pas neutres et participent à la production, en grande partie reproduction, des classes sociales.

On en déduit une certaine possibilité d'action sur le terrain, certes limitée mais réelle, les GAPP et les réseaux d'aide ayant là un rôle essentiel à jouer.

On peut énoncer au moins cinq conditions de l'efficacité d'une approche psycho-pédagogique procédant de l'action-recherche :

1. La collaboration étroite du GAPP ou du réseau d'aide avec l'école et les enseignants ;
2. La formation continuée des intervenants ;
3. Le contrôle des effets des expérimentations aussi rigoureux que possible ;
4. La critique constructive de l'école et de ses pratiques ;
5. Le retour constant à la théorie et à l'idéologie qui éclairent la recherche et qui s'éclairent de la recherche.

La recherche doit se continuer.

4

Évolution des pratiques d'aide aux élèves en difficulté

Notre objectif n'est pas un développé exhaustif de tous les textes parus mais l'appréciation de la distance qui s'établit entre une circulaire et ses effets sur les faits pédagogiques. Le chemin suivi conduit de l'analyse du texte à l'étude des pratiques volontaires qui visent explicitement à combattre l'échec scolaire.

Plus précisément, la démarche va passer par les étapes suivantes : analyse critique de la circulaire ; construction d'une grille d'interrogation du réel ; recueil des données à l'aide de la grille ; analyse des pratiques : mise en évidence de l'écart entre le texte officiel et ses applications effectives ; interprétation des écarts enregistrés.

Il sera ainsi possible d'apprécier le degré d'existence d'une pratique spécifique de soutien et d'aide pour les élèves en difficulté, parallèle à la pratique habituelle.

SOMMAIRE

Le groupe d'aide psychopédagogique	150
La pédagogie de soutien	161
Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté	175

Le groupe d'aide psycho-pédagogique

L'étude du texte des Instructions officielles	150
L'enquête sur l'impact des Instructions officielles	153

Le groupe d'aide psycho-pédagogique (GAPP), *institution pédagogique spécialisée travaillant au sein de l'école*, représente le recours institutionnel face à l'échec scolaire. Les GAPP furent créés en 1970.

Les Instructions officielles du 25 mai 1976 précisent « ... dans quelles conditions et dans quel esprit doit se faire leur développement ». J'essaierai de dégager les pratiques conseillées et les principes qui les sous-tendent. C'est à partir de ces pratiques qu'un questionnaire sera construit afin d'approcher la réalité. Il s'agira en quelque sorte de mesurer l'impact de l'instruction officielle, mais aussi d'appréhender les pratiques réelles dont critique sera faite.

Le GAPP comporte trois *instituteurs spécialisés* – un psychologue scolaire, une rééducatrice en psycho-pédagogie, une rééducatrice en psycho-motricité.

L'étude du texte des Instructions officielles

Le texte reconnaît les bons et loyaux services rendus par les classes de perfectionnement, – en soulignant les irrégularités fréquentes au niveau du recrutement de ces classes qui «...ne se sont pas limitées à accueillir des enfants déficients intellectuels légers. Elles ont reçu des enfants en difficulté pour des raisons diverses » – mais affirme la nécessité de progresser dans « l'action de l'école à l'égard de tous les enfants », notamment en maintenant le plus possible les élèves en difficulté dans «le milieu scolaire ordinaire, parmi leurs camarades », avec un maître qui les accepte, le maître et ces élèves bénéficiant d'appuis et de soutiens qualifiés apportés par le GAPP.

■ Des éléments positifs

Ces instructions sont très importantes. Elles marquent une rupture dans la politique officielle vis-à-vis des enfants en difficulté : il ne s'agit plus de les exclure de leur classe, mais de les y laisser, en les aidant, ainsi que leur maître.

Ce texte ouvre la voie à des pratiques nouvelles. Le positif du texte se ramène à *une double ouverture* : ouverture de l'école à tous les élèves⁽¹⁾, ouverture de la pratique du maître invité à sortir de son isolement pour résoudre certains problèmes.

■ Pas de remise en question de l'institution

Mais ce positif porte avec lui son négatif, à savoir la limitation de la traduction dans les faits de ces ouvertures à la pratique d'une aide : « *La plupart des enfants en difficulté sont des enfants ayant besoin, le plus souvent momentanément, d'une attention particulière. Il faut donc les aider* ».

Ce qui revient à n'envisager que l'adaptation de l'enfant aux normes scolaires, c'est-à-dire que la ou les causes de l'échec *sont implicitement* imputées à l'enfant, sans remise en cause fondamentale de l'institution.

■ Ce qu'aider veut dire

Aider le maître ? Non, mais travailler avec lui, coopérer, co-agir, instaurer une *relation technique*, sur un pied d'égalité, chacun apportant son savoir, ses expériences, ses qualités.... s'enrichissant dans la relation, mais conservant sa spécificité.

Aider l'enfant ? Non plus, mais lui permettre d'apprendre, lui aménager une situation où il peut apprendre, car *tous* les enfants ont envie d'apprendre – c'est le sens de l'ontogénèse –, ce qui nécessite des aménagements au niveau de l'organisation globale de la classe (et à la limite, c'est dans ce contexte qu'une relation plus privilégiée ou intensive peut s'instaurer avec tel ou tel élève, à certains moments seulement, et par rapport à des objectifs pédagogiques ou des problèmes personnels).

■ Des intentions à leur réalisation

Le texte insiste sur les thèmes de la prévention et de l'adaptation : (« *on donnera désormais la priorité aux actions de prévention et d'adaptation* » ou « *les GAPP instruments de prévention et d'adaptation* »). Ce sont là deux termes tellement généraux et qui restent des intentions, qu'il paraît impossible de les discuter par

1. Les orientations exclusions se limitant aux cas d'enfants « ... *présentant certains handicaps ou déficits caractéristiques.* »

rapport au texte où ils ne sont pas développés. Je noterais toutefois que l'évidence n'est qu'apparente. Par exemple, comment prévoir un échec qui ne s'est pas encore manifesté ? Au peu de sûreté des moyens disponibles s'ajoute le risque de fabriquer, ou plutôt de participer à la fabrication du mauvais élève, tout en affichant au niveau de l'intention la meilleure des volontés, puisque les actes préventifs et adaptatifs passent par un étiquetage officialisé et que les comportements vont se régler autour de cet indexage. Quand on connaît l'importance des perceptions inconscientes dans la genèse du jugement sur lequel se régleront les attitudes et les actes, le risque apparaît clairement qu'une telle pratique ne serve d'amplificateur à ces perceptions et à leurs effets, et de rationalisation du quotidien de la relation, ou de l'échec.

Je rejette la notion d'aide – d'assistance, de secours –, qui privilégie un handicap, un déficit de l'enfant et qui enferme les partenaires dans des statuts favorisant les régressions, à laquelle je préfère celle de mise en situation favorable, qui privilégie une technique professionnelle – celle du maître – étant bien entendu que face à des individus différents les situations seront variables, tout en prenant place dans une organisation globale de la classe.

■ Une approche individuelle de l'échec est insuffisante

Le texte rentre dans le détail de l'action du GAPP qui doit travailler en relation étroite avec l'école, mais également avec *« tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont normalement les enfants en charge : les parents, les médecins (de la santé scolaire), les personnels du service social scolaire »*, les intervenants extérieurs (Centre médico-psycho-pédagogique), et tenir compte des avis exprimés par les écoles.

La tâche du GAPP sera de participer à l'élaboration de *solutions* concernant les élèves en difficulté – forme différente d'action du maître, enseignements de soutien par le maître, rééducation menée par le GAPP, saisine de la C.C.P.E.⁽¹⁾, lorsqu'intervient une solution extérieure –, selon la démarche suivante : observation des enfants au travail en classe, examens complémentaires éventuels, confrontation du résultat de ces observations avec celles du maître et recherche avec lui des solutions possibles en classe, examen des solutions en conseil des maîtres.

La démarche collective présente l'avantage d'insister sur la liaison nécessaire entre les enseignants et les membres du GAPP. Toutefois, les solutions envisagées s'inscrivent uniquement dans le cadre d'une approche individuelle de l'échec, approche que j'estime insuffisante et inappropriée.

1. Commission chargée de l'étude des cas.

■ Un progrès, mais très insuffisant

En bref, ce texte important représente un moment de l'histoire des institutions scolaires en ce sens que pour la première fois l'échec scolaire est pris en compte dans le cadre de la classe normale.

Je retiens au positif les ouvertures de l'école, de la classe, et la nécessité d'une élaboration commune entre les maîtres et le GAPP. Je note au négatif l'absence de remise en cause de l'institution, de ses normes, de ses pratiques, ce qui rend toute solution massive impossible : une officialisation de l'échec qui mobilise l'école et au-delà, à travers une aide ou une orientation qui ne peut que limiter l'efficacité des mesures prises, et enfin l'absence totale de tout abord théorique de l'échec et de sa signification, de toutes justifications approfondies, de toute perspective quant aux finalités de la lutte contre l'échec et la déontologie de la fonction éducative. Les manques ne peuvent que rendre le texte inopérant en profondeur et à la limite induire son rejet en ce sens qu'il n'en reste plus, au niveau des motivations que le caractère autoritaire donc arbitraire.

L'enquête sur l'impact des Instructions officielles

Les questions posées

1. Donnez-vous la priorité aux actions de prévention et d'adaptation ?
2. Aidez-vous des enfants en difficulté scolaire, ou d'autres types d'enfants ?
3. Essayez-vous le plus possible de maintenir l'enfant en difficulté au sein de la classe ? Ou préférez-vous les aides extérieures (spécifier lesquelles), ou les orientations vers l'enseignement spécial ?
4. Apportez-vous un appui et un soutien qualifié au maître qui a la charge d'enfants en difficulté ?
5. Travaillez-vous avec : (spécifier dans quel but)
 - 5-a. l'ensemble des maîtres ;
 - 5-b. les parents ;
 - 5-c. le médecin scolaire ;
 - 5-d. le service social ;
 - 5-e. le C.M.P.P. ou le dispensaire ;
 - 5-f. un praticien privé.
6. Le GAPP est-il un moyen de favoriser :
 - 6-a. la concertation de tous ceux qui sont intéressés par l'éducation de l'enfant, etc.
 - 6-b. l'ouverture de l'institution sur son environnement.

7. Le GAPP tient-il compte des vœux exprimés par les conseils des maîtres ou d'écoles ?
8. Le point de départ de l'action du GAPP, face à un signalement, est-il toujours l'observation de l'enfant au travail dans la classe ?
9. Le GAPP pratique-t-il certains examens ? Si oui, lesquels ?
10. Le GAPP recherche-t-il avec le maître les solutions possibles dans le cadre de la classe ?
11. Les solutions envisagées pour chaque enfant en difficulté sont-elles discutées régulièrement en conseil des maîtres ?
12. Parmi les solutions suivantes aux problèmes individuels, quelles sont celles que propose le GAPP ? (Et dans quelle proportion ?)
 - 12-a. forme différente d'action du maître :
 - 12-b. enseignement de soutien, par le maître, en classe :
 - 12-c. rééducation individuelle (par le GAPP) :
 - 12-d. rééducation par petit groupe (par le GAPP) :
 - 12-e. saisine de la C.C.P.E. :
 - 12-f. autres solutions (spécifier).

Ces questions sont tirées du texte officiel. J'ai ajouté à cette liste d'autres questions complémentaires :

13. Le GAPP contrôle-t-il la mise en place des décisions prises ? Sinon qui le fait ?
14. Le GAPP contrôle-t-il l'efficacité des décisions ? Si oui, selon quelles procédures ?
15. Le GAPP s'estime-t-il efficace dans ses actions ? (Selon quelles données et quels critères ?)
16. En dehors des actions évoquées en 12, le GAPP exerce-t-il son action sous d'autres formes ? Lesquelles ?
17. L'objectif principal du GAPP est-il la recherche de solutions aux problèmes individuels ? Ou un autre ?
18. Le GAPP tire le principal de ses idées et motivations :
 - 18-a. des instructions officielles :
 - 18-b. de la littérature spécialisée :
 - 18-c. de la formation initiale :
 - 18-d. d'un idéal moral (lequel ?) :
 - 18-e. d'un idéal politique (lequel ?) :
 - 18-f. d'un idéal syndical (lequel ?) :
 - 18-g. d'ailleurs.
19. Le GAPP évolue-t-il dans ses pratiques et ses conceptions au fil des années ? Dans quel sens ?
20. Quels sont les freins à cette éventuelle évolution ?

■ Accueil du questionnaire

Les questionnaires furent envoyés à dix-huit GAPP, dix le retournèrent rempli. Quatre ont refusé de répondre en expliquant pourquoi :

4. Évolution des pratiques d'aide aux élèves en difficulté

1. questions ambiguës, intérêt non évident, but non clairement explicite ;
2. questionnaire copieux, certaines questions inopportunes, but mal défini ;
3. manque de temps ;
4. sans intérêt.

Le nombre important de non-réponses incite à la prudence dans la généralisation des conclusions.

■ Pratiques préconisées, pratiques réelles : analyse

L'analyse tentera de répondre à la question de l'accord entre les pratiques préconisées et les pratiques réelles.

À chaque question est associé un profil de réponse.

59. Tableau des profils

Question	Non	Accord	Oui	Oui parfois	Autre réponse	Refus	Catégorie
1. Prévention-adaptation	0	9	7	2	1	0	A
2. Aide dif. scol.	0	10	0	10	0	0	C
3. Maintien	0	10	10	0	0	0	A
4. Soutien au maître	3	6	4	2	0	1	D
5. Liaisons							
5-a. maîtres	3	7	3	4	0	0	C
5-b. parents	0	10	8	2	0	0	A
5-c. médecin	4	6	3	3	0	0	C
5-d. Service Social	2	8	4	4	0	0	C
5-e. C.M.P.P.	0	10	8	2	0	0	A
5-f. praticien	3	7	4	3	0	0	C
6. 6 a. Concertation	2	8	4	4	0	0	C
6-b. Ouverture	3	5	1	4	0	2	D
7. Vœux conseils	2	4	4	0	3	1	D
8. Observation classe	2	6	0	6	2	0	C
9. Examens	0	10	10	0	0	0	A
10. Solution en classe	0	10	10	0	0	0	A
11. Discussion conseil	0	1	0	1	9	0	B
12. Solutions							
12-a. action du maître	1	7	6	1	1	1	D
12-b. soutien du maître	3	5	5	0	2	0	D
12-c. rééducation ind.	0	10	10	0	0	0	A
12-d. rééducation groupe	0	10	10	0	0	0	A
12-e. C.C.P.E.	0	10	8	2	0	0	A

Pour la question 1, le profil 0-9 (7 + 2) -1-0 signifie que nulle personne n'a répondu par la négative, 9 apparaissent en accord avec le texte (7 sans émettre de réserves, 2 apportant des nuances) 1 donne une autre indication, aucune n'a refusé de répondre.

Les questions peuvent être classées selon les caractéristiques de leur profil, ce qui fait apparaître quatre catégories.

A : accord texte-pratique (note accord : 8 ou plus ; note oui : 7 ou plus).

B : opposition texte-pratique (note accord : 3 ou moins).

C : accord nuancé (note accord : 6 ou plus ; note oui parfois : 3 ou plus).

D : les autres profils indiquent une plus grande variabilité des pratiques, sans pour autant être en opposition franche avec le texte.

Catégorie A : accord texte-pratique

L'accord texte-pratique apparaît sur neuf points correspondant aux questions 1 : prévention-adaptation : 3 : maintien de l'élève dans sa classe ; 5-b : liaison avec les parents : 5-e : liaison avec le C.M.P.P. : 9 : pratique d'examens : 10 : dialogue avec le maître : 12-c : rééducation individuelle : 12-d : rééducation par groupe : 12-e : saisine de la C.C.P.E.

Accord sur des pratiques anciennes

Cet accord recouvre à l'exclusion du point 3 des pratiques à deux caractéristiques communes : elles sont enseignées dans le cadre de la formation initiale des personnels et elles étaient en usage avant la parution du texte de 1976.

On peut dire que l'accord se fait pour les pratiques traditionnelles reprises par le texte officiel.

Une nouveauté

Une nouveauté dans le fait (point 3) que, de plus en plus, l'orientation de l'élève en difficulté vers l'enseignement spécial n'est plus considéré comme une solution valable, ce qui s'explique par le développement des GAPP et le changement conséquent dans le mode de fonctionnement du psychologue scolaire- le recruteur itinérant disparaît progressivement- qui se rapproche des enfants, et mieux on connaît un enfant, plus il est difficile de l'orienter- de le rejeter- même au nom de sa débilité.

Le maintien dans la classe toutefois n'est pas encore pour tous les enfants puisqu'il apparaît souvent comme un souhait, au mieux comme « *un de nos objectifs premiers* » et la saisine de la C.C.P.E., qui décide des orientations, devient exceptionnelle, « *quand tout a échoué* » et que « *le GAPP ne peut trouver une solution* ».

■ Le point sur les pratiques communes

Ce fonds de pratiques communes se reconstitue ainsi : dans un souci de prévention, la masse des interventions du GAPP se fera en Grande section de maternelle, au C.P., parfois au C.E.1.

L'intervention reste principalement centrée sur l'enfant jugé en difficulté par le maître et consiste pour le psychologue en une étude de cas devant déboucher sur des *solutions* permettant l'adaptation ou la réadaptation de cet élève, qui se schématise ainsi : examen psychologique de l'enfant (bilans scolaires, psychomoteur, intellectuel, examen de la personnalité), entretiens avec les parents et le maître pour essayer la mise en place d'aménagements dans la classe (les praticiens notent cependant des difficultés à ce niveau : *« difficile ... insuffisant ... le GAPP est perçu comme ayant un rôle de rééducation ou soutien extérieur »*), procédure débouchant si nécessaire sur la prise en charge de l'enfant soit par le GAPP sous forme de rééducations individuelles ou en groupes, (il est remarquable que selon les GAPP l'une ou l'autre formule soit privilégiée, ce qui montre l'absence de critères de choix fiables, et établis), soit par un organisme extérieur C.M.P.P., dispensaire... lorsqu'il s'agit de psychothérapie. (Certains notent des difficultés de communication avec ces organismes).

■ Catégorie B : opposition texte-pratique

Seule la question 11 se classe ici : les solutions envisagées pour chaque enfant en difficulté ne sont pas discutées ⁽¹⁾ en conseil des maîtres, mais au cours de réunions de synthèse regroupant le maître concerné et le GAPP. Parfois, les parents (une fois) et le médecin scolaire (une fois) sont associés à ces réunions.

Il est vrai qu'il y a contradiction au niveau des textes, un texte antérieur prévoyant l'organisation de réunions de synthèse. Là encore prime la pratique ancienne.

■ Analyse de l'opposition : le GAPP et l'école

On pourrait dire que le GAPP préfère la réunion de synthèse car il y trouve un rapport de force qui lui est favorable (trois contre un), la situation étant inverse en conseil des maîtres.

On peut inclure ce comportement dans un ensemble plus large mis en évidence ci-après, à savoir le rapport difficile du GAPP au scolaire. En plus des pratiques usuelles, le texte introduit un souci d'intégration du GAPP dans l'école et préconise un maximum de relations avec celle-ci, et c'est à ce niveau que les problèmes vont apparaître.

1. Sauf dans deux cas, mais la discussion porte soit sur les problèmes généraux de la prise en charge, soit sur un enfant dont le problème concerne toute l'école.

■ **Catégorie C : accord nuancé**

Les points suivants rentrent dans cette catégorie et sont à peu près acceptés, mais avec des nuances : 2 : aide à l'enfant en difficulté scolaire ; 5-a : liaison avec l'ensemble des maîtres ; 5-c : liaison avec le médecin scolaire ; 5-f : liaison avec un praticien privé ; 6-a : concertation favorisée.

Le problème des liaisons avec l'extérieur (médecin, assistante sociale, praticien privé), n'est pas tant le fait du GAPP qui en accepte le principe que de partenaires défaillants (le médecin vacataire n'est pas disponible, le service social n'existe plus, ...). Le problème du rapport au scolaire se manifeste aux points 2, 5-a et 6-a.

Le GAPP n'accepte pas de réduire les difficultés au terme scolaire. Il tient à élargir le champ *pathologique* aux difficultés de comportement « aussi importantes que les difficultés scolaires », soulignant que « le critère de réussite n'exclut pas les difficultés psychologiques ». Toutefois, le GAPP ne prend pas en charge par lui-même ce type de difficultés et conseille plutôt aux parents de consulter un C.M.P.P., un dispensaire, ... en quelque sorte rabattant pour ces institutions plus ou moins psychiatriquées.

■ **Les points à retenir pour cette catégorie**

Ce qui me frappe, c'est qu'aucun GAPP ne pose le problème de la relation entre difficultés scolaires et comportement : le centrage psychologique évacue le scolaire, les deux termes étant pourtant liés. Les questions relatives à la liaison avec l'ensemble des maîtres et la facilitation de la concertation permettent de montrer les résistances des maîtres (leur individualisme) et leur manque de temps pour participer à des réunions. Enfin, certains GAPP concentrent leurs efforts auprès des petites classes.

■ **Catégorie D : les pratiques variables**

Les pratiques variables ne font pas l'unanimité :

4 : soutien au maître ; 6-b : ouverture de l'institution ; 7 : vœux des conseils de maîtres ; 8 : observation en classe ; 12-a : autre forme d'action du maître ; 12-b : soutien par le maître.

Le point 6-b n'est pas rejeté en tant que tel mais apparaît comme souhait et amène les mêmes remarques que 6-a (concertation). Les autres points se ramènent au problème⁽¹⁾ de la relation GAPP-instituteurs.

1. Les indicateurs de ce problème sont éparpillés dans tous les questionnaires. Il n'existe donc pas de « GAPP-problème », mais il s'agit d'un problème général. « En aucun cas, l'instituteur ne peut être thérapeute ».

Ainsi, le soutien au maître n'est pas pratiqué parce que ce dernier n'est pas disponible, ou que le GAPP ne veut pas se poser en conseiller pédagogique.

Les GAPP qui assurent ce soutien vont dans la classe, discutent des attitudes à prendre, apportent des informations, recherchent quelques perspectives pédagogiques ou au contraire se refusent à donner des conseils pédagogiques.

Les GAPP tiennent peu compte des vœux exprimés par les conseils de maîtres, parfois parce qu'il n'y a pas de conseil, ou bien notent que ce n'est pas facile : *« On sent que le GAPP est un peu mis à l'écart », le GAPP a du mal à imposer ses idées ».*

L'observation en classe n'est pas à tout coup le point de départ de l'intervention. Les uns rejettent son principe : *« Ce n'est ni facile, ni utile », « Jamais : ce qui compte c'est le discours du maître et de l'enfant »*, d'autres limitent l'observation aux élèves de la maternelle, enfin on souligne les résistances de certains enseignants.

Préconiser une autre action du maître ou un soutien en classe n'est pas évident pour tout le monde *« Est-ce possible ? »*

■ Les questions complémentaires

L'étude des questions complémentaires apporte quelques précisions. Le contrôle des décisions et de leur efficacité se fait essentiellement par le biais des réunions de synthèse (ajustement des interventions, aide évolutive, bilans), mais l'appréciation de l'efficacité du GAPP pose le problème des critères d'évaluation.

Les GAPP s'inspirent, pour guider leurs actions, plutôt d'un idéal moral, mais semblent éviter la politisation et rejeter les idéologies syndicale ou politique. C'est là un phénomène général au niveau de l'institution scolaire⁽¹⁾, ce qui présente l'inconvénient de laisser le champ libre aux idéologies conservatrices. Le recours à la littérature spécialisée n'apparaît pas suffisamment développé (cinq fois), mais il faut souligner qu'aucune formation continuée n'est mise en service pour ces personnels au moment de l'enquête. La question relative aux autres types d'actions du GAPP (six réponses) est intéressante car laissant entrevoir certaines ouvertures : participation à des ateliers, à des groupes de lecture et d'expression, à des décloisonnements, à des recherches pédagogiques. On voit là se dessiner un autre vecteur d'action, qui, à condition d'éviter la banalisation des interventions, peut sortir la pratique de la psychologie scolaire de l'impasse des psychologismes, car *« lorsque le GAPP ne s'occupe que des cas individuels sans pouvoir discuter des problèmes de fond, il a échoué quelque part »*.

1. 3 % d'adhésions au S.N.I. à la rentrée 1980 (-16 % dans certains départements).

Les évolutions signalées traduisent également des potentialités d'ouverture : « *travail plus concerté avec le milieu scolaire, les parents.... intégration dans l'école.... vers un travail d'équipe...* », ce qui n'exclut pas l'existence de freins, de résistances, de pesanteurs : « *la démobilisation de chacun...., l'inertie des enseignants.... leur manque de temps.... les effectifs trop lourds.... l'individualisme.... le manque de formation.... la fuite des responsabilités de certains parents.... les pesanteurs du système...* »

■ Bilan du questionnaire : le GAPP et l'école

En résumé, les pratiques du GAPP sont largement centrées sur les problèmes individuels – en accord avec la tradition, les formations, les textes officiels.

L'intégration du GAPP dans l'école préconisée par le texte officiel soulève des résistances, à la fois de la part des maîtres (difficultés organisationnelles certes, mais aussi plus profondes, relevant peut-être du refus de remise en question de soi et de l'individualisme), et de la part des GAPP. Pour ces derniers, au niveau de la conception de la psychologie scolaire (on tient à confirmer la dimension psychologique des difficultés, en omettant d'établir les relations entre psychologique et scolaire), et par rapport à leur statut (psychologues et rééducateurs ne sont plus des instituteurs, ne sont pas des instituteurs spécialisés ⁽¹⁾, et ils ont raison de l'affirmer) cela traduit un refus d'enfermement dans le scolaire, refus duquel résultent certaines difficultés relationnelles entre le GAPP et l'école : refusant l'intégration scolaire au nom de sa spécificité dont il se retrouve finalement prisonnier parce qu'il ne la dépasse pas, il se replie sur lui-même. Le GAPP doit donc éviter sa propre dissolution dans le tissu scolaire mais aussi une certaine forme de pathologie sociale, à savoir l'isolement.

■ Une collaboration fructueuse à encourager

Certains GAPP commencent à dépasser ces écueils en investissant le champ psycho-socio-pédagogique sur leur mode propre. Ils ont compris que si l'étude de cas n'est pas à rejeter forcément, elle doit déboucher, par son inscription dans des référentiels plus larges, sur des prolongements pédagogiques particuliers mais aussi globaux dépassant ainsi largement la simple concertation préconisée en induisant des actions qui relèvent du réformisme pédagogique.

On voit ainsi les pratiques de collaboration entre les maîtres et le GAPP s'établir, malgré les difficultés qu'elles engendrent et à mon sens, ces pratiques qui impliquent des remises en cause mais offrent des possibilités de progrès sont à encourager.

1. Expression sans signification, il n'y a pas non plus d'instituteurs généralistes.

La pédagogie de soutien

La conception officielle du soutien	161
Les pratiques préconisées	165
L'enquête sur les pratiques soutien	167
L'inertie du système : quelle alternative ?	173

Le point de départ sera le texte intitulé *Pédagogie de soutien à l'école primaire*⁽¹⁾. L'analyse du texte dégagera la conception officielle du soutien, les principes qui la sous-tendent et les pratiques qui en découlent.

Un questionnaire construit à partir du texte permettra d'apprécier ce qui est passé de l'instruction dans la réalité, et les pratiques de soutien effectives.

La conception officielle du soutien

La pédagogie de soutien est définie comme l'ensemble des pratiques scolaires d'aide pédagogique, pratiques destinées aux élèves qui éprouvent « ... des difficultés, ou font la preuve de lenteur par rapport à la majorité de leurs condisciples pour réaliser les acquisitions scolaires constituant les objectifs assignés à la classe qu'ils fréquentent », et qui doivent permettre « d'aider [ces élèves] à surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent », afin d'éviter le décalage « ... par rapport à la progression adoptée pour l'ensemble de la classe », et en dernier ressort le redoublement.

■ Les insuffisances d'un texte inefficace

Ce texte a le mérite de parler officiellement des mauvais élèves et d'inviter le maître à faire quelque chose pour eux. Louable intention certes, mais qui, en application du principe de la connexité des contraires, réunit quelques conditions de l'inefficacité.

Les causes des difficultés et leur étude ne figurent pas au préalable, mais ne seront qu'évoquées plus loin à la sauvette, et pour guérir le

1. Pédagogie de soutien à l'école primaire. *Bulletin officiel du Ministère de l'éducation*, C.N.D.P., 1977, n°13.

mal, ne vaut-il pas mieux en connaître la source, l'importance, les processus... ?

D'emblée, le texte indique comment choisir les élèves à soutenir, selon un critère pédagogique (difficultés) très vague teinté de psychologisme (lenteur) tout aussi imprécis, par rapport à un double référentiel, statistique (la majorité des élèves) et institutionnel (les objectifs assignés à la classe), au caractère arbitraire. Le soutien s'inscrit dans une relation d'assistance sur un fond de chasse à la déviance, intolérable pour l'école en première ligne de son discours. L'élève idéal, normal, accepte la norme et s'y conforme (il est majoritaire et docile), et on déduit la rigidité intolérante de l'école incapable de se mettre au service de chaque enfant dans sa marche et sa démarche propre vers l'homme, donc de travailler aux désaliénations et à l'accès à l'autonomie, conditions premières de l'exercice de la liberté et des libertés.

■ **Se donner bonne conscience**

Conçu comme pratique normative, le soutien ouvre la voie à toutes les manipulations qui s'inscrivent dans la manipulation scolaire en général, à savoir que l'école ne renseigne jamais ses usagers sur ses finalités sociales. Et c'est par rapport à ces finalités – sélection, élimination par la transmission élective du savoir – qu'en fin de compte, on conçoit que l'école a besoin de ses déviants, si nécessaire les fabrique, tout en affirmant la nécessité de leur rééducation, ce qui permet de justifier l'échec justifiant le soutien en se dégageant de toute responsabilité, et l'échec du soutien, devient échec nécessaire pour satisfaire aux finalités globales du système.

En clair, le soutien a statut de bonne conscience de l'école. Ne pouvant faire appel au sens de la mission sociale de l'enseignant (vivre avec tous les enfants), l'auteur de la circulaire invoque implicitement les bons sentiments, la fibre charitable, mais la charité n'est-elle pas au fond le comble de l'égoïsme lorsque le don de soi en est absent ? La charité – individuelle ou sociale – n'est-elle pas là pour établir et renforcer un lien de dépendance entre celui qui assiste et l'assisté, en ce sens qu'elle reconnaît et maintient chaque partenaire dans son rôle ? Le riche donne au pauvre, puisque le pauvre est la condition première de l'existence du riche.

En bref, toute pratique éducative qui ne s'appuie pas sur une volonté politique de dépassement des déterminismes sociaux, donc sur l'acceptation par celui qui contrôle les situations de l'idée que son action conduit à la réduction de ses privilèges propres, ne peut se révéler qu'inefficace pédagogiquement, et pernicieuse dans ses effets. Elle risque en effet de maintenir le maître et le mauvais élève dans leurs rôles respectifs qui s'assurent mutuellement une certaine existence, d'où découle une certaine reconnaissance sociale donc une

certaine dignité qui garantit la durée de cette existence et la rend supportable aux partenaires.

■ Apprentissages et pratiques sociales

L'auteur décrit les quatre traits caractéristiques de la pédagogie de soutien à l'école primaire. Il souligne l'importance des apprentissages instrumentaux, « ... *toute lacune ou toute faille dans l'édifice des acquisitions en cours risque de nuire de façon souvent durable, voire irrémédiable pour la suite de la scolarité, à la solidité de cet édifice...* ». En conséquence, priorité sera donnée aux actions de soutien concernant le français et les mathématiques.

Se dessine ici ce qui peut paraître comme l'un des contre-sens pédagogiques fondamentaux, qui donne priorité aux apprentissages pour eux-mêmes, c'est-à-dire aux apprentissages de la forme et de la mise en forme indépendamment de toute pratique sociale, indépendance apparente – donc contre-sens apparent – puisque de fait c'est là une pratique bourgeoise spécifique, qui consiste en l'acquisition de l'un des outils de domination, l'art de s'exprimer. On voit ici le problème pédagogique se poser dans sa difficulté : si j'affirme la nécessité pour chaque individu d'acquérir les moyens d'expression légitimés par l'école – à titre de condition de l'exercice de la liberté – il est clair que les investissements nécessaires à cette acquisition ne pourront être induits qu'à partir des pratiques d'expression familières aux individus. La difficulté revient à connaître les pratiques d'expression des milieux défavorisés, pour les reconnaître et les utiliser scolairement.

■ La responsabilité de l'échec scolaire

Le texte souligne l'interférence des acquisitions instrumentales avec le psychisme et les autres domaines d'activité : « *Elles ne peuvent se réaliser et n'accèdent à l'efficacité qu'en s'intégrant dans un ensemble de possibilités psychiques, en particulier de structures mentales dont l'élaboration doit être soutenue et stimulée par une action éducative considérablement plus large* ». Suit une liste fourre-tout de thèmes éducatifs : aptitudes corporelles, épanouissement et équilibre de la vie affective, sociabilité, possibilités créatrices, genèse et affermissement de la pensée symbolique et relationnelle.

De ce fait, le soutien s'exerce également par le biais des activités d'éveil et physiques « ... *susceptibles de porter remède à des défaillances ou des carences d'ordre psychologique* » (lesquelles ? Par quel processus ?).

Ce passage évoque des causes d'échec d'ordre psychologique (défaillances, carences), dans le sens de l'existence de handicaps, et plus loin dans le sens de la thèse du handicap socio-culturel : « ... de

trop nombreux enfants victimes de handicaps d'origine socio-culturelle pour la plupart». L'institution, comme toujours, rejette la responsabilité de l'échec sur les enfants et leurs familles.

■ La politique de l'illusion

Cette attitude se retrouve dans les conceptions du S.N.I. : *« Dans le domaine éducatif il faut s'orienter vers un apport supplémentaire aux défavorisés de la société, de la culture ; il est indispensable que l'école compense au maximum ce que le milieu familial, social, n'aura pu ou n'aura pas su apporter à l'enfant »*.⁽¹⁾

L'école refuse de se remettre en cause à la lumière de l'analyse socio-politique. Ce texte sur le soutien s'inscrit dans le cadre d'un réformisme de façade, au fond conservateur, qui est au principe de la politique de l'illusion.

L'élargissement annoncé se ramène à un enfermement dans le champ clos des acquisitions, la fonction de l'éveil réduite à la facilitation de ces acquisitions, le psychologique étant perçu en un sens étroit – capacité à thésauriser des notions scolaires –, indépendant des pratiques sociales qui le commandent et qu'il commande, la dimension affective n'étant même pas entrevue.

Les deux autres traits caractéristiques du soutien sont l'unicité du maître et la coopération éventuelle avec le GAPP.

Les pratiques préconisées

Les démarches pédagogiques doivent revêtir « au maximum le caractère de relation d'aide ; essentiel à toute action éducative ». D'où la nécessité de mettre en œuvre une pédagogie active, « celle par laquelle les activités effectives des élèves prennent plus d'importance que le discours magistral », et d'adapter les interventions au moment où se manifestent les difficultés, dans leur contenu, leur rythme, leur tonalité affective, et ce, même dans le cadre de la leçon collective. Le texte préconise la mise en œuvre d'une pédagogie active. Depuis 1922, revient régulièrement cette proposition.

■ Vers une individualisation des activités de certaines séquences

En complément de la leçon, s'inscrivent des séances consacrées aux « ... exercices d'entraînement, de consolidation ou d'approfondissement, de contrôle ... », séances pouvant s'organiser selon le schéma des

1. Motion pédagogique du Congrès de Nancy du Syndicat National des Instituteurs.

groupes de niveau sensiblement homogènes, permettant d'adapter les exercices aux possibilités des élèves, une *sollicitude particulière* étant accordée aux groupes faibles, la démarche s'inspirant d'une pédagogie par objectifs consistant à rechercher l'obstacle et les solutions adéquates, et pendant ce temps, les meilleurs se livrent à des activités d'approfondissement de manière quasi-autonome (fichiers...). Le texte consacré aux GAPP affirmait que les ségrégations devaient être évitées. Le texte de 1977 organise la ségrégation dans la classe !

Pour une mobilisation générale

En 1973, J. Fontanet déclarait :
«*Réformer en profondeur notre pédagogie, qui n'a que peu évolué depuis des décennies, est une nécessité imposée à coup sûr par les transformations survenues dans la société et dans l'école elle-même*» (Avanzini et col.)⁽²⁾

C. Beullac et ses successeurs tiennent le même langage. Les textes, les discours, les colloques resteront impuissants tant que le pouvoir ne mènera pas une campagne,

campagne au plan national, campagne active pour la pédagogie active, dans le cadre d'une *mobilisation générale* contre l'échec scolaire et la modernisation de l'école. Sur le fond, il est bien certain que le suivi de chaque enfant dans ses démarches s'impose. Mais c'est un travail difficile, qui s'apprend et je ne pense pas que le maître puisse y parvenir sans bénéficier d'une formation adéquate que, bien sûr, le texte ne prévoit pas.

Le travail par groupe est valable lorsqu'on utilise les possibilités pédagogiques qu'offre le groupe, sur la base des échanges, même et surtout conflictuels entre ses membres⁽¹⁾.

Individualiser l'enseignement revient pour le maître à établir une relation personnelle avec chaque enfant, afin de le connaître dans ses démarches et pouvoir le placer dans des situations lui permettant de progresser.

S'il ne s'agit que d'adapter le niveau « *aux possibilités présumées des élèves* », l'individualisation prend son sens par rapport aux finalités ordinaires de l'école – élitisme, limitation –, et le soutien risque d'aboutir à un effet inverse de l'intention de surface, tandis qu'apparaît sa logique profonde.

■ Soutien et intentions délibérées de rattrapage

Cette action s'adresse aux élèves victimes d'un *accident*, absence, perturbation passagère, changement d'école, etc.

1. Voir par exemple les recherches de A.-N. Perret Clermont à propos des conflits socio-cognitifs. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peterlang, 1981.

2. Avanzini G. & col., *La pédagogie au XX^e siècle*, Privat, 1975.

Les activités seront nettement séparées de l'activité générale de la classe et prendront la forme de séances de rattrapage (trente minutes par jour, durant deux à trois semaines) si possible durant la séance habituelle, ou après, ou à la maison, séances éventuellement dirigées par un maître expérimenté momentanément déchargé d'élèves.

■ En liaison avec l'organisation de groupes de niveau selon les disciplines

Si dans la classe le maître constate l'existence d'un groupe important d'élèves en difficulté, il se devra de mettre sur pied une organisation en groupes distincts, les activités étant adaptées à chaque groupe, principalement au niveau du degré de l'élaboration des notions présentées, les apprentissages se prêtant « *à une progression d'allure concentrique grâce à laquelle les mêmes notions peuvent être traitées sensiblement au même moment dans chaque groupe, quoique à différents niveaux de complexité ou d'abstraction* ».

Ce quatrième point m'apparaît exemplaire de la façon dont fonctionne au niveau du texte les finalités du système.

Les remarques concernant le point 2 s'appliquent également ici. On peut pousser plus loin l'analyse.

Le texte indique que les notions à enseigner restent les mêmes pour tous les élèves. C'est le niveau d'abstraction ou de complexité qui variera.

On baigne ici en pleine idéologie des dons : seuls certains élèves peuvent comprendre le complexe et atteindre l'abstrait ! À ceux-ci les exercices normaux. Aux autres les exercices simples et non abstraits.

Si vous pratiquez ainsi toute l'année, le résultat sera le suivant : certains élèves – les mêmes qu'au début – travailleront au niveau de l'abstraction, d'autres, – les mêmes qu'au début – feront des exercices simples. Dans ces conditions, comment et quand les seconds pourront-ils rattraper les premiers ?

Par ailleurs, en ce qui concerne l'ensemble des programmes, on remarque la même progression d'allure concentrique d'un cours à l'autre. Ce qui veut dire que la pratique de soutien est ramenée à un enseignement caractéristique du ou même des cours inférieurs. Les groupes de niveau permanents reviennent en quelque sorte à constituer dans la classe plusieurs cours.

On essaie de chasser le *symptôme* (les taux de redoublements) mais on ne change rien au fond.

On voit également tout le caractère ségrégatif d'un soutien ainsi conçu.

Plus loin, on lit que « *le maître doit cependant veiller à ce que le plus grand nombre possible d'élèves du groupe des plus lents conserve ou*

acquière la possibilité d'atteindre au moins le seuil minimal des objectifs assignés à la classe et même à ce que certains d'entre eux puissent rejoindre l'autre groupe sans que les élèves de ce dernier soient pour autant freinés dans leur progression».

Pour les uns, on envisage un seuil minimal : *limitation volontaire* ; pour les autres, on considère une progression : *invitation au progrès* ; les premiers ne doivent pas gêner les seconds : *élitisme cynique*.

Une telle pratique me rappelle les ailes réservées de certains hôpitaux : même établissement, même médecin, mêmes maladies, mais un traitement de faveur et un traitement ordinaire.

De même qu'il y a au moins deux médecines, il y aurait – dans la même maison – au moins deux éducations : celle pour les bons élèves, véritables objets de la sollicitude de l'institution, celle pour les mauvais élèves que l'on enferme dans leur catégorie.

■ Un texte qui ne résout pas les problèmes de fond

En résumé, on note deux aspects positifs : on s'intéresse aux élèves faibles, on recommande un suivi pédagogique (action de type I).

Toutefois, les réserves sont nombreuses.

Le texte prend en compte l'échec, il n'en prend pas la mesure et se méprend donc sur sa nature. Ce ne sont pas les aménagements locaux proposés qui pourront fondamentalement changer les choses. Éludant les problèmes de fond – choix politique d'une politique scolaire – le texte seul sera impuissant à mobiliser les enseignants.

Les mesures proposées nécessiteraient une formation spécifique des maîtres. Bien sûr, rien de prévu à ce sujet. Donc inefficacité probable. Les mesures ne sont pas justifiées, le personnel d'exécution reçoit des consignes, des ordres. Elles s'inscrivent largement dans le courant conservateur méritocratique, et, quel paradoxe, on constate qu'un texte sur le soutien débouche sur un appel explicite à un enseignement élitiste ! Langage qui a le mérite de la clarté.

L'enquête sur les pratiques de soutien

Un questionnaire sur les pratiques de soutien fut distribué à vingt enseignants (quatre par cours). Quatorze protocoles furent récupérés. Six enseignants n'ont pas répondu : l'un a déchiré le questionnaire, certains ont oublié, d'autres ont refusé essentiellement parce qu'ils n'en voyaient pas l'utilité.

Quatre questions qui reprennent les pratiques énoncées dans le texte officiel.

1. Lorsque vous faites une leçon, vous attachez-vous à détecter le moment où se manifeste chez chaque élève une incompréhension, une

difficulté d'assimilation, un décrochage? Adaptez-vous votre intervention?

2. À certains moments, regroupez-vous les élèves en difficulté afin de leur apporter une aide individualisée dans le cadre d'exercices ajustés à leurs possibilités?

3. Lorsqu'un enfant a été absent, arrive d'une autre école, a subi une perturbation passagère, vous occupez-vous de cet enfant en particulier à certains moments de la journée afin de lui permettre de rattraper son retard?

4. Quand vous constatez dans la classe un effectif important d'élèves en difficultés, organisez-vous votre classe selon le modèle des groupes de niveaux?

À la suite de chaque question, il était demandé de décrire la pratique de soutien dans le détail, et dans le cas de réponse négative la pratique éventuellement substitutive.

60. Les pratiques de soutien sont-elles courantes ?

somme des réponses affirmatives par maître	0	1	2	3	4
effectif des maîtres	0	0	5	7	2

■ Approche quantitative

La première approche sera quantitative et tente de répondre à deux questions :

1. Les pratiques de soutien sont-elles devenues courantes? Le texte officiel a-t-il une incidence? Si chaque forme de soutien était pratiquée par chaque maître, on devrait dénombrer cinquante-six réponses affirmatives; on en compte trente-sept soit 66%. On peut donc dire que la mise en œuvre des pratiques volontaires de soutien semble une réalité.

Toutefois, il existe une certaine variabilité entre les maîtres quant à l'éventail de leurs pratiques.

Cette variabilité indique un développement anarchique, pour le moins non contrôlé de ces pratiques, ce qui s'explique par le manque d'une volonté administrative - politique - au niveau de l'application du texte. La pratique du soutien relève de la bonne volonté individuelle.

2. Certaines formes de soutien sont-elles privilégiées?

61. Certaines formes de soutien sont-elles privilégiées ?

Pratique	1	2	3	4
nombre de réponses affirmatives	12/14	6/14	13/14	8/14
% réponses affirmatives	85	42	92	57

Les deux premières formes du soutien défini officiellement s'inscrivent dans le cadre de l'individualisation de l'enseignement, qui semble se pratiquer plutôt au coup par coup (pratique 1) que d'une façon systématique (pratique 2).

La pratique du rattrapage (3) semble développée. Il est vrai qu'elle existait avant la parution du texte.

La pratique des groupes de niveau paraît se développer.

■ Approche qualitative

L'analyse du contenu des réponses permet de préciser les choses.

• Première pratique : détection des incompréhensions, et adaptation de l'intervention

La catégorisation tient compte du moment de l'intervention.

Quatre personnes arrêtent la leçon dès qu'elle perçoivent une difficulté. Trois d'entre elles reprennent leurs explications *pour l'ensemble de la classe*, sous une autre forme, à l'aide de nouveaux exemples, ou en faisant réexpliquer un bon élève. Une justification : *« Je ne pense pas qu'on puisse continuer une leçon si la classe ne suit pas ! Ce n'est pas le maître qui doit acquérir quelque chose mais la majorité des élèves »*.

La quatrième reprend *« ... immédiatement avec l'élève le point précis de décrochage : deux ou trois petits exercices simples faits au tableau par l'enfant suffisent souvent à remettre les choses au point... Quand l'incompréhension est trop profonde, il faut revoir la même difficulté plusieurs jours de suite sous des formes variées »*.

Quatre personnes interviennent après la leçon, trois par le biais de corrections expliquées, individuelles des exercices d'application, la quatrième relevant les incompréhensions sur une fiche pendant la leçon et distribuant par la suite un travail individualisé en fonction des constats.

Quatre personnes ne mentionnent pas le moment de leurs interventions qui consistent à répéter la leçon d'une autre façon, à faire répéter ou réexpliquer un camarade, à faire manipuler, à repasser *de l'abstrait au concret*. Trois d'entre elles tentent une

recherche des *raisons*, de la nature de l'incompréhension, l'une en faisant raisonner à haute voix.

Je remarque une incompatibilité entre la leçon collective et l'intervention individualisée lorsque la leçon est arrêtée parce qu'un ou plusieurs élèves ne suivent pas, il s'ensuit une reprise collective de cette leçon, reprise probablement inefficace puisque la situation est simplement réitérée.

Ou bien, l'intervention explicative individualisée apparaît à l'issue de la leçon, même parfois de l'exercice d'application, et de ce fait, l'élève en difficulté a vécu une séquence au mieux inutile, sinon pénible – dans le cas d'une sanction de son *inattention*... –, ce qui ne le prépare en rien à recevoir des explications supplémentaires.

De fait, on voit apparaître ici le problème de l'articulation entre leçon collective et séquences individualisées.

Leur incompatibilité synchronique n'est pas discutable ⁽¹⁾ : si j'arrête le cours pour me centrer sur un enfant en particulier, les autres risquent de perdre le fil du raisonnement, mais aussi de se dissiper... Il faut noter également que les réexplications individualisées risquent l'inefficacité car elles partent du projet du maître (enseignement de telle notion de programme) et non de l'état de connaissances de l'enfant, ou de ses possibilités cognitives.

• **Deuxième pratique : exercices individualisés systématiques**

La pratique se ramène au schéma suivant : on occupe ceux qui ont compris par un exercice écrit d'approfondissement, de recherche ou de contrôle, de lecture silencieuse, ce qui permet de travailler avec les plus faibles pour des exercices simples de révisions, une reprise de la leçon, ou bien (une seule personne) : « *Je procède par manipulation, en partant de leurs connaissances respectives et en contrôlant progressivement les acquisitions faites* ». Là encore, une seule personne se conforme à la pratique définie comme une intervention individualisée. Les autres ne se dégagent pas de leurs schèmes pédagogiques habituels c'est-à-dire la révision faite à un petit groupe, ce qui évacue du champ de l'innovation à la fois le positif de la relation privilégiée et le positif du centrage sur les processus d'acquisitions.

On voit se dessiner les limites du texte officiel, qui au mieux induit des changements de surface. L'innovation n'est pas réductible au rapport individu-texte officiel. Elle nécessite la mise en marche d'une *dynamique*, qui, dans un cadre institutionnel doit présenter d'abord un caractère collectif, donc politique.

1. La pratique consistant à noter les décrochages sur une fiche au cours de la leçon apparaît comme un compromis.

• Troisième pratique : le rattrapage

C'est là une pratique ancienne, et il n'y a rien d'étonnant à ce qu'elle soit développée. Le texte n'apporte rien de nouveau.

Le maître s'occupe de l'enfant pendant les récréations, à l'étude du soir, après la classe, durant un exercice écrit, le dessin ou le travail manuel.

Il s'agira de reprendre une leçon, des explications, des exercices, ou encore de participer aux révisions collectives.

Deux maîtres sollicitent la participation de la famille.

• Quatrième pratique : le groupe de niveau

Cette pratique remporte un certain succès.

Pour le groupe faible, les difficultés sont graduées, on suit le rythme des enfants, les exercices sont simplifiés. En clair, il y a *limitation* dans la transmission des connaissances et en conséquence, les écarts ne peuvent que croître.

La *solution* n'est pas adaptée : il ne s'agit pas de donner du plus simple plus lentement, mais de mettre l'enfant en situation de compréhension, donc de progrès, en partant de ce qu'il sait déjà.

Toutefois, trois enseignants justifient leur refus des groupes de niveau⁽¹⁾ : « ... parce qu'on peut par la répétition, avant chaque leçon nouvelle, ou à l'occasion de corrections d'exercices, rattraper beaucoup d'élèves ».

Cette personne montre la contradiction entre les groupes de niveau et les pratiques de soutien précédentes. Réaliser un groupe faible, c'est renoncer.

« C'est tout fausser que de faire des groupes, ils ne rattrapent pas leur retard par rapport aux autres. C'est fausser leur jugement sur leur propre valeur. Fausser aussi celui des parents. »

« Je suis contre cette méthode de travail. Je ne veux pas que les enfants se situent les uns par rapport aux autres de cette manière. Je préfère qu'ils pensent que chacun d'eux peut, à un moment donné, se trouver en difficulté, mais que cette situation n'est que passagère et que, par conséquent, il est possible – avec un peu d'effort – d'y remédier. »

Ces deux autres notent avec pertinence les risques d'effets psychologiques pernicieux de cette pratique.

1. Ces déclarations progressistes se trouvent éparpillées dans les questionnaires. On peut supposer qu'une campagne d'envergure trouverait des échos favorables et des points d'appui. Localement, le rôle du GAPP peut se définir par rapport à la mise en forme théorique et par rapport aux applications pratiques, en sorte comme révélateur, catalyseur, organisateur, en tâchant d'éviter l'écueil des illusions fataliste ou volontariste.

■ La réception du texte

À la question initiale, le texte a-t-il eu des effets, il convient de répondre par l'affirmative.

On note deux types de variabilité, entre les personnes et entre les pratiques, ce qui traduit des applications sauvages du texte : l'institution n'a rien fait ⁽¹⁾ pour assurer un développement contrôlé de la pédagogie de soutien, qui reste largement un élément de surface du discours officiel.

■ La pédagogie de soutien dans les faits

Pratiquer la pédagogie de soutien relève de la bonne volonté individuelle, ce qui présente l'avantage de permettre à chacun de suivre sa voie, mais maintient dans l'isolement – d'où la nécessité de l'équipe comme lieu d'échanges. Cela peut également provoquer de fausses applications qui reviennent à plaquer dans ce cadre des pratiques traditionnelles, principalement lorsqu'il s'agit d'instaurer une relation éducative individualisée qui semble difficilement concevable par les enseignants : l'articulation souple séquence collective-relation duale apparaît impossible : le rapport effectif-temps empêche le centrage sur l'élève.

■ Echec de l'individualisation : la force de la tradition

Du point de vue de la prise en compte des différences, donc de l'individualisation, on note un échec quasi total de l'application du texte, ce qui n'a rien d'étonnant puisqu'il s'agit là de pratiques difficiles à concevoir et à mettre en œuvre, parce qu'en rupture avec la tradition, et pour lesquelles il n'existe ni formation spécifique, ni modèle *prêt-à-porter*.

Le texte présente une certaine duplicité puisqu'à côté de pratiques professionnelles, mais irréalistes par l'absence des moyens de mise en œuvre, il incite à une pratique socialement ségrégative, conduisant à une transmission sélective des connaissances, à l'enfermement de l'élève dans un statut dévalorisé donc à son auto-dévalorisation, à savoir le groupe de niveau dont le développement correspond à une réalité tangible. D'un texte à double face ne se mettent en place quasiment que les aspects conservateurs, allant dans le sens du renforcement du double réseau décrit par Baudelot et Establet ⁽²⁾.

1. Principalement au niveau de la formation. Dans ma circonscription, je ne me souviens que d'une seule conférence pédagogique sur ce thème, sous la forme d'un commentaire du texte par l'inspecteur, la conclusion en étant qu'au fond « On le faisait déjà : il n'y rien de changé ».

2. Baudelot C. & Establet R., *L'école capitaliste en France*, Maspero, 1972.

■ L'isolement des bonnes volontés

Toutefois, la lecture continue des réponses laisse transparaître une importante bonne volonté de la part des maîtres, un véritable souci de bien faire, parfois des prises de conscience avancées, des questionnements, bref des éléments susceptibles d'être dynamisés, mais il manque, au plan national, le moteur syndical et politique de cette possible évolution.

L'inertie du système : quelle alternative ?

L'approche institutionnelle de l'échec scolaire amène à considérer une réalité variée et complexe qui peut s'organiser sur deux versants, l'un, dominant actuellement, conservateur, l'autre plutôt à l'état latent car inorganisé, progressiste.

L'archaïsme pédagogique actuel s'explique en partie par le manque de volonté politique face à la nécessité de la mise en œuvre d'une dynamique de changement qui nécessiterait d'importants investissements financiers et humains. On comprend aisément cette inertie, les discours lénifiants des autorités qui l'accompagnent, et le réformisme-spectacle de façade, en ce sens que l'institution scolaire remplit fort bien ses rôles de reproduction, de contrôle social et culturel, de maintien de l'ordre. L'archaïsme tient également à des causes individuelles telles que le refus de se mettre en question, l'individualisme, le vécu des dévalorisations du métier d'enseignant, le manque de formation et de désir de formation...

Au niveau du système, les résistances relèvent de la résultante des résistances individuelles encouragées par la pesanteur administrative, l'omniprésence des hiérarchies paralysantes, les luttes catégorielles et sur le terrain, des difficultés relationnelles entre les partenaires qui empêchent le travail en équipe, les prises de conscience collectives, les épaulements mutuels...

Il n'y a pas lieu pourtant d'être foncièrement pessimiste car on perçoit dans cette réalité des stéréotypes de progrès qui se concrétisent parfois en des attitudes et des actions.

Ni le pouvoir politique conservateur, ni le pouvoir syndical divisé, perdu dans ses guerres intestines, ne sont en mesure de déclencher un quelconque mouvement de l'avant, ce qui ne doit pas empêcher, à l'échelon local, que chacun participe à des réflexions sur ses pratiques amenant des essais d'innovation. Les GAPP et maintenant les réseaux d'aide ont là un rôle potentiel considérable à jouer, car ils sont actuellement la seule institution capable d'organiser une évolution. La position de ses membres à la fois dans l'école et extérieure à l'école

leur permet – une fois cette contradiction dépassée – les distanciations nécessaires aux analyses d'un ensemble dont ils font partie.

En d'autres termes, et pour reprendre notre interrogation initiale sur l'efficacité d'une innovation par circulaire diffusée de manière centrifuge, on constate l'échec radical de l'approche technocratique de l'échec scolaire : à l'échec individuel répond l'échec institutionnel.

L'alternative est à rechercher, qui permette la dynamisation, la prise en considération, l'implication des enseignants dans ce qui est au fond leur propre processus de professionnalisation.

Les dernières instructions officielles de 1991 apportent-elles un changement de nature de ce processus à travers le remplacement des GAPP par les réseaux d'aides aux élèves en difficulté ?

Les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté

Ce que dit explicitement le texte.....	175
Ce que le texte laisse entendre	178

La circulaire n°90-082 du 9 avril 1990 organise la mise en place des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté, réseaux qui se substituent aux GAPP.

Il est bien évidemment trop tôt, en 1991, pour tirer une quelconque conclusion sur la manière dont ces instructions pourraient infléchir de manière significative les pratiques d'aides effectives.

C'est pourquoi il nous faudra nous contenter d'une simple présentation des éléments fondamentaux contenus dans ce texte ainsi que d'une analyse *a priori*.

Il s'agit d'un texte cadre qui donne les grandes directions et les grands principes d'action pour que les autorités départementales puissent organiser les aides de manière adaptée aux besoins locaux.

Ce texte précise la nature, les formes et les modalités d'organisation des aides ainsi que le rôle des responsables, l'identité et les fonctions des différents intervenants.

Comme tout texte administratif, ce dernier n'échappe pas à la règle : il reprend l'existant et se propose de l'aménager. Il en résulte des contradictions qui génèrent la possibilité de lectures contrastées selon qu'on va privilégier tel ou tel élément.

Ce que dit explicitement le texte

■ Les principes fondamentaux

Sont d'abord définies les cinq caractéristiques des aides spécialisées. « Les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention des difficultés que peuvent éprouver les élèves à l'école. » Il

en résulte la nécessité d'une collaboration étroite entre les intervenants spécialisés et les enseignants qui opèrent dans les classes.

C'est bien cette collaboration qui va permettre la différenciation des stratégies pédagogiques en fonction de la spécificité des groupes et des individus. Le repérage des premiers indices d'une difficulté d'apprentissage facilite des actions de type préventif, mises en œuvre avant la cristallisation et l'enracinement des difficultés.

Dans le cas de dysfonctionnements structurés, la concertation joue également un rôle majeur pour la compréhension de la nature du problème et pour la mise au point d'un plan d'action adapté.

En second lieu, « *les aides spécialisées ne se substituent pas à l'action des maîtres* ». C'est à eux d'apprécier la situation, c'est à eux d'individualiser leur approche des élèves dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Dans les cas où la réponse pédagogique courante ne suffit pas, alors le maître se doit de faire appel au réseau.

En troisième lieu, « *les aides spécialisées sont sélectives* », c'est-à-dire adaptées à chaque cas. Le projet d'intervention associe dans sa conception les intervenants du réseau, la maître de la classe et les parents.

En quatrième lieu, « *les interventions d'aide spécialisée se font à l'école* ». Cela n'empêche nullement, en cas de nécessité, l'orientation de l'enfant vers des services ou des professionnels extérieurs à l'école.

Enfin, le texte précise que « *les effets de l'aide spécialisée sont évalués.* » D'ailleurs, l'évaluation doit être intégrée au processus d'intervention. D'une manière générale, les pratiques évaluatives font partie des missions des inspecteurs de l'Éducation nationale.

■ Améliorer la capacité d'apprentissage

Deux grandes modalités de mise en œuvre sont distinguées. « *Les actions d'aide spécialisée à dominante **pédagogique*** » s'organisent de deux manières. Soit il y a constitution de classes d'adaptation d'une quinzaine d'élèves maximum rassemblés de manière permanente dans le but de réintégrer le plus rapidement possible une classe ordinaire.

Soit des regroupements d'adaptation sont formés de manière temporaire selon des modalités définies par le conseil des maîtres dans le cadre du projet d'école. Dans les deux cas, il s'agit d'amener l'élève en difficulté à vivre des expériences de la réussite, à prendre conscience de ses progrès, à dépasser ses difficultés en améliorant sa capacité d'apprentissage.

« Les actions d'aide spécialisée à dominante **rééducative** », tout en poursuivant des finalités identiques aux précédentes, doivent se faire individuellement ou avec des groupes restreints.

■ Des étapes rigoureusement définies

La mise en œuvre des aides spécialisées doit suivre une procédure rigoureuse dans la définition de ses étapes. La première phase amène chaque intervenant du réseau à effectuer une première approche de la difficulté.

Le directeur d'école organise alors une concertation qui a pour objet de définir le type d'aide dont il faudra préparer la mise en œuvre. L'intervenant principalement concerné va compléter ses informations, affiner son analyse, puis concevoir l'action à entreprendre avec le maître, l'enfant et ses parents.

Le projet d'intervention sera ensuite formulé par écrit dans un document qui « décrit le cas à traiter ; énonce la stratégie envisagée ; prévoit la démarche et les supports qui vont progressivement organiser l'action ; donne une estimation de sa durée ; élabore les modalités de son évaluation. »

Le bon déroulement de l'intervention suppose son accompagnement par des fonctions d'évaluation et de régulation qui fassent une place significative à l'implication active de l'élève dans la prise de conscience de ses progrès.

Au terme de l'intervention, décidé de manière concertée, l'intervenant rédige le bilan final de son action.

■ La répartition des rôles

Dans sa deuxième partie, la circulaire précise l'organisation des aides spécialisées. « Le réseau d'aides spécialisées pour la réussite scolaire » est défini comme « un ensemble fonctionnel et cohérent d'actions destiné à apporter ... des aides spécifiques et différenciées aux élèves en difficulté. »

Les intervenants spécialisés sont des psychologues scolaires et des maîtres spécialisés. C'est l'inspecteur qui organise les tâches et les actions des intervenants. Les écoles sur lesquelles le réseau intervient sont déterminées pour une durée de trois ans.

Le réseau et les écoles partagent les responsabilités dans la réussite scolaire des élèves, la décision d'aide, dans le suivi et l'évaluation des aides dans le cadre d'une collaboration étroite de l'ensemble des acteurs : enseignants, intervenants, médecins, infirmières, assistantes sociales scolaires et travailleurs sociaux.

L'inspecteur de la circonscription assure la responsabilité, l'information, l'animation, l'organisation, l'évaluation des actions des

réseaux de sa circonscription et en rend compte à l'autorité départementale.

Le dispositif départemental est modifié à l'occasion des opérations de révision de la carte scolaire et suite à la consultation des instances paritaires.

Les deux dernières parties de la circulaire apportent des précisions sur les intervenants spécialisés et sur l'évaluation des aides spécialisées.

Ce que le texte laisse entendre

On perçoit bien que ce texte ne fait que redéfinir et réaménager des pratiques de terrain effectives, comme les classes d'adaptation, les groupes de niveau appelés *groupes d'adaptation, rééducation individuelle...* Sur le plan de la philosophie générale et des grandes catégories de prestation, il n'y a pratiquement rien de nouveau.

■ La pesanteur administrative

Un point toutefois mérite d'être souligné, l'aspect intégratif de l'aide et de ses modalités de mise en pratique. Malheureusement, cet aspect intégratif est contrebalancé par les possibilités d'éjection des classes ordinaires et de manière plus insidieuse par le risque permanent d'étiquetage de l'élève en difficulté au travers d'une procédure aux aspects administratifs renforcés.

En effet, si l'innovation technique est absente du texte, on voit une enflure et une multiplication des aspects formels, administratifs, à visée d'évaluation et de contrôle. D'un côté, on peut dire que l'obligation de la concertation va éviter ou réduire l'arbitraire dans la prise de décision. De l'autre, on peut craindre que les tâches administratives, la rédaction de projets, de rapports, de dossiers... n'envahissent progressivement le champ et ne gomment le travail sur les aspects purement techniques.

Le souci du contrôle touche d'ailleurs à la paranoïa quand la circulaire donne la définition du réseau : ce n'est pas un ensemble de personnes, mais un ensemble d'actions ! Il est clair qu'aucune communication horizontale n'est encouragée et que le maître du réseau, c'est l'inspecteur.

■ Au risque de l'interprétation

En résumé, on peut abstraire de cette nouvelle circulaire trois lignes de forces antagonistes : un souci d'intégration ; un risque d'étiquetage ; un renforcement des contrôles. Quelle sera l'incidence

4. Évolution des pratiques d'aide aux élèves en difficulté

sur les pratiques de terrain de ce faisceau d'injonctions technocratiques ?

Sur le plan des techniques d'aides, on peut penser que rien ne changera à travers ce texte. Il reste la question de la résistance des acteurs à la pression administrative et au contrôle sous couvert de déconcentration. Comme toujours en pareil cas, on peut supposer que des changements de surface vont apparaître ici ou là ainsi que des pratiques qui se contentent d'apporter une réponse formelle. Tout dépendra également de la manière dont ce texte sera interprété à chaque échelon local. De toutes les manières, il conviendra d'en voir les effets d'ici à cinq ans.

Conclusion

Paradoxalement, la démocratisation par l'obligation scolaire induite par la III^e République a généré les difficultés et les échecs scolaires. Régulièrement, des prises de conscience de l'ampleur du problème par les responsables politiques se concrétisent par une réforme de l'enseignement. À chaque ministre, sa réforme...ou presque. Et malgré ces changements technocratiques continuels, les difficultés persistent, alimentent le malaise enseignant...

La lente détérioration du système éducatif

Malgré tout le respect que l'on doit au sexe féminin, force est de constater une féminisation quasi-exponentielle de la fonction enseignante. Sur un plan sociologique, cette féminisation croissante constitue un sérieux signal de la détérioration, de la dévalorisation sociale des contextes d'exercice du métier pédagogique.

Il est effrayant de constater avec quelle régularité se répètent les erreurs. L'ouverture du collège à tous les enfants ne s'est accompagnée d'aucun changement des objectifs, d'aucune modulation des rythmes, des organisations, des pédagogies. Le collège ne s'est toujours pas stabilisé dans le traitement de ce nouveau flux démographique. L'objectif de *80% des élèves au bac* par un plus large accès au lycée sans rien changer à sa structure commence à générer un même désordre, une même désorientation de tous les acteurs.

Quelques palliatifs...

Il est clair que la réforme par décret se traduit au mieux par quelques changements de surface. Les exemples sont multiples. Le plan informatique a permis l'achat d'un parc de machines. Mais leur usage n'est toujours pas intégré à l'usage ordinaire de la classe. La composition française ne se fait pas encore à l'aide du traitement de texte de manière généralisée...

La suppression des filières I,II, III des collèges n'a pas empêché leur reconstitution souterraine par le biais du choix des langues...

Un regard, tourné vers le passé, montre qu'il ne suffit pas d'attendre une solution miracle venant d'en haut qui transformerait d'un coup les écoles en paradis.

Les deux sources de dysfonctionnement

Si d'une manière générale, les actions ministérielles ont permis une relative démocratisation scolaire, ces actions montrent bien également les deux grandes sources de dysfonctionnement.

La première consiste à ouvrir de manière brutale et incontrôlée un système à un public nouveau. Une simple ouverture sans modification anticipée du système conduit à l'anarchie, aux désordres, aux frustrations multiples, aux dérives...

La seconde consiste à mettre en place des systèmes trop fermés, au caractère ségréatif, amplificateur des clivages sociaux. Des classes préparatoires aux ZEP en passant par l'enseignement spécial, un fonctionnement du type *ghetto* produit des individus coupés du corps social de manière marquée.

Pour une meilleure efficacité pédagogique

Nous avons vu au travers de ces quelques élaborations qu'il était possible d'avancer pas à pas, année après année, dans la direction d'une meilleure efficacité pédagogique et d'une meilleure compréhension des processus éducatifs, dans le cadre de *projets locaux*.

Bien évidemment, il ne s'agit pas de fonctionner en *école buissonnière*. Les textes officiels présentent une nature ambiguë et il est tout à fait possible de s'appuyer sur leurs aspects positifs, sur les ouvertures qu'ils proposent, sur les espaces de liberté qu'ils instaurent pour avancer.

Notons au passage que ces possibilités ne sont pas toujours exploitées. Par exemple, au collège, les 10 % instaurés par Fontanet sont tombés dans l'oubli le plus total. Dans l'enseignement élémentaire, l'interdiction des devoirs à la maison n'est jamais passée dans les us et coutumes pédagogiques...

Un projet local peut se décliner en tant que *projet d'action éducative*, ce qui lui donne une assise officielle. L'espace administratif étant tracé, il convient alors de dessiner l'architecture générale du projet.

La dynamique du partenariat

Nous avons vu l'importance de travailler sur les plans théoriques et pratiques. D'autre part, toute action-recherche ne peut se conduire seul. Elle nécessite un *partenariat*, plus ou moins étendu en fonction de la nature du projet.

Par exemple, un projet centré sur l'apprentissage de l'écriture peut seulement impliquer le rééducateur en psycho-motricité. Par contre,

un projet centré sur la découverte des métiers va nécessiter un partenariat s'étendant largement à l'extérieur de l'école, impliquant de nombreuses personnes et une organisation serrée.

Pour qu'il y ait partenariat, il faut une volonté commune et se pose la question de qui va commencer ? Si chacun attend de son ou de ses partenaires potentiels la prise d'initiative, il risque de ne se rien passer pendant fort longtemps. La question de la motivation, de l'initiative et de la volonté est donc centrale.

Se pencher sur le quotidien de la pratique éducative

On va le retrouver dans la problématique de l'aide à apporter aux élèves en difficulté. La tradition consiste à placer la source des difficultés dans des *facteurs distants*, éloignés de l'action possible. On ne peut intervenir sur l'hérédité ni sur les maladies génétiques, ni sur une structure familiale, ni sur une structure sociale...

Plus modestement et plus efficacement, il faut commencer à pointer le doigt sur ses propres pratiques, sur les *facteurs proximaux* sur lesquels on peut espérer agir.

On peut commencer par se poser des questions simples. Le mobilier scolaire est-il adapté aux élèves ? La disposition des tables permet-elle ou empêche quel type de communication ? Ai-je bien manifesté un signe de prise en considération pour chacun de mes élèves ? Avant de m'énerver face à un tel qui ne comprend pas ai-je bien pris le temps de l'aider à verbaliser son processus cognitif afin de saisir la nature du point de blocage ?

Avancer vers un professionnalisme pédagogique

Si la participation à *des projets qui moussent* va stimuler la motivation, flatter quelques aspects du narcissisme, accroître la notoriété de l'établissement...au quotidien de la relation éducative c'est bien l'attention portée à sa pratique, à ses mots, à ses gestes à l'égard de l'autre qui va permettre une prise de conscience de sa responsabilité dans la genèse d'un résultat scolaire individuel.

Les remèdes de l'action-recherche, du groupe d'expression, du groupe de résolution de problèmes...sont disponibles pour faciliter l'avancée dans le professionnalisme pédagogique. Il ne suffit pas de vouloir, il faut pouvoir.

Annexe 1

Note 4 page 126

L'épreuve du t (ou t de Student) est une épreuve de signification statistique utilisable pour comparer deux moyennes. Au seuil 0,01 (ou .01 en notation anglo-saxonne) si on fait 100 fois la mesure, la différence ira 99 fois dans le même sens. On dit alors que la différence est très *significative* (T.S.) puisqu'elle doit peu de chose au hasard. Au seuil 0,10 on dit que la différence est *significative* (S.). Pour des seuils plus élevés, on considère la différence comme *non significative* (N.S.).

Note 2 page 129

Pour tester la signification de la différence entre 2 moyennes, on utilise le t de Student. Lorsqu'il y a plus de 2 différences à comparer, on peut réaliser une analyse de la variance qui fait appel à l'indice F de Snedecor. Lorsque les moyennes initiales sont différentes, il faut passer à l'analyse de la covariance.

Annexe 2

Les Abréviations

- I.N.E.D. (p.5) : Institut national d'études démographiques
R.M.I. (p.7) : Revenu minimum d'insertion
C.M.P.P. (p.8) : Centre médico-psycho-pédagogique
C.P.(p.12) : Cours préparatoire
C.E.1 (p.12) : Cours élémentaire première année
C.E.2 (p.12) : Cours élémentaire deuxième année
GAPP (p.12) : Groupe d'aide psycho-pédagogique
B.O.E.N. (p.12) : Bulletin officiel de l'Éducation nationale
R.P.P (p.14) : Rééducatrice en psychopédagogie
T.P.C.P. (p.20) : Test prédictif pour le cours préparatoire
T.L.C.P. (p.21) : Test de lecture pour le cours préparatoire
ZUP (p.40) : Zone à urbaniser par priorité
G.S. (p.71) : Grande section
D.D.A.S. (p.112) : Direction départementale de l'action sanitaire et sociale
C.C.P.E. (p.150) : Commission de circonscription préélémentaire et élémentaire
ZEP : Zone d'éducation prioritaire

Annexe 3

Bibliographie

- Avanzini G. & col., *La pédagogie au XX^e siècle*, Privat, 1975.
- Barbiana, *Lettre à une maîtresse d'école*, Mercure de France, 1967.
- Bateson G., *La nature et la pensée*, Seuil, 1984, trad.
- Baudelot C. & Estabiet R., *L'école capitaliste en France*, Maspero, 1972.
- Blanche-Benveniste C. & Chervel A., *L'orthographe*, Maspero, 1974.
- Berger Y., *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF, 1979.
- Bigard, *Mathématiques, Échec et sélection*, Paris, Cédic, 1977.
- Bisseret N., *Les inégaux ou la sélection universitaire*, PUF, 1974.
- Blanc G., Examiner l'examen psychologique individuel, *Psychologie scolaire*, 1978, n°23.
- Bourdieu P., *La distinction*, Minuit, 1979.
- Bureau DE13, *Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés*, B.O., 1990, n°16.
- Chiland C., *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF, 1971.
- Cycle préparatoire : objectifs et programmes*, Bulletin officiel du Ministère de l'éducation, 1977, n°12.
- Direction des écoles, *Organisation de l'école primaire en cycles pédagogiques*, Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, 1991.
- Foucambert J., *La manière d'être lecteur*, O.C.D.L.-S.E.R.M.A.P., 1976.
- Foucambert J., *Évaluation comparée de 4 types d'organisation à l'école élémentaire*, I.N.R.P., 1977-1979.
- Freinet C., *Les dits de Mathieu*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1959.
- Garcia V. & col., *les aventures de Benoît*, Hachette, 1980.
- Inizan A. & Bartout D., *Échelle composite*, A. Colin, 19??.
- Jeannot J., *Face à l'écriture*, E.S.F., 19??.
- Langouët G., *Suffit-il d'innover ?* PUF, 1985.

- La prévention des inadaptations et les groupes d'aide psychopédagogique. *Bulletin officiel du Ministère de l'éducation*, I.N.R.D.P., 1976, n°22.
- Lautrey J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, PUF, 1980.
- Léon A., *Histoire de l'enseignement en France*, PUF, 1967.
- Lévine J. & Vermeil G., les difficultés scolaires, *XXVI^e congrès de pédiatrie*, tiré à part.
- Lurçat L., *L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire*, C.E.R.F., 1976.
- Lentin L., *Du parler au lire*, E.S.F., 1978.
- Ministère de l'éducation. *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*, C.N.D.P., 1979.
- Mollo S., *Les muets parlent aux sourds*, Casterman, 1975.
- Noizet G. & Caverni J.-P., *Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF, 1976.
- Pasquier D., Pour une prédiction systématique de la durée de l'apprentissage de la lecture au niveau du groupe scolaire. *Psychologie scolaire*, 1977, n°22.
- Pasquier D., *Test de lecture pour le Cours préparatoire*. Éditions scientifiques et psychologiques, 1979.
- Pasquier D., *Test prédictif pour le Cours préparatoire*, Éditions scientifiques et psychologiques, 1981.
- Pasquier D., *Test de lecture pour le Cours préparatoire, l'École libératrice*, 1981, n°19.
- Pasquier D., *L'évaluation en pédagogie. du bon usage des tests*. Éditions scientifiques et psychologiques, 1991.
- Pédagogie de soutien à l'école primaire, *Bulletin officiel du Ministère de l'éducation*, C.N.D.P., 1977, n°13.
- Perret-Clermont A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne, Peter Lang, 1981.
- Piaget J., *Six études de psychologie*. Genève, Gonthier, 1964.
- Postic M., *La relation éducative*, PUF, 1979.
- Prost A., *L'enseignement en France (1800-1967)*. A. Colin, 1968.
- Querrien A. L'enseignement, l'école primaire, *Recherches*, 1976.
- Rosenthal A. & Jacobson L., *Pygmalion à l'école*. Casterman, 1971, trad.

Rousvoal J., Réflexion sur un G.A.P.P., son rôle, son fonctionnement : 2^e partie : expérience réalisée au cours de l'année scolaire 1977-1978, *Psychologie scolaire*, 1979, n°27-28.

Simon J., *R.U.P.*, E.C.P.A.

Snyders G., *École, classe et lutte de classes*, PUF, 1976.

Ters F., *Orthographe et Vérités*, E.S.F., 1973.

Vermeil G., *La fatigue à l'école*, E.S.F., 1972.

Zazzo B., *Un grand passage, de l'école maternelle à l'école élémentaire*, PUF, 1978.

Un nouveau service pour les enseignants chez Hachette Éducation.

Deux nouvelles collections, pour aider dans leurs tâches quotidiennes, les enseignants, leurs formateurs et les chefs d'établissements.

Pédagogies pour demain

Références

Le métier d'élève, René La Borderie

L'école du dedans, Georges Lerbet

La conversation enfantine, Jean-François Simonpoli

Guides de l'éducation,

série dirigée par Yves Nazé, inspecteur d'académie

Guide des métiers de l'éducation, ONISEP, René Dang

Guide du lycéen, Claude Coulon

Nouvelles approches,

série dirigée par Jean-Pierre Obin, inspecteur général de l'Éducation nationale

Le projet d'établissement, Jean-Pierre Obin, Françoise Cros

Pédagogie différenciée, Halina Przesmicky

Des méthodes pour mieux s'organiser, Roger Monti

Centres de ressources

Le CDI au cœur du projet pédagogique, Jacqueline Bayard-Pierlot, Marie-José Birglin

Didactiques premier degré

Évaluer les écrits à l'école primaire, Groupe EVA, INRP

Apprendre à lire comme on apprend à parler, Marie-Joëlle Bouchard

Apprendre à communiquer, Jean-François Simonpoli

Didactiques de l'orthographe, Jean-Pierre Jaffré

Didactiques second degré

Enseigner le français. Pour qui ? Comment ?, Gilberte Niquet

Former, organiser pour enseigner

Organiser des formations, André de Peretti

Imprimé en France par Hérissé à Évreux - N° 58251
Dépôt légal : N° 8203-06-92 – Collection n° 06 – Édition n° 01

17/0257/0



PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

L'échec scolaire n'est ni fatal ni réductible aux facteurs individuels. Comment lutter efficacement contre les difficultés scolaires ? L'auteur présente le résultat d'une expérience vécue et propose une action-recherche fondée sur la dynamique d'un travail d'équipe des maîtres et des psychologues.

Agir pour la réussite scolaire pose la question centrale du choix d'un type d'action. Traiter l'échec scolaire, c'est intégrer sa résolution dans une approche qui s'adresse à l'ensemble-classe et non aux seuls élèves en difficulté ; c'est lui donner une attention et un soin particuliers dans le cadre de l'activité ordinaire.

DANS LA MÊME COLLECTION :

L'école du dedans. Georges Lerbet

La conversation enfantine. Jean-François Simonpoli

Le métier d'élève. René La Borderie



9 782010 191527

17/0257/0

Imprimé en France
S.S.Q.I. - PARIS

 HACHETTE
Éducation