Daniel PASQUIER

COMPRENDRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Essai théorique de psychologie de l'éducation

Ouvrage auto-édité

Du même auteur

Aux Editions E.A.P. 6bis rue André Chénier 92130 Issy les Moulineaux

T.I.S.S.	Test d'intérêt pour les situations scolaires
T.P.C.P.	Test prédictif pour le cours préparatoire
T.L.C.P.	Test de lecture pour le cours préparatoire
T.M.C.P.	Test de mathématiques pour le cours préparatoire (avec J. Thébault)
T.F.C.E.	Test de français pour le cours élémentaire (avec P. Chamaulte)
T.M.C.E.	Test de mathématique pour le cours élémentaire
T.P.6.	Test de passage en 6e.



Daniel PASQUIER

Psychologue Docteur en Sciences de l'éducation

COMPRENDRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Essai théorique de psychologie de l'éducation

Ouvrage auto-édité

© Daniel PASQUIER 3, rue Jeanne d'Arc F-18000 BOURGES

ISBN 2-9501022-0-4

Printed in Belgium

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays sans l'autorisation écrite de l'éditeur ou de ses ayants droit.

INTRODUCTION

On pense généralement l'échec au niveau de l'individu, contresens. L'individu ne prend signification que dans un ensemble de nature sociale, sur des fondements biologiques.

Le discours sur l'échec s'inscrit dans le discours sur l'école, insécable du discours politique général.

C'est pourquoi l'échec ne devient signifiant que par rapport aux finalités déclarées et surtout effectives du système scolaire, finalités liées à la politique éducative choisie et conduite par le système politique.

Je montrerai comment, derrière le discours officiel "assurer l'égalité des chances" (donc des malchances), fonctionne l'école afin d'assurer la formation d'une élite bourgeoise composée des élèves d'origine bourgeoise dans sa quasitotalité et de limiter dans une large mesure la transmission des connaissances aux enfants d'ouvriers, promis dans leur grande majorité à devenir ouvriers.

Sortir la psychologie scolaire du psychologisme et l'amener à devenir une psychologie de l'éducation qui considère l'enfant dans son cadre social et dans son cadre pédagogique, telles sont les intentions avouées de ce travail, travail qui n'est pas objectif dans la mesure où il n'est ni détaché ni indépendant de son auteur.

Relativement à l'Education, on peut définir une idéologie conservatrice, celle qui propose à l'élève comme présent et comme avenir le passé du pédagogue. Je la considère comme largement répandue, et revitalisée actuellement en cette période d'incertitudes économiques, le sentiment d'insécurité favorisant les régressions.

Fermés par définition, les systèmes idéologiques conservateurs impliquent l'intolérance, donc favorisent les conflits de position, - oppositions de jugements -, et les rejets des individus éloignés du "modèle"; la réussite dans ce contexte nécessite une certaine communauté entre l'élève et l'enseignant. Ces

systèmes favorisent le maintien de l'ordre social, et par contrecoup les privilèges et les exploitations.

A l'opposé, on peut imaginer une idéologie progressiste, intégrée comme illusion positive, reflétant les aspirations du pédagogue à un ordre social plus juste qui suppose la suppression des inégalités économiques et permet le plein exercice des libertés individuelles, par le biais de la démocratisation culturelle.

Les solutions éventuelles à l'échec scolaire, solutions globales et définitives ne peuvent être que d'ordre politique; faut-il pour autant s'installer dans une attitude d'attente d'une hypothétique révolution?

Une telle position peut équivaloir à un alibi permettant d'excuser sa routine ou sa sclérose, débouchant sur un fonctionnement à vide :

"Le système scolaire, comme le travail professionnel, perdent leur sens quand ils deviennent une fin en soi, coupés de toute possibilité de dépassement." (Mannoni - 1973 - p. 173)

D'autre part, il n'est absolument pas certain que la "gauche" au pouvoir changera radicalement les rapports sociaux. Les partis politiques sont des organisations très hiérarchisées et leurs militants et dirigeants habitués aux rapports hiérarchiques, donc aux divisions sociales, il est très peu probable qu'ils puissent concevoir et mettre en place une société égalitaire dotée d'une école pour tous, coopérative et démocratique dans son fonctionnement.

Non, n'attendons pas les lendemains qui chantent pour axer notre pratique professionnelle sur la lutte contre l'échec scolaire.

PREMIERE PARTIE

L'APPROCHE PSYCHOLOGIQUE DE L'ECHEC SCOLAIRE

L'approche psychologique de l'échec scolaire consiste à rechercher la ou les causes des difficultés ou des échecs scolaires dans les caractéristiques psychologiques individuelles de l'élève.

"L'explication par les caractéristiques individuelles puise dans les méthodes classiques de connaissance psychologique des enfants, dans la psychologie différentielle notamment, les concepts et les instruments permettant de décrire cas par cas, ou collection de cas, les enfants en difficulté à l'école" (SRESAS - 1979 - p. 167).

Je prendrai comme exemple l'étude de Colette Chiland: L'enfant de six ans et son avenir. Il y a certes plus de dix ans que cet ouvrage fut publié, mais son contenu reste entièrement d'actualité et les thèmes qu'il développe se sont largement diffusés dans l'opinion des professionnels du système éducatif.

Cette étude porte sur un échantillon "tout venant" de 66 enfants :

"...l'examen de populations d'enfants non sélectionnés s'est imposé : c'est la base même de la méthode des tests" (CHILAND - 1971 - p. 18).

Ces enfants étaient âgés de 6 ans au départ de l'étude, âge choisi pour des raisons pratiques et théoriques :

début de la scolarité obligatoire; possibilité de constituer un groupe stable dans sa fréquentation scolaire et dans son insertion dans une école donnée : intérêt de l'auteur pour les problèmes du langage oral et l'apprentissage du langage écrit; 6 ans est un tournant dans le développement de l'enfant. Le but initial de cette longue étude était

"...de voir quelles étaient la fréquence et la nature des perturbations dans un échantillon d'enfants non sélectionnés." (Ibid. - p. 20)

L'investigation fut menée sur plusieurs plans : examen psychiatrique (entretien clinique); le *Children Apperception Test*; examen des fonctions cognitives (intelligence, structuration spatio-temporelle); examen du langage; appréciation du niveau de lecture et d'orthographe.

Les six années suivantes, les enfants furent suivis régulièrement. L'auteur a également étudié le milieu familial des enfants suivis.

Mon but n'est pas de relater toutes les observations de C. Chiland. Je présenterai les trois thèmes essentiels de la psychologie scolaire, tels qu'ils apparaissent dans cet ouvrage :

- "L'utilisation de l'intelligence, Q.I. et réussite scolaire" 1
- "La maladie nommée dyslexie existe-t-elle?"²
- "Réussite scolaire et santé mentale"3.

J'adopterai un point de vue critique afin de montrer en quoi l'explication psychologisante ne rend pas compte de l'échec scolaire de façon convenable. Le principe d'une approche psychologique n'est pas pour autant à rejeter et les nouvelles orientations devraient permettre d'avancer dans la compréhension du problème, à condition qu'elles puissent se développer.

^{1.} pp. 136-141.

^{2.} pp. 203-245.

^{3.} pp. 247-264.

CHAPITRE PREMIER

L'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE, QI ET REUSSITE SCOLAIRE

De son étude de la mise en relation du QI et des résultats scolaires, C. Chiland (p. 136) tire deux conclusions principales :

- "Deux faits s'imposent :
- le parallélisme entre le QI et son évolution d'une part, et la réussite scolaire d'autre part;
- la réussite scolaire inégale à même QI".

Les constats sous la forme de deux tableaux :

- QI et réussite scolaire :

QI	n redoublants
120 et +	0/18
110-119	6/14
90-109	18/27
80-89	7/7
79 et -	3/3

- évolution du QI et réussite scolaire :

	n redoublants
baisse du QI	15/17
maintien du QI	15/23
augmentation du QI	4/19

DISCUSSION

I. QI et réussite scolaire

Le constat du parallélisme entre la note QI et les notes scolaires n'est pas discutable.

Ce qui peut et doit être mis en cause, c'est :

- ce que mesure le test dit d'intelligence,
- le passage du constat brut à une relation causale :

intelligence => résultat scolaire.

Que mesure le test d'intelligence?

Je pourrais me cacher derrière une citation telle que :

"...les tests sont une mesure d'une certaine forme d'efficience actuelle..." (CHILAND - 1971 - p. 112).

ou encore...

"En fait on pourrait dire que c'est par le détour d'un problème très simple, celui du diagnostic de la débilité mentale, qu'un problème très difficile, celui de la mesure de l'intelligence a été formulé de façon neuve et, grâce à cette nouvelle formulation, résolu" (ZAZZO - 1966 - p. 15).

...ce qui fermerait la question.

En illustration de la difficulté d'apprécier ce que mesure un test, je citerai une étude comparative sur le WISC et la N.E.M.I. (ZAZZO - 1975 - pp. 253-271). Bien souvent, les psychologues argumentent leur préférence pour le WISC du fait de la présence d'épreuves dites non verbales dans cette échelle :

le Binet-Simon "...a l'inconvénient de ne pas apprécier les aspects "nonverbaux" de l'intelligence, ce que fait le WISC avec l'échelle de performance." (CHILAND - 1971 - p. 44).

Et les psychologues d'interpréter leurs résultats et de prendre leurs décisions en fonction de cette dichotomie. L'étude en question a démontré, par des analyses statistiques appropriées, qu'un unique facteur général saturait toutes les épreuves du WISC et représentait 39 % de la variance. Les autres facteurs restaient négligeables. De ce fait, la distinction verbal-performance n'est pas fondée puisqu'elle ne s'appuie sur aucune réalité psychologique. La seule distinction, évidente, se situe au niveau du type de réponse demandée : soit réponse oralisée, soit réponse manipulée, mais cette distinction formelle ne recouvre pas, dans ce test, des processus psychologiques différenciés.

Je ne développerai pas la critique méthodologique de la N.E.M.I., critique qui pourrait porter sur les points suivants : assimilation de la précocité à l'intelligence - c'est là le sens d'un quotient d'âges -; nombreux résultats obtenus par interpolation; absence d'indications concernant la fidélité et la validité; variabilité de la variance du QI en fonction de l'âge, ce qui implique qu'un même résultat chiffré n'a pas la même signification selon l'âge du sujet. Une critique de fond doit porter sur le contenu du test.

"Instinct" n'est qu'un mot abstrait. La seule chose sur laquelle il nous est permis de nous prononcer, c'est l'acte instinctif, et c'est de lui seul que nous traiterons". (LORENZ - 1970 - p. 10).

Je remplace instinct par intelligence et je fais mienne cette citation.

La question devient : les item de la N.E.M.I. induisent-ils des actes intelligents ?

Un acte intelligent nécessite la prise en compte et la mise en relation de deux facteurs au moins, en amont de sa réalisation. Certains item de la N.E.M.I.² ne remplissent pas cette condition: 1-2-3-4-5-7-8-10-11-13-17-22-25-28-30-31-32--35-41-47-52-54-56-63-69-72.

^{1.} Si le résultat global du W.I.S.C. reste valide, 7 épreuves sur 10 sont mal étalonnées : toutes les études de la dispersion (du scatter) réalisées ne sont donc pas valables. La nouvelle version française offre une meilleure garantie d'étalonnage correct.

Voir liste des item de la N.E.M.I.

Ils sont au nombre de 26 (sur 74) et représentant 35 % des questions. Ils font appel soit à la mémoire immédiate, (répéter des chiffres, des mots, des phrases), soit à des connaissances (vocabulaire, date du jour, dire son nom, nommer des couleurs, énumérer les mois...). Un bon tiers des points attribuables récompense la restitution de savoirs et non des actes intelligents.

Les autres item font effectivement appel à des opérations : comparaisons, conceptualisations, opérations et raisonnements mathématiques, analyses de stimuli et synthèses, compréhensions de situations sociales... sur différents supports : verbal, figuratif, numérique, concret.

On a bien là une épreuve "hochepot".

Mais la bonne résolution de ces opérations nécessite des connaissances préalables.

- connaissance du vocabulaire employé (pour tous les item),
- connaissance de certaines habitudes sociales, de certains concepts moraux (item 16-26-34-36-48-50-58-64).
- connaissances en mathématique (item 16-20-27-29-33-37-43-44-55-57-62-65-66-73-74).
- savoir lire ou écrire (item 39-45-46-51-59-70).
- connaître l'alphabet (item 51).

De ce fait, il est impossible d'interpréter l'échec à un item dans le sens d'un manque d'intelligence. L'échec peut également signifier une non-connaissance des notions préalables requises. D'une manière plus générale, une réussite traduit une capacité incontestable, mais un échec ne permet jamais de conclure à une incapacité³.

Les opérations intellectuelles mises en jeu dans le test, ainsi que les pré-requis nécessaires, rappellent les exercices scolaires et il n'apparaît pas de différences ni de fond, ni de forme entre ces deux types d'exercices.

J'en conclus que ce que mesure le test ne peut pas être de "l'intelligence pure", mais une globalité socio-scolaire, un capital socio-scolaire.

Le versant scolaire semble évident, j'insisterai sur le versant social.

^{3.} La logique intellectuelle s'appuie sur un nombre limité de raisonnements. Le problème du pédagogue est donc l'apprentissage de ces algorithmes intellectuels par ceux qui ne les possèdent pas.

LISTE DES ITEM DE LA N.E.M.I.

- 1 Montrer nez, oeil, bouche
- 2 Nommer clé, couteau, sou
- 3 Enumérer une gravure
- 4 Répéter 2 chiffres (endroit)
- 5 Dire son sexe
- 6 Comparer 2 lignes
- 7 Donner son nom de famille
- 8 Répéter 6 syllabes
- 9 Comparer 2 poids
- 10 Répéter 3 chiffres (endroit)
- 11 Répéter 10 syllabes
- 12 Jeu de patience
- 13 Définition de mots familiers
- 14 Copie du carré
- 15 Comparaisons esthétiques
- 16- Compter 4 jetons
- 17- Nommer 4 couleurs
- 18 Exécuter 3 commissions
- 19 Distinguer matin, après-midi, soir
- 20 Compter 13 jetons
- 21 Lacunes de figures
- 22 Main droite, oeil gauche
- 23 Copie du losange
- 24 Deux objets de souvenir
- 25 Décrire une gravure

- 26 Logique verbale: 1° degré
- 27 9 points dont 3 double
- 28 Date du jour
- 29 Compter de 20 à 0
- 30 Vocabulaire: 16 mots
- 31 Enumérer les mots
- 32 Répéter 5 chiffres (endroit)
- 33 Rendre la monnaie
- 34 Phrases absurdes, 3 points
- 35 Vocabulaire, 21 mots
- 36 Logique verbale: 2° degré
- 37 Comptage de cubes, 10 pts
- 38 Répéter 4 chiffres (rebours)
- 39 Phrases en désordre
- 40 Ressemblances, 4 points
- 41 Vocabulaire, 25 mots
- 42 Dessins de mémoire
- 43 Séries de nombres, 2 pts
- 44 Ingéniosité, 1 sur 3
- 45 3 mots en une phrase
- 46 Séries de mots, 3 pts
- 47 Vocabulaire, 28 mots
- 48 Interpréter une gravure
- 49 Ressemblances, 6 pts
- 50 Phrases absurdes, 5 pts
- 51 Code
- 52 Répéter 5 chiffres (rebours)

- 53 Ressemblances, 8 pts
- 54 Répéter 7 chiffres (endroit)
- 55 Séries de nombres, 3 pts
- 56 Vocabulaire, 31 mots
- 57 Comptage de cubes, 13 pts
- 58 Faits divers
- 59 Séries de mots, 4 pts
- 60 Ressemblances 10 pts
- 61 Découpage
- 62 Ingéniosité, 2 sur 3
- 63 Vocabulaire, 34 mots
- 64 Phrases absurdes, 6 pts
- 65 Séries de nombres, 4 pts
- 66 Comptage de cubes, 14 pts
- 67 Ressemblances, 12 pts
- 68 Répéter 6 chiffres (rebours)
- 69 Vocabulaire, 37 mots
- 70 Séries de mots, 5 pts
- 71 Ressemblances, 14 pts
- 72 Vocabulaire, 40 mots
- 73 Ingéniosité, 3 sur 3
- 74 Séries de nombres, 6 pts.

"Pas plus que les exercices scolaires, les tests d'intelligence ne sont neutres socialement" (TORT - 1974 - p. 63).

Tous deux font appel aux connaissances, aux représentations, aux valeurs morales et sociales de la classe dominante.

Le petit bourgeois y trouve un référentiel connu, le petit prolétaire se heurte à un monde étranger. M. Tort le montre clairement dans le meilleur chapitre de son livre (pp. 59-81).

"Cet univers d'affaires importantes, de notaires, de curés, de pain de mie ou de taxis implicitement pris comme univers de référence universel n'existe matériellement que pour un petit nombre.

Pour l'immense majorité, ces mots sont aussi dénués de sens que les personnes qui les désignent." (Ibid. - p. 64).

Et d'autre part...

"Le test se veut purement logique. Il est aussi moral, et nombre de ses épreuves impliquent, comme bonne réponse, le respect scrupuleux des préceptes de la morale bourgeoise." (Ibid. - p. 67)

De fait l'étalonnage du test est construit à partir d'une population globale, qui amalgame en un seul ensemble, toutes les classes sociales. A l'une des valeurs et des connaissances bourgeoises, les différences individuelles qui apparaissent, peuvent s'interpréter, dans une large mesure, comme des différences d'appartenance sociale. De par sa conception, le test fait ressortir une réalité sociale pré-existante. On est bien loin de l'Intelligence.

En résumé, la réussite au test peut s'interpréter comme une certaine forme d'intelligence, socio-scolaire, l'échec comme une certaine forme d'ignorance, socio-scolaire également, et non de bêtise⁴.

Etude de la relation causale QI, échec scolaire

Il est facile d'affirmer une relation causale entre le QI et la réussite scolaire :

"La relation entre l'apprentissage de la lecture et ces "aptitudes" intellectuelles est bien connue; elle a été, nous l'avons vu, confirmée dans notre travail" (ZAZZO B. - 1978 - p. 177).

^{4.} En termes sociologiques, c'est le capital de culture légitime qui est appréhendé, dans une certaine mesure.

On ne peut accepter ces affirmations qu'à deux conditions : admettre que le test mesure réellement l'intelligence du sujet; démontrer le *processus* par lequel une faible intelligence induit de faibles résultats scolaires - une telle étude n'existe pas -. On ne peut s'exprimer qu'en terme de concomitance, concomitance qui va de soi, puisque test et exercices scolaires sont de même nature.

La psychométrie ne nous aide pas à élucider les causes de l'échec scolaire; les corrélations test d'intelligence, note scolaire n'ont aucun statut explicatif.

II. EVOLUTION DU QI ET REUSSITE SCOLAIRE

Comment expliquer leur évolution parallèle?

Suite à la discussion précédente, l'explication vient d'elle-même : le QI étant calculé à partir des résultats obtenus à des exercices de type scolaire, il est hautement prévisible qu'il évoluera dans le même sens que les notes obtenues aux exercices effectués en classe.

Je ne tomberai pas dans la contradiction relevée chez Baudelot et Establet (1972): ils condamnent l'usage des tests et du QI⁵ comme pratique normative - et en cela ils ont pleinement raison -, puis utilisent les résultats de C. Chiland, (exprimés en termes de QI), pour montrer que...

"...l'école produit non seulement ses bons élèves, mais aussi et surtout ses crétins" (p. 212).

En effet, C. Chiland (1971 - p. 132) établit que les enfants dont le QI augmente au cours de leur scolarité sont ceux qui obtiennent un QI d'au moins 99 à 6 ans.

"Ce sont les mieux doués qui progressent le plus, et comme nous le reverrons, ce sont ceux qui ont la meilleure scolarité..."

En fait ce constat me paraît lié à des causes pédagogiques et j'essaierai de montrer en quoi la pédagogie mise en oeuvre, les programmes à suivre... ne peuvent favoriser que les élèves qui possèdent un acquis socio-scolaire avant même de fréquenter l'école.

^{5.} p. 204, ils attribuent l'invention du QI à Binet et Simon ce qui est une erreur.

III. REUSSITE INEGALE A UN MEME QI

Cette règle n'est pas générale : elle se limite aux enfants dont le QI se situe entre 90 et 119. Au-dessus, aucun enfant ne redouble, en-dessous, tous les enfants redoublent au moins une classe.

C. Chiland explique cette variabilité des rendements scolaires dans cette zone médiane de QI par la plus ou moins bonne qualité de l'investissement de l'enfant par ses parents.

En fait, ce n'est pas si simple, et par exemple N. Lantier-Rafalovich (SRESAS - 1978 b - p. 32) montre que...

"...le travail de la mère n'a pas d'effet négatif sur la scolarité de ses enfants. Il ne modifie que très peu, et même à l'avantage des enfants dont les mères travaillent, la donnée fondamentale : à savoir les conditions socio-économiques des familles auxquelles correspondent les devenirs scolaires opposés chez les enfants face à ce que l'école attend d'eux."

Une source de variabilité peut être avancée : il s'agit de l'erreur de mesure liée au test, erreur non négligeable. On ne possède pas, à propos de la N.E.M.I., d'étude de fidélité, mais...

"On estime généralement qu'une échelle d'âges mentaux, tel le Binet-Simon, permet d'apprécier le QI à 5 points près, ce qui, à deux examens successifs, si les erreurs étaient de sens contraire, pourrait donner lieu à une variation individuelle de 10 points de QI." (CHILAND - 1971 - p. 131).

Il faut également tenir compte du fait que les situations de test et scolaire ne sont pas identiques : relation duale, sans exigence manifeste avec le psychologue - en fait, relation truquée, le psychologue trompe l'élève par son apparente neutralité bienveillante, alors qu'il calculera un QI dès que l'enfant sera parti, ou pour le moins il le jugera - travail dans le groupe des pairs et exigences affirmées du maître dans la classe. A des situations différentes dans une certaine marge, un même individu répondra de façon différente.

La variabilité de la réussite scolaire, à QI égal, ne prouve finalement pas grand chose. Les sources de variation non contrôlées restent trop importantes. A la limite, elle ne peut que remettre en cause la liaison QI-réussite scolaire.

^{6.} Au WISC, à 7 ans 1/2 la fidélité = .92

à p = .10, les limites du QI seront +/- 6.8

 $[\]grave{a} p = .01, +/- 10,8.$

Cette partie du travail de C. Chiland, ainsi d'ailleurs que tous les travaux utilisant une psychométrie classique apparaît bien décevante.

Evoquer un manque d'intelligence pour expliquer un échec, c'est la voie de la facilité et l'enfermement dans une explication circulaire (exercices scolaires - test - intelligence) qui ne tient pas compte des données extérieures et principalement des situations dans lesquelles sont obtenues ces performances.

Le travail sur la dyslexie sera beaucoup plus intéressant, puisque C. Chiland adopte une attitude critique vis-à-vis de cette notion.



CHAPITRE DEUX

LA MALADIE NOMMEE DYSLEXIE EXISTE-T-ELLE?

Dans ce chapitre, C. Chiland distingue quatre parties:

- I Niveau de lecture et d'orthographe à la fin du cours préparatoire.
- II Les notions de dyslexie et de dysorthographie.
- III Etude de l'équipement et prédiction de la dyslexie.
- IV Perspectives psychanalytiques.

Je suivrai ce plan en amenant les commentaires qui me semblent nécessaires, mais le point IV sera inclus dans le chapitre suivant : "Santé mentale et réussite scolaire".

I - RENDEMENT PEDAGOGIQUE DU COURS PREPARATOIRE

- C. Chiland (1971 p. 205) met en avant deux faits importants :
- "- le pourcentage élevé des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe;
- la différence entre les garçons et les filles."

Sur son échantillon de 66 enfants, l'auteur estime ainsi le niveau pédagogique à la fin du cours préparatoire

- bon:	48 %
- moyen:	17 %
- insuffisant ou nul:	35 %

La faiblesse du rendement du cours préparatoire mise ici en évidence n'est pas due au petit effectif de l'échantillon. Sur un échantillon plus vaste (N = 549), l'épreuve de lecture T.L.C.P. donne les proportions suivantes : (PASQUIER - 1979 - p. 17)

Niveau de lecture	% de la population
5 - Lecture courante	30,3
4 - Lecture hésitante-courante	29,9
3 - Lecture hésitante	18,5
2 - Lecture syllabique	12,8
1 - Lecture sous-syllabique	8,5

Un petit tiers des élèves du cours préparatoire profitent pleinement de l'enseignement dispensé, 20 % se retrouvent en situation d'échec quasi-total après leur première année de "Grande Ecole", année tant attendue par tous les enfants. On mesure là l'ampleur du désastre.

Par la suite, la situation n'ira pas en s'améliorant :

une étude sur les capacités de lecture au CM2 donne les résultats suivants : (FOUCAMBERT - 1978 - p. 415)

A compréhension égale, les écarts de vitesse vont de 1 à 6.

- 27 % des enfants lisent moins de 550 signes par minute, soit une exploration syllabique de l'écrit avec restes d'épellation et mouvements de lèvres.
- 46 % des enfants lisent entre 550 et 820 signes par minute, ce qui implique une prononciation au mieux mentale de tous les mots, et ce, à une vitesse bien inférieure à celle de l'écoute de l'oral.
- 26 % entre 820 et 1300 signes par minute, vitesse correspondant à une véritable lecture : l'écrit devient un langage pour l'oeil.
- 1 % au-delà de 1300 signes par minute, seuil de la zone d'efficacité de la lecture.

On peut conclure dans le sens d'une grande inefficacité de l'enseignement primaire au niveau de cet apprentissage de base qu'est celui de la lecture.

Ces difficultés initiales se retrouveront à l'âge adulte : par exemple M. Lafargue (1967) montre que la lecture à haute voix d'un texte facile posait problème pour la plupart des sujets d'un groupe d'ouvriers de niveau C.A.P., âgés de 25 ans en moyenne.

D'après C. Chiland, ... (1971 - p. 207)

"Il y a relation entre l'intelligence et l'apprentissage du langage écrit."

Je ne suis pas d'acccord avec cette affirmation pour les raisons exposées au chapitre précédent, ainsi que pour des raisons de bons sens : si 30 % seulement des enfants du C.P. apprennent à lire correctement, il est absurde de dire que les autres élèves n'ont pas appris parce qu'ils manquaient d'intelligence ; il n'y a pas 70 % de débiles parmi la population scolaire. Atteignant un tel degré de massivité, l'échec n'est plus à considérer sous l'angle de l'individu, l'échec scolaire est un phénomène social, en premier lieu.

La recherche des effets des variables différentielles laisse apparaître des résultats contradictoires.

En ce qui concerne l'influence du sexe, C. Chiland note une nette supériorité des filles: 59 % d'entre elles se situent au niveau "Bon" contre 21 % des garçons. B. Zazzo (1978 - p. 175) obtient des résultats différents, résultats obtenus sur une population de 128 sujets: si les garçons démarrent moins vite,

"-A la fin du C.P., les sous-groupes se différencient exclusivement en fonction du milieu : les différences entre filles et garçons sont négligeables."

C. Chiland (Ibid. - p. 209) évoque le rôle de l'âge et conclut : ...

"Le rôle de l'âge réel ne paraît pas évident."

B. Zazzo (1978 - p. 172) ne conclut pas dans le même sens : ...

"Tous ces résultats indiquent que les enfants plus jeunes éprouvent plus de difficultés d'adaptation que leurs camarades plus âgés, surtout du point de vue comportemental, mais aussi pour les acquisitions scolaires."

Au cours de l'élaboration du T.L.C.P., je suis arrivé à la conclusion que :

"...pour avoir le maximum de chances (7 sur 10) d'apprendre à lire au C.P., dans le cadre pédagogique actuel, l'enfant doit avoir dépassé ses 6 ans à la rentrée scolaire." (PASQUIER - 1979 - p. 19).

L'influence du milieu social n'est pas à remettre en cause vu que ces résultats vont toujours dans le même sens (résultats obtenus par C. CHILAND - 1971 - p. 110)

Niveau socio-culturel	-culturel Bon niveau scolaire	
supérieur	13 sur 15	86
moyen	15 sur 24	62
inférieur	4 sur 27	14

86 % de bons élèves d'un côté, 14 % de l'autre ¹. Ces chiffres parlent d'euxmêmes, et pourtant l'auteur n'en prend pas la mesure puisque pour lui, l'échec reste un problème individuel : (1971 - p. 211)

"...tout enfant échouant au cours préparatoire devrait faire l'objet d'un examen individuel approfondi, et d'une mesure thérapeutique appropriée."

Ainsi, 86 % des élèves issus d'un foyer se situant à un niveau socio-culturel qualifié d'inférieur, devraient être traités comme des malades. C'est impensable, et les causes de l'échec sont à situer hors du champ intrapsychique si l'on veut dégager des pistes de dépassement des déterminismes sociaux.

Une étude portant sur 531 sujets (PASQUIER - 1981 -pp. 16-21) montre que si la principale variable différenciatrice du niveau des performances de lecture reste l'origine sociale, l'âge intervient en faveur des plus âgés, différence plus marquée en milieu ouvrier. Le sexe ne semble jouer un rôle qu'en milieu ouvrier, en défaveur des filles les plus jeunes.

L'étude des performances et des rendements montre une loi de surdétermination sociale, largement pondérée, en milieu ouvrier, par la variété des comportements.

Pour expliquer l'échec de l'apprentissage de la lecture, on invoque souvent une "dyslexie". Que vaut ce type d'explication?

¹ Pour les C.S.P. 7 (personnel de service) et 3 (professions libérales et cadres supérieurs) j'ai obtenu les chiffres suivants : 38,4 % et 82 % (PASQUIER - 1981 - p. 17).

II - LES NOTIONS DE DYSLEXIE ET DYSORTHOGRAPHIE

Qu'est-ce que la dyslexie ? D'après Kocher, ... (1970 - p.13)

"Le terme général de dyslexie est applicable à toute difficulté d'apprentissage de la lecture chez l'enfant."

Pris dans ce sens...

"...rien ne s'oppose à l'utilisation du terme dyslexie (et dysorthographie) en un sens purement descriptif..." (C. CHILAND - 1971 - p. 213).

"La notion de dyslexie spécifique est plus restrictive; il s'agit d'une difficulté d'apprentissage de la lecture se manifestant chez un enfant normalement développé dans les domaines où le langage surtout écrit n'intervient pas." (KOCHER - 1970 - p. 13).

Dans ce cas, l'origine des difficultés - du trouble - serait liée à un facteur spécifique : soit une anomalie psychophysiologique (Kocher évoque des difficultés dans la mise en place de la prédominance hémisphérique à l'originie des troubles gnosiques et praxiques du rythme que l'on trouverait chez les dyslexiques), soit plus radicalement une inaptitude génétique.

Dans les faits, cette notion de trouble spécifique n'est pas démontrée, car, comme le souligne C. Chiland (1971 - P. 213) citant Hallgren: "Il est donc impossible de différencier la "Cécité verbale congénitale" 2 et les incapacités de lecture non spécifiques par la seule analyse des erreurs de lecture."

On doit admettre un continuum de la lecture efficace à l'alexie, et ...

"Ce qui caractérise la dyslexie et la dysorthographie, c'est la fréquence et la persistance des erreurs". (Ibid. - p. 214).

Il n'est donc légitime d'employer le terme dyslexie qu'en un sens descriptif exclusivement.

² Dénomination historique de la dyslexie par Pringle Morgan en 1896.

III - ETUDE DE L'EQUIPEMENT ET PREDICTION DE LA DYSLEXIE

Dans cette partie, C. Chiland relate comment elle a cherché à savoir :

- si on pouvait caractériser les enfants mauvais lecteurs par des déficits ou des troubles dits instrumentaux : au niveau du langage, de la dominance latérale et de la structuration spatio-temporelle.
- si on pouvait pronostiquer les difficultés d'apprentissage.

Les conclusions sont intéressantes et remettent en cause un certain nombre d'idées à la base de pratiques largement répandues.

- Dyslexie et gaucherie:

"Ni la gaucherie contrariée ou non, ni l'ambidextrie ne jouent un rôle de première place dans l'échec de la lecture..." (p. 220).

- Dyslexie et troubles du langage:

C. Chiland distingue les troubles suivants : retard à l'apparition du langage; retard de langage constaté à 6 ans; mauvais résultats aux épreuves quantitatives⁴; mauvaise conscience phonologiqu; retard de parole et troubles isolés de l'articulation.

Puis elle décompte le nombre de signes de déficience langagière chez chaque enfant. Elle conclut : (p. 224)

"On voit... que plus le nombre de signes de déficience langagière augmente, moins est aisé l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe; toutefois, certains enfants ont malgré un handicap langagier, un apprentissage sans problème."

Il est dommage que l'auteur ne présente pas de mise en relation entre chaque trouble et le niveau atteint en lecture et en orthographe.

³ Résultats en contradiction avec ceux de B. Hallgren qui constate une gaucherie chez 18 % des dyslexiques contre 7 % dans le groupe contrôle (cité par KOCHER - p. 28).

⁴ Les contraires, les synonymes, les notions spatiales, les erreurs de syntaxe, la compréhension de la phrase.

Son système "d'addition de troubles" semble criticable : deux catégories ne devraient pas être prises en compte : retard à l'apparition du langage, notion anamnestique qui compte...

"...parmi celles dont la valeur objective est la plus fragile." (p. 220)

et troubles isolés de l'articulation, puisque...

"Leur persistance est sans retentissement gnosique pour l'acquisition de l'orthographe, au contraire des troubles d'articulation associés à un retard de parole." (p. 223).

Les 2/3 des enfants de l'échantillon présentent au moins un signe de déficience.

"L'importance des troubles du langage a été relevée par un grand nombre d'auteurs... S. Borel - Maisonny... note que, dans 70 % des cas d'enfants dyslexiques, un désordre de la maturation de la fonction du langage peut être relevé." (AJURIAGUERRA - 1977 - p. 357).

- Dyslexie et structuration spatio-temporelle:

C. Chiland étudie la structuration spatio-temporelle à l'aide de quatre épreuves : reconnaissance de rapports spatiaux (épreuve purement perceptive); les sticks (épreuve constructive); le bender (épreuve graphomotrice); reproduction de structures rythmiques. Elle conclut : (p. 230)

"L'une des épreuves non réussies chez les bons lecteurs est souvent l'épreuve de reproduction de structures rythmiques, pourtant considérée par de nombreux chercheurs comme celle qui a la corrélation la plus élevée avec l'apprentissage de la lecture."

"Si l'on considère les résultats aux trois épreuves de "structuration spatiale", les résultats y sont généralement hétérogènes, sans que l'une d'entre elles se révèle plus décisivement en relation avec le mauvais apprentissage."

Guyot (1979 - p. 77) aboutit à des conclusions identiques :

"... en étudiant la structuration spatio-temporelle chez les lecteurs de différents niveaux nous ne pûmes mettre en évidence que l'organisation spatio-temporelle de l'enfant normal et celle de l'enfant dyslexique différait significativement."

Personnellement, j'ai fait passer l'épreuve de copie d'une figure complexe d'A. Rey⁵ aux élèves de deux cours préparatoires, au mois de septembre, et un test de lecture en juin de l'année suivante. Chez les bons lecteurs, la moyenne obtenue au test de Rey est de 17,5 points ($\sigma = 6,75$) et chez les mauvais lecteurs de 16,5 ($\sigma = 5,81$).

Tous ces résultats vont dans le même sens, et il semblerait que les déficits d'organisation spatio-temporelle n'aient pas l'importance qu'on leur a accordée dans les échecs au niveau de l'apprentissage de la lecture.

Pourtant, ils sous-tendent de nombreuses pratiques rééducatives et même pédagogiques.

- Prédiction de la dyslexie :

C. Chiland a cherché parmi les épreuves ci-dessus, augmentées du Binet-Simon, de la dame de Fay, et des épreuves quantitatives de langage, des indices permettant une prédiction sûre de la dyslexie.

"Des nombreuses élaborations que nous avons faites se dégage seulement qu'aucun indice ne peut être retenu qui ait une valeur décisive." (p. 231).

Pour l'auteur, atteindre 75 % de bonnes prédictions n'est pas suffisant.

De mes élaborations personnelles (PASQUIER - 1981), il ressort que l'on peut atteindre plus de 90 % de bonnes prédictions pour les enfants de milieu bourgeois qui obtiennent une note supérieure. On peut contourner le risque d'erreur en transformant la prédiction en risque pédagogique, c'est-à-dire en probabilité de réussite.

La connaissance de ce risque, qui varie dans un rapport de 1 à 6, permet de moduler l'action éducative.

IV - PERSPECTIVES PSYCHANALYTIQUES

Pour C. Chiland, la dyslexie peut être d'origine affective (p. 241).

"Souvent les troubles affectifs sous-jacents à la dyslexie sont graves et trouvent leur origine dans toute l'histoire de la première enfance."

On aborde là le vaste problème de la psychologisation ou de la psychiatrisation de l'échec scolaire.

Quel crédit donner aux explications de type affectif et psychanalytique qui ont envahi le champ théorique et les pratiques des professionnels des difficultés scolaires ?



CHAPITRE TROIS

SANTE MENTALE ET REUSSITE SCOLAIRE

Certains auteurs maximisent la notion de causalité affective :

"La dyslexie constitue le symptôme apparent et spécifique d'une constitution névrotique..." (TAJAN - VOLARD - 1971 - p. 67).

Les données recueillies dans les tableaux cliniques présentés par C. Chiland prouvent le contraire.

Sur les 66 enfants de l'échantillon, 21 présentent des éléments névrotiques dans l'organisation de leur personnalité. Parmi ceux-ci, 3 obtiennent des résultats insuffisants à la fin du C.P. Cet effectif (3 sur 21) représente 14 % des enfants "névrotiques".

Sur toute la population étudiée, 35 % des élèves sont en difficulté, et si on ne considère que les "non-névrotiques" le pourcentage atteint 44 %.

Je tire deux conclusions : la dyslexie n'est pas liée à une constitution névrotique; des éléments névrotiques laissent présager une scolarité normale ou même brillante.

"Il est particulièrement intéressant de noter la scolarité très favorable des névroses (hommes) et des névroses autres que l'hystérie (femme)." (CHILAND - 1971 - p. 259).

Le dogmatisme en général, et le dogmatisme psychanalytique en particulier ne supportent pas l'épreuve des faits.

C. Chiland diagnostique également d'autres troubles que les névroses et je me suis demandé si une liaison entre ces troubles et la dyslexie pouvait être établie.

Tous les enfants qui vont bien mentalement apprennent à lire.

Sept enfants présentent le tableau d'une psychose : quatre d'entre eux éprouvent des difficultés à apprendre à lire, mais trois réalisent une assez bonne scolarité primaire.

Parmi ces trois, deux appartiennent à un milieu supérieur, tous ceux qui échouent à un milieu inférieur.

Une psychose infantile représente un handicap au plan de l'apprentissage de la lecture, mais l'issue reste largement modulée par l'appartenance sociale.

Je me suis permis de constituer une dernière catégorie : autres troubles ou réserves émises par le psychiatre quant à l'avenir mentai de l'enfant, et qui regroupe 29 enfants. 18 obtiennent des résultats insuffisants en lecture.

L'existence d'un trouble n'implique pas la dyslexie à tout coup. D'autres variables interviennent qu'il serait bon d'expliciter et de mettre en fonctionnement. Parmi ces enfants, deux seulement sont issus d'un niveau socio-culturel supérieur et je me demande si la subjectivité du psychiatre ne s'inscrit pas dans le champ des oppositions ou, pour le moins, des imperméabilités entre les classes sociales. Le diagnostic révèle-t-il un dysfonctionnement psychologique réel chez l'enfant ou bien la reconnaissance négative de caractéristiques de classe?

C. Chiland décrit les comportements des parents. On peut se demander s'il existe une liaison entre la dyslexie de l'enfant et la pathologie des parents.

J'ai repris les études de cas en considérant trois catégories de parents :

- 1 aucun problème
- 2 problème relationnel parents-enfant : froideur, sévérité, forçage scolaire, indifférence, conflit important, mère frustrante, mère répressive...
- 3 problème important:
 - au niveau individuel : parents alcooliques, divorcés, qui ne s'entendent pas, qui se prostituent, phobiques, paranoïaques, schizophrènes.
 - au niveau de la relation : parents violents, sadiques...

En regard de ces catégories, j'ai placé le niveau en lecture-orthographe (bon, moyen, insuffisant ou nul), selon l'origine sociale (niveau culturel supérieur, moyen, inférieur).

Catégories	1 (10 cas)		2 (30 cas)		3 (24 cas)				
Niveau scolaire Milieu	Bon	Moy.	Ins.	Bon	Moy.	Ins.	Bon	Моу	Ins.
Supérieur	3	0	0	7	0	1	3	0	1
			0%	<u> </u>	L	12 %			25 %
Moyen	3	0	0	10	0	3	1	4	2
			0%			23 %			28 %
Inférieur	1	1	2	1	2	6	2	1	10
			50 %			66 %			76 %
Total	7	1	2	18	2	10	6	5	13
			20 %			33 %			54 %

Commentaires:

- 1° ligne:

10 couples de parents seulement vont bien (15 %), (une fois de plus, le psychiatre semble bien sévère). 37 % des couples posent un problème important. Ce pourcentage se nuance selon le milieu : 26 % pour le milieu supérieur, 30 % pour le milieu moyen et 50 % pour le milieu inférieur.

- colonnes Ins.

Quel que soit l'état mental des parents, c'est toujours chez les enfants de milieu inférieur que l'on trouve le plus fort pourcentage de mauvais lecteurs. Même lorsque les parents de ces enfants sont jugés normaux, un enfant sur deux échoue à l'apprentissage de la lecture. Une fois encore, on constate que la principale variable qui sous-tend l'échec reste l'appartenance de classe :

- dernière ligne

20 %, 33 %, 54 %: moins les parents vont bien et moins bien leurs enfants réussissent à l'école. Cette "loi" se vérifie dans les trois milieux, et dans une même proportion (25 % entre les deux catégories extrêmes).

Il semble donc exister une tendance statistique à ce que les troubles des parents se répercutent sur la scolarité des enfants, mais il reste une importante marge de variations individuelles, et en conséquence, il faut bien se garder de généraliser le schéma suivant

trouble parental =======>dyslexie chez l'enfant

L'observation de la tendance à la simultanéité de l'apparition de deux phénomènes pose la question des médiations, des intermédiaires assurant ou non le passage d'un phénomène à l'autre.

Dans le cas présent je me suis demandé si le trouble parental perturbait directement les comportements scolaires, ou bien s'il induisait des troubles chez l'enfant avec des répercussions sur les résultats scolaires.

Les tableaux suivants regroupent les données selon les 3 variables en lecture.

Milieux supérieur et moyen :

"santé des parents"	troubles chez les enfants ¹	absence de troubles	dyslexie
①	3	3	0
2	11	10	2
(3)	5	10	2
		6	1

Milieu inférieur :

0	2	2.	1
2	7	2	6 0
3	12	1	10 0

Les données se distribuent différemment selon le milieu : dans les milieux socio-culturels supérieur et moyen, l'existence ou non d'une perturbation chez les parents, ou au niveau de la relation parents-enfants, semble ne pas avoir de répercussions sur la santé mentale des enfants puisque, dans les trois cas considérés la balance entre enfants présentant un trouble ou non reste stable. Dans le milieu inférieur, la perturbation chez les parents induit une perturbation chez les enfants. L'explication devrait être recherchée dans une loi plus

^{1.} Je ne considère pas ici les éléments névrotiques, plutôt favorables à une bonne scolarité.

générale de dépendance. Pour résumer les deux analyses, il semblerait que les choses se passent différemment dans les milieux opposés.

Une perturbation des parents, dans un milieu supérieur ou moyen peut présenter une gêne sans pour autant induire un trouble psychologique chez l'enfant, alors que dans les milieux inférieurs existerait une liaison de type:

santé mentale des parents => santé mentale de l'enfant => dyslexie

Toutefois, la question reste largement ouverte, eu égard au problème de l'examen psychiatrique.

La définition du pathologique par le psychiatre n'est pas objective; et le psychiatre le reconnaît:

"...il est vrai que nous affrontons... une difficulté; nous décrivons les structures, et puis nous quittons le niveau objectif de la description en leur assignant une valeur normative, issue de notre expérience clinique, en établissant une hiérarchie". (CHILAND - 1971 - p. 76).

C'est à ces moments de l'assignation et de la hiérarchisation que le psychiatre a tendance à l'égarement. Il opère dans le cadre théorique, répondant bien en cela à l'exigence de cohérence interne, mais ne considère des faits que ceux qui confirment la théorie, passant outre à l'exigence de cohérence externe.

Il parvient par ce cheminement à des conclusions exagérées :

"Sur l'ensemble de l'échantillon, nous avons trouvé moins de 30 % d'enfants dont la santé mentale ne suscite pas de réserves..." (CHILAND - 1971 - p. 262).

car comme le souligne Ajuriaguerra (1977 - p. 924) :

"...il ne peut plus être question d'invoquer un phénomène individuel sinon..., l'on devrait admettre en même temps, que pratiquement la moitié de la population scolaire est constituée de sujets "anormaux" et que la "norme" est établie à partir d'une seule "élite".

Pis encore, la prégnance théorique est telle que l'on constate des laisser-aller vers les explications prénotionnelles qui confondent cause et effet : un enfant en échec ne présente pas de symptômes pathologiques ? C'est l'échec qui devient le symptôme d'une perturbation.

"(l'échec au C.P.)... est souvent *un signal d'alarme*, le seul signe révèlant une évolution perturbée chez un enfant qui apparaît sensiblement normal à l'examen psychologique, et peu de manifestations symptomatiques" (CHILAND - 1971 - p. 207).

Comment ne pas être d'accord avec ce que déclare Piaget (1968 - p. 94).

"...il y a toujours un moment où le psychanalyste continue à vous raconter des choses avec assurance alors qu'on se demande quelles en sont les preuves." ?

Maud Mannoni (1973 - p. 68) ouvre des perspectives euristiques en situant le trouble psychologique dans son contexte familial *et social*, et en proposant une définition ouverte car interrelationnelle du pathologique :

"...les enfants dits "handicapés" auxquels nous avons à faire, sont le produit d'une histoire familiale (et scolaire) mais ce qu'on appelle leur "maladie" se situe dans un contexte social déterminé, qui favorise ou non une évolution vers le pathologique - c'est-à-dire vers des mécanismes d'exclusion sociale."

Poser le trouble comme réponse de l'individu à une situation donnée implique la nécessité de l'étude des caractéristiques de cette situation psychopathogène. On peut enfin sortir de l'impasse des explications circulaires qui expliquent le trouble par le trouble.

Accepter l'équivalence raisonnable pathologie - mécanismes d'exclusion sociale conduit à mettre en cause radicalement, c'est-à-dire à rendre quasiment improbable, une étiologie exclusivement psychopathique de la dyslexie et de l'échec scolaire. L'observation des "mauvais élèves" montre que s'ils rejettent le scolaire, ils développent en contre partie des comportements dont le but essentiel est bien d'éviter l'exclusion sociale dans la mesure du privilège donné aux aspects relationnels dans le groupe des pairs. Ces enfants sont bien capables d'adaptabilité, de bonne santé, dans le sens indiqué par Canguilhem, d'équilibre entre le normal et le normatif:

"Ce qui caractérise la santé c'est la possibilité de dépasser la norme qui définit le normal momentané... et d'instituer des normes nouvelles dans des situations nouvelles" (1979 - p. 130).

Certains enfants souffrent d'un handicap patent : cécité, surdité, troubles graves résultant d'une lésion encéphalique...

"L'accord se fait aisément sur cette évidence que les risques d'inadaptation dérivent au premier chef de ce handicap inscrit en l'enfant, la responsabilité de l'entourage se situant dans les mesures à prendre pour permettre au mieux la compensation et le dépassement". (PERRON - 1975 - Chap. 1).

Ces enfants représentent un faible pourcentage de l'ensemble des élèves de l'enseignement spécialisé: 9,5 % en 1976-77 (SRESAS - 1979 - p. 193).

En ce qui concerne les autres enfants catalogués comme inadaptés, qu'ils fréquentent l'enseignement spécial ou non, on ne relève pas de cause organique évidente.

Avec C. Chiland, je considère que le terme dyslexie (ou échec scolaire) ne peut être utilisé que dans une perspective descriptive : la dyslexie n'est pas une maladie, elle n'est pas liée à un déficit spécifique.

C. Chiland privilégie une approche psychopathologique du problème. Je ne partage pas ce point de vue.

La grande variété des tableaux cliniques, la diversité des comportements empêchent d'avancer comme loi générale une explication de la dyslexie par l'affectif.

La réalité beaucoup plus complexe implique d'introduire un référentiel élargi aux systèmes pédagogique et sociologique car

"C'est l'apprentissage de la lecture qui, dans les conditions où il est pratiqué au cours préparatoire, produit le dyslexique et non le dyslexique qui rate son apprentissage parce qu'il serait dyslexique en soi". (BAUDELOT ET ESTABLET - 1972 - p. 228).

En conclusion, les problèmes affectifs existent, il n'est pas question de les nier. Mais la dyslexie et l'échec scolaire ne sont pas évidemment conséquence d'un problème affectif; ils peuvent l'être parfois, on ne sait pas par quel système de relations intra-psychologique et inter-individuelle. Et il existe des dyslexiques qui n'ont pas de problèmes affectifs. La difficulté est d'autant plus grande qu'il est difficile de faire la part du social et de l'affectif, et que de nombreux enfants scolairement échoués font preuve d'adaptabilité sociale, donc de bonne santé mentale.

Considérer l'échec scolaire en terme de normal ou de pathologique, c'est à mon avis, mal poser le problème. Essentiellement, l'échec scolaire est un phénomène social, dans lequel la pathologie individuelle apparaît seconde. On observe les réponses différenciées (et hiérarchiées dans le cadre de la culture dominante) des classes sociales mises en contact d'une institution, l'école, ellemême socialement, historiquement, économiquement et politiquement marquée.



CHAPITRE QUATRE

POUR UNE PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION

L'approche psychologique actuelle est inadaptée pour rendre compte de l'échec scolaire.

Deux critiques fondamentales s'imposent : la première au niveau des méthodes, la seconde au niveau du psychologisme.

1 - CRITIQUE DES METHODES

J'ai essayé de montrer en quoi les tests étaient critiquables, en ce sens que, de par leur conception empirique, il n'était pas évident qu'ils mesuraient ce que leurs auteurs prétendaient qu'ils mesurent.

En fin de compte, sur une population globale, ils ne font réapparaître qu'une différence préexistante entre les individus : leur appartenance à une classe sociale. Point n'est besoin de tests pour s'en rendre compte.

"Il n'est pas du tout prouvé que les consignes, que le contenu même des tâches proposées dans un examen psychologique soient reçus de la même façon par des individus différents. Quels que soient les épreuves utilisées, et leur mode de passation (individuel ou collectif), elles font appel à des références culturelles implicites..." (CRESAS - 1979 - p. 93).

Un dernier exemple illustrera ce propos, exemple extrême puisqu'il met en jeu une différence culturelle évidente :

"A des Peaux-Rouges, on a proposé certaine épreuve portant sur la rapidité avec laquelle était résolu un certain problème. On mettait les enfants en ligne, on leur disait : "Eh! bien, voilà, celui qui répondra le premier, il aura un prix." Mais pas du tout! D'abord parce qu'ils ont horreur de la vitesse, ils sont beaucoup plus pondérés et calmes que nous, il faut faire les choses posément; et puis ils sont beaucoup mieux élevés, c'est de tout à fait mauvais goût de vouloir briller devant ses petits camarades; alors on se faisait de petits signes furtifs, et quand tout le monde avait trouvé, tout le monde répondait en même temps..." (WEILL R. cité par LARMAT - 1973 - p. 160).

Les résultats rencontrés dans la littérature sont parfois contradictoires - j'en ai signalé quelques-uns.

Trois raisons expliquent ces contradictions:

- la psychologie est une science jeune et sa méthodologie reste largement perfectible.
- Certaines conclusions sont tirées à partir d'échantillons non représentatifs de la population :

"Bien qu'il n'ait pas pu aboutir à une typologie du déficit spatial, comme ces dyslexiques échouent presque tous à une épreuve spatiale, CHATEAU en conclut à l'importance des troubles spatiaux dans la dyslexie et l'utilité d'une rééducation du déficit spatial... CHATEAU n'a pas comparé les dyslexiques à un groupe témoin.

Or ce qui frappe dans l'étude d'un groupe tout-venant, c'est que certains enfants ne sont pas gênés par des handicaps langagiers ou perceptifs comparables à ceux des enfants dyslexiques". (CHILAND - 1971 - p. 232).

Je citerai un autre exemple, car ce point de critique me semble primordial :

"Au départ les résultats de nos recherches sur le dynamisme dans les familles à patient schizophrène nous ont conduit à des conclusions identiques et satisfaisantes parce qu'il semblait que nous étions sur la bonne voie pour arriver à une compréhension plus profonde du phénomène "schizophrène"... nous avons découvert que dans la famille à patient schizophrène, la mère était dominante... le père était très souvent physiquement et moralement absent. Puis nous avons étudié d'autres types de familles...: par exemple des familles avec un adolescent délinquant, et nous avons pu constater, à la suite d'un travail important, que dans ces familles, les mères étaient dominantes, les pères plus ou moins absents... Par la suite en menant des études similaires sur des familles où les enfants souffraient de troubles psychosomatiques et sur des familles avec des enfants en échec scolaire malgré une intelligence supérieure,

nous avons encore trouvé... ce type de constellation. Ce fut pour nous une amère déception parce que, ce que nous avions rencontré était tout simplement la constellation de la famille américaine... De toute façon, nous avons ainsi constaté que cette démarche ne menait à rien et que pour étudier la famille et la pathologie de la communication il fallait entreprendre une analyse plus minutieuse." (WATZLAWICK - 1979 - p. 15).

C'est là également un bel exemple de remise en cause permanente de leurs recherches que nous montrent ces auteurs. Une telle remise en cause est nécessaire pour aller de l'avant.

- Les résultats contradictoires relèvent également de généralisations non contrôlées, illégitimes.

L'exemple type reste celui de la psychanalyse. D'abord technique thérapeutique des névroses, élaborée dans des conditions historiques données, à partir d'observations sur certains malades, elle étend peu à peu son champ d'intervention et devient théorie qui se veut explicative de tous les comportements de tous les hommes, et ce sur la base de spéculations articulées par la logique interne du système, sans qu'aucune expérimentation ne soit menée.

"Bien souvent, la théorie s'appuie sur un nombre restreint de faits, ce qui façonne à l'avance les interprétations". (LURCAT - 1976 a - p. 97).

Sur le terrain, l'approche psychologique n'est pas efficace :

"...les critères psychologiques qui servent à l'identification des difficultés présentées par les enfants se sont avérés très aléatoires; ils paraissent dépendre pour une large part des facteurs subjectifs qui interviennent nécessairement dans l'observation des enfants par les maîtresses ou les psychologues... Si on considère le devenir scolaire de notre population au cours préparatoire, 50 % environ des enfants signalés en grande section ne redoubleront pas le C.P. tandis que... 50 % des enfants qui devront redoubler n'ont jamais été signalés.

Dans ces conditions il semble difficile de préconiser une politique de prévention de l'échec scolaire qui soit fondée uniquement sur la recherche des caractéristiques individuelles des enfants : dans l'état actuel des connaissances, les outils psychologiques existant et les cadres théoriques dont ils découlent ne le permettent pas." (CRESAS - 1974 - p. 21).

2 - CRITIQUE DU PSYCHOLOGISME¹

Le psychologue avance un certain nombre d'explications, pour expliquer l'échec : cet enfant est déficient intellectuel, débile moteur, immature, dyslexique, mal latéralisé, tel autre présente des troubles affectifs..., des troubles relationnels, un retard de langage, un trouble de la parole, de l'articulation, il est pré-psychotique, psychotique déficitaire, dépressif, anxieux, bloqué, inhibé, agressif, caractériel, schizophrène, oligophrène, stabilisé à un état inférieur, homosexuel, pervers, celui-là présente une fixation à un stade anal, une structuration spatio-temporelle insuffisante, un oedipe non résolu, une forte dépendance infantile à l'égard de sa mère, un moi incohérent, un surmoi trop rigide; il est bradypsychique, il a une mauvaise coordination oculo-motrice, un mauvais contrôle psycho-moteur, un état de tension permanent; il présente un déficit instrumental, une structure névrotique, un manque d'appétit scolaire, de motivation...

Le psychologue rend l'écolier en difficulté scolaire responsable de son échec en lui collant une étiquette sur le dos. Bien souvent, la psychologie clinique en général, la psychologie scolaire en particulier, reste une psychologie du manque, une psychologie du déficit. Il existe des cas où un déficit patent existe. Mais c'est relativement rare, et le plus souvent, les enfants touchés ne fréquentent pas l'école primaire.

Au niveau d'un examen psychologique - tests et/ou entretiens - il est très facile de trouver une faille, un résultat en dessous de la moyenne, ce qui rassure le psychologue, le maître, et même les parents : on connaît la cause, l'angoisse tombe et l'institution perdure, on ignore superbement le jeu des compensations.

Le psychologue pêche par psychologisme, ne tenant pas compte des autres facteurs, essentiellement pédagogiques, économiques et sociaux déterminant la pratique scolaire du maître et le comportement des élèves par rapport à cette pratique.

Toutefois, par la force des choses, le psychologue se trouve constamment confronté au problème des différences inter-individuelles liées à l'origine sociale. Il s'en tire - mal - en transformant les différences sociales en différences individuelles :

"Depuis qu'ils partagent la même école, les enfants de bourgeois et d'ouvriers ont été souvent comparés. Cette comparaison a été défavorable aux enfants

 [&]quot;...réduction des phénomènes observés au seul facteur psychologique" (LURCAT - 1976 a - p. 92).

d'ouvriers. Tant sur le plan de la formation de la personnalité que sur celui de l'acquisition des connaissances, la comparaison s'exprime en termes de retard, d'insuffisance, de frustration, de carence, c'est-à-dire de manque. L'enfant d'ouvrier est considéré comme inférieur à l'enfant de bourgeois, il n'est jamais considéré comme différent. La transformation de l'enfant en ouvrier ou en bourgeois est un processus qui s'amorce dès la naissance et qui est la conséquence de la division du travail existant dans notre société. On ne peut pas expliquer uniquement au niveau de l'individu d'après les critères purement psychologiques. Une explication psychologique amène à attribuer une infériorité à des individus appartenant à une classe sociale dominée. Toutes les explications biologisantes et psychologisantes des processus sociaux ont en commun d'être profondément erronées car elles transforment en caractères individuels des phénomènes historiques." (LURCAT - 1976 a - p. 95).

L'approche psychologique débouche sur le fatalisme et le conservatisme. Puisque l'individu est porteur d'une tare psychologique - innée ou acquise, peu importe - personne n'est responsable de l'échec de l'autre ; alors pourquoi évoluer dans sa pratique ? C'est la fatalité. On n'y peut rien.

La psychologie du manque ignore deux données fondamentales :

a) la plasticité du comportement, les possibilités d'apprentissage qui existent dans chaque être. Pour le psychologue scolaire, l'essentiel c'est de trouver, en collaboration avec le maître, quelles sont les pratiques éducatives et relationnelles à mettre en œuvre pour permettre la meilleure évolution possible de chaque enfant, être en devenir.

On ne construit pas une pédagogie sur des déficits ou des manques mais sur les éléments mobilisables de la personnalité de l'individu,

b) un comportement individuel in abstracto n'existe pas. Tous les comportements sont générés par un réseau de relations sociales (interindividuelles et inter-groupes) et ce dans le cadre d'une institution (famille, école, armée, usine,...).

Perspectives d'avenir

Faut-il rejeter le principe d'une approche psychologique ? Non. Pernicieuse, l'approche actuelle doit être dépassée. Deux courants "nouveaux" semblent riches de promesses s'ils parviennent à élargir leur audience : le courant cognitiviste, l'approche systémique.

1) Implications pédagogiques des théories de Piaget

"Une véritable démocratisation de l'enseignement suppose une pédagogie différentielle, et une telle pédagogie suppose des instruments d'évaluation capables de guider l'action de l'enseignant en l'informant sur la nature des échecs. De ce point de vue certaines utilisations des épreuves psychopédagogiques, plus centrées sur la structure des résultats que sur le score global, nous paraît une voie d'avenir" (HUTEAU-LAUTREY - 1978 - p. 160).

Les tests usuels focalisent sur les invariants caractérisant un sujet : son classement dans l'échantillon, son QI... Ces épreuves ne peuvent inspirer une pratique pédagogique nécessairement axée sur les tranformations.

Dans le cadre d'une théorie du développement cognitif,

"...la manière dont le sujet est caractérisé définit ici du même coup, dans une certaine mesure, la manière dont les informations que l'on souhaite lui faire assimiler doivent lui être présentées. La caractérisation du sujet repose en effet ici sur la nature de sa démarche² et non sur sa performance." (Ibid. - p. 155).

On peut enseigner une même connaissance à des enfants qui se situent à des stades différents; l'efficacité globale de cet enseignement sera meilleure si une prise en compte des stades dans la pédagogie mise en oeuvre devient effective.

Par exemple, J. Marquer a tenté une expérience qui porte sur l'acquisition de notions simples de physique à des élèves de cinquième :

"Lorsque le traitement est adapté (formel pour les formels et concret pour les concrets), on observe soit une stabilité soit un progrès des acquisitions entre les deux post-tests tandis qu'apparaissent des phénomènes d'oubli lorsque le traitement n'est pas adapté." (Ibid. - p. 158).

On voit là apparaître des pistes de recherche peu explorées surtout au niveau de l'école primaire.

^{2.} par exemple, être concret ou formel, c'est *une manière* d'appréhender le réel, et non *un état* de supériorité ou d'infériorité.

Une telle approche présente cependant des limites : un individu n'est pas réductible à un stade cognitif. Entrent en jeu le matériel (support, mode de codage-décodage,...) mais aussi les motivations, les valeurs sous-jacentes aux connaissance à assimiler, les relations avec le maître et les pairs...

2) L'approche systémique

Le système, c'est une charpente théorique neutre. On peut décrire en termes de système n'importe quel objet psycho-biologique et/ou social, et y intégrer n'importe quel concept.

Le système est né dans le domaine biologique³. Ses applications s'étendent à l'histoire, à la psychologie, à la psychologie. Certains sociologues l'utilisent.

Une telle approche introduite dans le champ de la psychologie n'apporterait rien si elle reprenait par exemple les concepts dépassés⁴ de la psychanalyse pour les resservir accommodés à une sauce moderniste.

"Dans la perspective systémique, il faut se libérer du schéma traditionnel selon lequel la maladie psychique est vécue comme un défaut inhérent de l'individu. Il faut comprendre qu'il y a des relations humaines, qui doivent être considérées comme le "vrai patient". C'est pour cela que nous avons la famille comme "patient". C'est pour cela que nous partons de tout un système social comme présentant une certaine pathologie". (WATZLAWICK - 1979 - p. 24).

L'approche systémique a fait une apparition dans le champ de la psychologie scolaire française en mai 1978, aux Journées de Psychologie Scolaire de Grenoble⁵. Je constate qu'il s'agit d'une extension des principes élaborés par les psychiatres pratiquant les thérapies familiales. Cette introduction par des psychiatres s'explique par deux raisons : la vogue, chez les psychologues scolaires d'une approche plus ou moins psychanalytique des problèmes, et l'absence de recherche en psychologie scolaire, psychologie qui reste clinique, et qui n'a pas su/pu devenir adulte - autonome.

En soi, l'approche systémique est intéressante et point n'est besoin de la découvrir par le biais des psychiatres. L'introduction de l'approche systémique

^{3.} voir Théorie générale des systèmes de L. VON BERTALANFFY DUNOD 1973.

^{4.} Zazzo a montré comment la rencontre des éthologues et de certains psychologues a permis de démonter le modèle thermodynamique de la pulsion. Ils démontent également la notion d'étayage, prouvant que la tendresse est un besoin primaire.

Les notions à la base de la métapsychologie freudienne une fois désarticulées, toute la théorie s'effondre comme un château de cartes (ZAZZO - 1972).

^{5.} Les remarques suivantes critiquent l'article de Burille et Rey (1979 - p. 51-71).

dans le champ scolaire ne sera euristique que si elle se fait sur un mode spécifique. Prendre en considération un système relationnel complet, c'est mieux que d'accuser un individu.

Encore faut-il tenir compte de tous les référentiels de la relation et évacuer tout a-priori psycho-pathologique.

Les pratiques cognitivistes et systémiques sont autant de perspectives de sortie des impasses du psychologisme. Elles deviennent sensées quand elles s'inscrivent dans le cadre général d'une psychologie de l'éducation telle que l'a définie L. Lurçat (1976 b - p. 317).

"La psychologie de l'éducation n'est pas seulement une application de la psychologie de l'enfant au domaine scolaire. Pour se spécifier, elle doit prendre en compte le fait pédagogique et les données de l'histoire qui font que l'école n'est ni intemporelle ni neutre."

Ailleurs, l'auteur situe les difficultés (1976 a - p. 85)

"Pour éviter le psychologisme, danger actuellement le plus grave, la psychologie de l'éducation doit partir d'une analyse de la société, en s'appuyant sur une juste théorie de la connaissance. Pour éviter l'écueil du sociologisme, la psychologie de l'éducation ne doit pas nier les individualités ni les histoires individuelles."

Lurçat nous offre un exemple, avec une école maternelle (1976 b), d'étude monographique de la vie journalière d'une maternelle. Par rapport à l'enfant, elle peut décrire l'appropriation de l'espace, le rôle de l'objet, la naissance du groupe et ses moments.

Elle étudie les objectifs explicites (transmission de connaissances) et implicites (transmission des valeurs) de la maternelle, ainsi que la pédagogie mise en oeuvre et les attitudes magistrales.

En partant de...

"...faits quelconques (qui) deviennent significatifs par leur accumulation" (p. 316),

elle montre comment la scolarisation conduit à des effets contradictoires qui s'expliquent globalement par les contradictions de classes mais aussi par les hasards de l'histoire individuelle :

"L'événement au sens de l'ensemble des accidents qui particularisent un cheminement individuel, peut être la cause de changements imprévisibles" (p. 25), à savoir au positif l'acquisition d'habiletés, une certaine évolution

psychologique, l'appropriation de la fiction..., et au négatif, la déscolarisation qui opère à la fois au niveau de la pédagogie,

"...l'irréalisme des thèmes, leur absence de diversité, leur finalité dérisoire, l'aspect monotone et fastidieux de leur mise en oeuvre ont un effet déscolarisant qui peut déboucher sur un rejet individuel ou collectif de la situation scolaire" (p. 320)

et au niveau de la relation,

"...par la valorisation élective de certains individus et la dévalorisation concomitante des autres." (Ibid.)

On voit comment la construction tant d'une vision globale de l'école que du cas de tel élève ne peut se mener que par juxtaposition et coordination des unités et des dimensions de l'analyse, et par leur rapprochement à des référentiels extrascolaires.

L'approche psychologique traditionnelle des problèmes scolaires est inadaptée.

Des voies de recherche nouvelles apparaissent qui devraient permettre de poser le problème d'une façon plus satisfaisante. Ces dispositions à aborder le problème sous d'autres angles ne seront productives qu'à la condition de s'inscrire dans des champs cognitifs combinés, permettant l'approche de la dialectique des relations entre les comportements individuels et les rapports de force entre les classes sociales s'exerçant dans une suite et/ou une juxtaposition de cadres institutionnels

DEUXIEME PARTIE

L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE L'ECHEC SCOLAIRE

On sait que l'échec scolaire est lié à l'origine sociale des enfants. c'est là un constat bien établi et connu depuis le début du siècle au moins. Mais il a fallu attendre les années 50-60 pour que les sociologues se penchent sur le problème :

"Les sociologues ont constamment souligné l'existence d'un ordre de relations, né des interactions des membres d'une société et indépendant de leurs caractéristiques individuelles, qui, par la contrainte qu'il exerce, oriente leur comportement. L'objet propre des sociologues est d'expliquer la nature de cet ordre, et, en particulier, les processus qui rendent compte de sa diversité et de son changement, et de développer une grammaire ou une syntaxe formelles permettant d'en construire une représentation théorique." (BERNSTEIN - 1975 - p. 120).

L'échec sera à situer dans le cadre de cette définition qui implique trois conditions à la justification du caractère sociologique d'une thèse :

- a) mise en évidence d'un ordre de relations,
- b) mise en fonctionnement des processus sous-jacents,
- c) mise en forme théorique.

La thèse du handicap socio-culturel, largement répandue, remplace de plus en plus, en les élargissant aux groupes sociaux, les thèses héréditaristes relevant de l'idéologie des dons. Cette thèse ne remplit pas les conditions d'une étude sociologique complète. Simpliste, elle développe une théorie de l'infériorité, tout à fait illusoire au plan explicatif, mais bien réelle dans ses effets.

La thèse du handicap socio-culturel renvoie au problème plus général des rapports socio-culturels. J'examinerai la pertinence du concept d'acculturation avancé par certains pour rendre compte de l'échec scolaire.

Le langage constitue un champ d'interrogation fort important au niveau des différences culturelles. Un courant d'études prolonge la thèse du handicap socio-culturel par la thèse de la privation linguistique. D'autres auteurs excluent toute infériorité du langage populaire.

L'imposition d'une norme langagière scolaire explique en partie la reproduction des classes sociales par l'école.

La thèse de la reproduction présente une explication sociologique cohérente de l'échec scolaire, mais décrit un système bloqué. Force sera de rechercher les voies de dépassement de cette reproduction.

L'approche sociologique fournit des clés permettant de comprendre, d'un macro point de vue, le mauvais rendement du système éducatif, mais elle ne décrit pas dans le détail la relation pédagogique en fonctionnement.

CHAPITRE CINQ

HANDICAP SOCIO-CULTUREL ET ACCULTURATION

En 1911, Binet écrit (p. 124):

"La constatation d'un niveau n'est intéressante que si elle s'accompagne d'une interprétation des causes qui ont produit ce niveau. Ainsi, il y a lieu chaque fois de se demander quelle est l'influence de la famille, du milieu social; un enfant de bonne famille, qui cause souvent avec ses parents, a l'esprit plus éveillé qu'un autre, qui reste livré à lui-même; il a surtout un vocabulaire plus riche, des notions plus étendues sur toutes sortes de choses... Prenez des enfants de riches, il est absolument certain qu'ils répondront mieux en moyenne et seront en avance d'un an, deux ans sur nos petits primaires. Prenez des enfants de la campagne, peut-être répondront-ils moins bien, surtout aux épreuves de langage. Notre collège ROUMA ... a attiré notre attention sur ces surprenantes inégalités d'intelligence qu'il a constatées par l'emploi de nos tests, et qui dépendent des milieux".

Cette citation présente un double intérêt :

- 1) Binet remarque l'influence du milieu social sur le degré de réussite à son test, mais il ne prend pas la mesure de son constat.
- 2) D'emblée, Binet écrit en quelques lignes la thèse du handicap socio-culturel : il évoque successivement la qualité des relations familiales (dialogue isolement), l'importance du langage (degré de richesse et d'abstraction), le facteur économique (opposition riches pauvres), et le facteur culturel (opposition ville campagne) pour expliquer des inégalités d'intelligence liées au milieu social. Chaque critère se présente d'un point de vue quantitatif et non comme processus.

A partir des années 50, le problème sera repris¹.

Toutes les statistiques faisant intervenir le milieu social dans l'étude des taux de redoublement vont dans le même sens :

"Les enfants "d'ouvriers" se démarquent... nettement des autres, non seulement par le taux de retard qu'ils accusent, mais aussi par l'amplitude que peut revêtir ce retard." (CRESAS - 1974 - p. 31)

Il ne servirait à rien de multiplier des constats qui se ressemblent tous. Le problème se ramène à la question suivante : comment interpréter cette liaison réussite scolaire - milieu social.

Certains auteurs mettent en avant l'existence de handicaps chez les enfants issus des milieux défavorisés économiquement, culturellement, affectivement... Cette thèse du handicap socio-culturel est actuellement largement répandue et sous-tend nombre de pratiques (soutiens pédagogiques mais aussi et surtout éliminations vers l'enseignement spécial et autres filières dévalorisées).

Je remarque au passage que les thèses à succès : débilité, dyslexie, handicap socio-culturel se ramènent pour l'enseignant à des thèses-alibis lui permettant de rejeter sur l'individu en échec ou, pis encore car alibi au deuxième degré permettant la commisération, sur sa famille et son milieu la cause de l'échec.

Mira Stambak résume ainsi cette thèse:

"...si les enfants des classes populaires échouent en classe, c'est qu'ils présentent "des handicaps socio-culturels", des carences d'origine sociale. Selon les auteurs, on met l'accent sur des "handicaps intellectuels ou linguistiques", soit sur des perturbations d'ordre affectif... Il existe donc une liaison étroite entre origine sociale et développement du langage et de l'intelligence" (CRESAS - 1978 - p. 11).

Pour mieux appréhender le fonctionnement de cette thèse, je vais présenter une étude intitulée "Débilité mentale légère, milieu social et réussite scolaire" (POURTOIS - 1978).

^{1.} voir par exemple Le niveau intellectuel des enfants PIERON-HEUYER Paris P.U.F.; Population et enseignement, n° spécial de Population (I.N.E.D.) Paris P.U.F. 1970.

Ce travail s'inscrit dans le cadre du handicap socio-culturel puisque pour l'auteur :

"les enfants issus de milieux défavorisés sont *nécessairement* des déficients intellectuels et échouent en lecture dès les premiers mois de leur scolarité" (5° hypothèse p. 374)...

et il conclut au niveau de l'efficience scolaire :

"...l'impact du milieu social s'exerce, en premier lieu, au niveau du développement de l'aptitude intellectuelle avant d'influer à travers cette dernière, sur la qualité prédite du rendement en lecture" (p. 387)

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche commencée en 1969 et qui...

"...vise à découvrir et à mettre en évidence les obstacles du milieu à l'éducation en vue de mettre au point des moyens éducatifs qui, après évaluation objective, s'avèrent efficients." (p. 373).

Pourtois étudie des corrélations établies entre le QI de l'enfant et le QI de la mère, un indice social, une prédiction de réussite en lecture 2 (n = 117 enfants, âgés de 5 à 6 ans). Il trouve des valeurs significatives ce qui n'a rien ni d'original, ni de surprenant. Je porterai la critique en amont et en aval de ces corrélations.

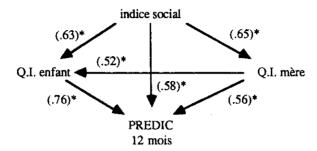
L'auteur établit ces corrélations à partir de résultats obtenus aux tests de WESCHLER, W.P.P.S.I. et W.A.I.S., et au test P.R.E.D.I.C., sans critiquer ces instruments et en acceptant la validité d'indicateurs de l'intelligence des deux premiers, et la valeur pronostic du troisième. Il ne se penche pas non plus sur le problème de la signification d'une situation de test pour l'enfant.

Je ne reviendrai pas sur la critique des tests et de l'examen psychologique (c.f. chapitre 1).

L'hypothèse générale de ce genre de travail est simpliste et à la limite grotesque : tel enfant échoue parce qu'il est bête, il est bête parce que sa mère est bête ; ils sont bêtes tous les deux parce qu'ils vivent dans un milieu composé de personnes bêtes. Ce genre d'étude peut en imposer de par le poids important de l'appareil statistique, mais il ne sert à rien de manipuler des chiffres sans s'assurer de leur signification.

^{2.} Pourtois rappelle les réserves formulées sur le QI, sur la notion de débilité..., mais finalement n'en tient pas compte dans sa recherche!

Une fois ces corrélations établies, l'auteur les présente sous forme de tableaux dénommés "structure causale hypothétique entre...", dont voici un exemple :



On voit tout de suite le blocage : l'auteur s'enferme dans un système de causalité clos, à partir d'indices grossiers dont la signification n'est en rien élucidée, et on ne voit pas trop ce que représentent les liaisons présentées.

Les partisans de la thèse du handicap socio-culturel attribuent aux corrélations une valeur causale, pratique tout à fait illégitime. L'apparition simultanée de deux événements ne prouvent pas que l'un est cause de l'autre³.

"...la relation statistique, pour si grande que soit la précision avec laquelle elle peut être déterminée numériquement, reste un pur donné, dépourvu de sens...

Ce sont les deux termes de la relation qu'il faut mettre en question, en chaque cas..." (BOURDIEU - 1979 - pp. 16-17).

Je prends la liaison "QI-mère - P.R.E.D.I.C. 12 mois". Si d'une façon plutôt générale un faible QI de la mère s'accompagne chez son enfant d'une faible potentialité de réussite, il est certain que ce QI - dans la mesure où il signifie quelque chose - n'explique pas la performance de l'enfant : c'est l'enfant qui apprend à lire et non sa mère.

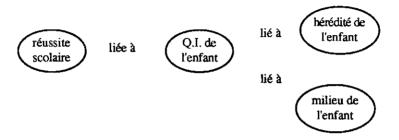
A la limite, même si on accepte ce schéma, il faudrait admettre l'existence de variables intermédiaires et les mettre en évidence. Il resterait ensuite à définir la nature des interactions, à démonter les processus, à voir si la cause est nécessaire et suffisante pour provoquer l'effet...

C'est d'ailleurs ce que finalement finit par reconnaître Pourtois, mais sans aller jusqu'au bout de son raisonnement, à savoir la contestation de ses a priori théoriques :

La corrélation n'indique que l'existence d'une concordance +/- forte entre deux séries de nombres. Elle ne permet pas de trouver une valeur connaissant l'autre.

"Néanmoins, les facteurs analysés restent éloignés de l'explication causale. Le fait d'appartenir à une famille socialement favorisée et/ou d'avoir une mère qui manifeste une aptitude intellectuelle de qualité médiocre, nous renseigne très peu sur les mécanismes et les processus qui sont à la base du développement mental et de la qualité des apprentissages scolaires" (p. 387).

La thèse du handicap socio-culturel postule une causalité linéaire selon le schéma suivant :



qui s'exprime à travers des jugements de valeurs portés sur l'enfant, sur sa famille, sur son milieu, jugements qui procèdent d'un glissement de la production au producteur, à ses parents, à son groupe social, par des chercheurs eux-mêmes socialement situés⁴ et en dernière analyse, j'émets l'hypothèse que le jugement en négatif des classes populaires justifie dans une certaine mesure, aux yeux de celui qui le formule, sa position sociale propre.

La thèse du handicap socio-culturel postule l'infériorité du prolétariat à travers les performances scolaires de ses enfants. Elle exprime cette prétendue infériorité en termes de manques, de carences, de déficits... les prolétaires étant des parents incapables de bien éduquer leurs enfants. De fait, les auteurs parlent de ces milieux, la plupart du temps sans en avoir étudié ni la vie réelle, ni les pratiques éducatives, ni les conditions de travail, ni les formes d'affectivité... autant de données irremplaçables par des corrélations.

La thèse du handicap socio-culturel ne considère que l'enfant, sa famille, son milieu. Une telle approche est insuffisante et biaisée parce qu'elle ne prend pas en compte l'institution scolaire et ses caractéristiques qui jouent un rôle, obligatoirement, dans des situations d'apprentissage scolaire.

^{4. &}quot;En l'absence de statistiques, on peut se donner une idée de l'origine sociale des professeurs d'enseignement supérieur en considérant l'origine sociale des élèves de l'école normale supérieure soit 6 % de classes populaires, 27 % de classes moyennes et 67 % de classes supérieures." (BOURDIEU & PASSERON - 1970 - note 24 - p. 239).

La thèse du handicap socio-culturel dévalorise un certain milieu social à travers les performances à l'école bourgeoise de ses enfants, ce qui présente des avantages objectifs pour les chercheurs (ils justifient leur compétence), pour les maîtres (ils justifient leur routine), pour le ministre (il justifie la structure pyramidale du système éducatif), pour les exploiteurs et les nantis (ils justifient les hiérarchies sociales), ce qui engendre à tout coup le conservatisme social et le maintien des privilèges.

En bref, je rejette la thèse du handicap socio-culturel d'un point de vue méthodologique : critique des tests et de la situation de test, critique du système causal sous-jacent, critique du champ d'investigation; mais aussi d'un point de vue idéologique :

Il est clair que la dévalorisation de l'autre vise à rendre légitime une domination qui ne va pas de soi. Par exemple, les anciens dévalorisent souvent les jeunes : "de mon temps...", "le niveau baisse...", "vous n'apprenez plus rien à l'école...", "tu es le premier d'une bande d'ânes...", pratique que l'on retrouve dans de nombreuses civilisations, et à toutes les périodes historiques, pratique justifiant la gérontocratie.

La dévalorisation apparaît comme une constante des rapports sociaux, moyen de la prise de distance, de la distinction des classes dominantes. Ainsi "... Charlemagne... fera demander que l'on fasse chanter les Kyrie moins rustiquement, la distance caractéristique de la vox christiana (alta, clasa et suavis) doit se prendre par rapport à la rusticitas d'une société presque totalement rurale. La voix rauque, âpre, basse est celle du paysan (paganus), dont le dialecte est peu formé, dont les moeurs sont entachés de bestialité farouche ou de superstitions païennes." (J.Y. HAMELINE - 1982 - p. 33).

Au 19ème siècle le peuple sera décrit comme vicieux, brutal, ignorant... par les missionnaires des classes supérieures "qui vont impulser son éducation." (BOLTANSKI - 1969 - p. 49).

La dévalorisation justifie l'action éducative dont le but n'a pas été la libération du peuple, mais sa mise au pas :

"Domestiqué, l'ouvrier échappe au peuple : il pénètre alors dans les milieux modestes qui doivent être organiquement intégrés au tout social. Il est maintenant du côté de l'ordre. Instruit, il a révoqué ses préjugés, il évolue, et s'ouvre au progrès, à la raison. Eduqué, il échappe à la nature, à l'instinct, il accepte les ordres de la morale et se soumet aux règles rationnelles que transmet l'école." (Ibid. - p. 49).

Nécessaire à la constitution de l'identité du groupe social, ce processus de dévalorisation (pouvoir d'influence) se retrouve au niveau individuel, même si la personne se situe au bas de l'échelle sociale:

"On ne trouve jamais le dernier. Toujours apparaît un plus faible et quand les adultes font défaut, les enfants, ou les vieux, prennent le relais...

Aussi existe-t-il une dernière classe protectrice, sur laquelle manifester son pouvoir sans subir de révolte, user du droit de vie et de mort, celle des chiens..." (PETONNET - p. 175-178).

La thèse du handicap socio-culturel apparaît comme un avatar des recours idéologiques employés par la bourgeoisie pour légitimer ses dominations et dont le principe général consiste à transformer les différences sociales en différences de nature : le peuple se laisse aller à ses instincts, à sa bestialité, la classe cultivée exerce ses dons.

Lorsqu'on prend le mot culture dans le sens de culture savante, c'est-à-dire de connaissance scientifique qui implique la connaissance des savoirs et des méthodes qui ont produit ces savoirs, force est de constater qu'effectivement le peuple est écarté de ce type de culture⁵.

Et c'est à ce niveau que l'école a un rôle primordial à jouer : elle se doit de permettre l'accès de tous à ce type de culture. C'est par la diffusion de la culture savante, par sa démocratisation que prendront fin les privilèges culturels et que cette culture permettra une autonomie de penser au niveau de l'individu, donc une possibilité de distanciation par rapport aux réflexes de classe, aux stéréotypes du groupe social, et la prise de conscience de la nature des rapports sociaux préalable à toute évolution vers l'égalité.

Hoggart (1970) emploie le mot culture dans un autre sens, pour définir le mode de vie, le type de relation (intra-familiale, entre pairs, aux autres...), le rapport à l'environnement...

Dans ce sens, Hoggart reconnaît l'existence d'une culture populaire spécifique et élaborée :

"Vivre au sein d'un milieu populaire c'est..., appartenir à une culture diffuse qui n'est pas moins contraignante et élaborée que celle qui caractérise les classes supérieures." (p 63).

^{5.} On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure la culture savante (à ne pas confondre avec la culture de salon et ses modes) est développée dans les autres milieux, si une fois sa fonction de rampe de lancement social remplie, elle n'est pas abandonnée par ses utilisateurs.

"La spécificité de cette culture s'explique par les conditions de vie des ouvriers..."

A propos des enfants gâtés :

"...les enfants auront toute leur vie pour trimer et bientôt les parents ne pourront plus faire grand-chose pour eux : il faut que "les petits en profitent tant qu'ils le peuvent"; après tout, "on est jeune qu'une fois !" " (p. 91).

sur le ton du discours :

"Dans nos sociétés, il reste encore des travaux de bête de somme, et ce sont les membres des classes populaires qui les exécutent : ce ne sont pas là des conditions de vie qui favorisent les rythmes de conversation mesurés ou les tons feutrés." (p. 134).

et par leurs relations avec les autres groupes sociaux et le monde extérieur :

le rôle refuge de la tradition :

"en cas de doute ou de difficultés on en revient toujours aux valeurs sûres de la tradition et... on s'y accroche comme aux seuls principes fixes dans un monde changeant et difficile à maîtriser." (p. 59).

à propos du cynisme:

"le cynisme apparent cache en fait toute une technique de défense, la seule efficace sans doute : exploités de toutes les manières, assaillis de toutes parts par le système organisé de la propagande et de la publicité, les gens du peuple tendent à se constituer une carapace de cynisme." (p. 330).

Une telle étude montre clairement la richesse de la vie ouvrière et que...

"Nos élèves ne sont pas des êtres vides attendant d'être initiés à la culture bourgeoise." (HOGGART in CRESAS - 1978 - p. 105).

De fait, la culture populaire a permis au prolétariat de survivre, à la limite d'améliorer sa condition matérielle, et en ce sens rien ne permet de la juger inférieure ou supérieure. Elle n'est que relative à des conditions matérielles de vie, à des rapports économiques et sociaux marqués du sceau de l'exploitation.

Une autre "preuve" de cette spécificité culturelle peut être vue dans le discours des enfants du peuple qui ont réussi une ascension sociale par la voie scolaire :

"Le boursier appartient... à deux mondes qui n'ont presque rien en commun : celui de l'école et celui du foyer. Une fois au lycée, il apprend vite à utiliser deux accents, peut-être même à se composer deux personnages et à obéir alternativement à deux cadres culturels." (HOGGART - 1970 - p. 352).

Par exemple, une étudiante parle à sa mère :

"Tu comprends tous les matins je cause avec toi de choses et d'autres, je parle avec les gens du quartier, etc... J'arrive à l'Université et il faut que je me déshabille complètement le cerveau pour comprendre ce qui se dit. Pas pour répondre, non, je me contente d'apprendre. Répondre, je laisse ça aux autres. Le soir, je retrouve mes camarades de quartier. Si je veux dialoguer avec elles, il faut que je me déshabille à nouveau le cerveau." (CRESAS - 1978 - p. 178).

Il me semble donc tout à fait raisonnable d'admettre l'idée d'une pluralité culturelle, sans qu'il soit possible d'émettre une hiérarchisation justifiée de ces cultures, la seule différence se situant aux niveaux des rapports de force entre les groupes sociaux, de la possession du pouvoir donc de l'aggressivité et de la violence, et l'idée corrélative que des cultures ambiantes différentes produisent des individus différents, la supériorité sur cette base se situant au niveau de la reconnaissance sociale - qui ne va pas de soi -.

Arrivé à ce point de l'analyse, il me semble utile d'introduire la notion d'acculturation avancée par certains pour rendre compte de l'échec.

Pierre Marc (1977) cite une définition de l'acculturation proposée par Redfield :

"... l'ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact continu et de première main avec les changements qui surgissent dans les modèles culturels originaux de l'un ou des deux groupes".

Marc distingue deux cas de figure concernant la situation scolaire : celui de l'enfant étranger et celui de l'enfant d'ouvrier français.

Pour le petit étranger, la situation est claire :

"...plongé, à différents moments, dans des milieux dissemblables, l'enfant scolarisé en France est constamment écartelé entre deux cultures qui, alternativement, appellent son adhésion puis son refus." (p. 200).

Pour devenir un petit français à part entière, l'étranger devra s'approprier des éléments de la culture d'accueil (enculturation) mais aussi abandonner des éléments de sa culture familiale (déculturation).

Le processus d'acculturation s'opère sur plusieurs générations :

"Cet étagement de l'acculturation sur plusieurs générations est fréquent : au moins deux d'entre elles, et parfois trois, sont nécessaires avant que le processus s'achève, en l'occurence par l'incorporation totale d'une nouvelle culture." (p. 200).

Pour l'étranger, l'explication de l'échec est simple : il provient de sa nationalité et maîtres, parents, enfants le comprennent.

En ce qui concerne l'enfant d'ouvrier français, Marc propose un même type d'explication : l'enfant doit faire face à deux ensembles biens différents, l'école et sa famille,...

"Et c'est précisément la dimension très ténue des variations entre ces deux ensembles qui rend la situation de l'enfant très difficile, plus difficile même à certains égards que celle de l'enfant étranger." (p. 203).

et principalement dans la mesure où les comportements spécifiques de l'enfant des classes populaires seront considérés comme manques, déficits, handicaps, etc...

Marc conclut:

"Ainsi l'échec scolaire est-il avant tout un problème sociologique. La quasitotalité des enfants qui redoublent le C.P. sont d'origine ouvrière et leur mode de vie familiale s'oppose, de manière nette pour les enfants étrangers et insidieuse pour les enfants français, aux valeurs culturelles en cours au sein de l'école : ils se trouvent en situation d'acculturation." (p. 204).

Cette explication au premier abord séduisante présente quelques failles. S'il est certain que la situation d'acculturation existe en ce qui concerne le petit étranger, Marc omet de préciser que le processus ne fonctionne avec succès qu'au niveau de l'intégration sociale, par contact avec les membres du groupe social fréquenté, et une fois le processus terminé, après deux ou trois générations, la réussite ne sera pas, bien souvent, au rendez-vous si le descendant d'étranger a acquis un statut social de prolétaire.

L'acculturation fonctionne en ce qui concerne les valeurs et la manière d'être du groupe social, elle ne fonctionne pas en ce qui concerne les valeurs et les apprentissages scolaires. D'autre part, l'auteur semble pêcher par optimisme lorsqu'il écrit que les enseignants comprennent la situation de l'étranger : cette "compréhension" les conduit bien souvent à orienter ces élèves vers les classes d'initiation, d'attente, d'adaptation, de perfectionnement...

P. Marc suppose à l'école une situation d'acculturation pour les enfants d'ouvriers, mais il ne souligne pas le fait que ce processus ne fonctionne pas, sinon il n'y aurait plus d'échec scolaire, l'école étant obligatoire et fréquentée par tous depuis plus de trois générations.

A l'école, on constate pour les enfants des classes populaires une situation d'acculturation empêchée, et finalement, élucider le problème de l'échec revient, en partie, à élucider les causes de cet empêchement.

CHAPITRE SIX

LANGAGES ET MILIEUX

Les partisans de la thèse du handicap socio-culturel affirment souvent une infériorité langagière des enfants de milieu ouvrier comme en témoignent les expressions utilisées : langage pauvre, vocabulaire limité, langage syntaxiquement non structuré, langage populaire, langage implicite, langage impropre à l'abstraction...

Cette infériorité, parmi tant d'autes, jouerait un rôle très important dans la génèse de l'échec scolaire. Ce n'est pas si simple. De fait, le débat apparaît très confus et pour tenter d'éclairer le problème, je vais m'appuyer sur les écrits de Basil Bernstein (Langage et classes sociales - 1975). Cet auteur me paraît très intéressant en ce sens qu'il s'inscrit d'abord dans la thèse du handicap linguistique (à son corps défendant nous dit-il), puis à partir de 1962, il élargit et relativise ses concepts de codes restreint et élaboré pour finalement affirmer qu'il n'y a pas infériorité langagière des classes populaires.

LA CONCEPTION PRIVATIVE DE BERNSTEIN

Bernstein distingue deux formes de langage : le langage formel et le langage commun qui deviendront par la suite les codes élaboré et restreint.

Cette distinction s'impose puisque:

"...les formes de langage, qui dépendent de caractéristiques culturelles et non de caractéristiques individuelles, déterminent la possibilité ou au contraire

l'impossibilité d'acquérir des compétences - à la fois intellectuelles et sociales - dont la possession conditionne la réussite scolaire et professionnelle." (p. 26).

En raccourci, on peut dire que la réussite à l'école dépend de la forme de langage disponible. Cette forme de langage, ce code, est *socialement* déterminé par le type de discours dominant de la classe sociale et le rôle de l'intelligence individuelle consistera à tirer profit du code proposé par le groupe social.

Il existe une relation stricte entre milieu social et code.

"L'essentiel de notre argument tient dans la proposition suivante : un enfant des classes supérieures apprend les deux types de langage et use de l'un et de l'autre en fonction du contexte social dans lequel il se trouve, tandis qu'un enfant des couches inférieures de la classe ouvrière se trouve réduit au langage commun." (p. 31).

Et comme la possession du langage formel conditionne la réussite scolaire, la relation milieu-langage-niveau de réussite s'établit.

Au niveau individuel, l'apprentissage des codes s'effectue dans le cadre de la relation mère-enfant. Cette relation n'est pas de même nature selon le milieu :

"La relation linguistique entre la mère et l'enfant des classes supérieures est telle que les sentiments personnels de la mère, son moi, la façon dont elle réfléchit sur son milieu (y compris sur elle-même) et organise ses réponses à ce milieu seront transmises en premier lieu par les aspects verbaux de la communication plus que par ses aspects expressifs." (p. 34).

mais dans les familles des classes populaires...

"C'est par l'intermédiaire d'un symbolisme expressif que les impressions personnelles sont exprimées à l'origine, c'est-à-dire d'une manière non verbale ou par la médiation d'une structure linguistique limitée. La relation de l'enfant à sa mère est de nature directe et immédiate." (p. 39).

Bernstein oppose deux types de mère : l'une réfléchit, organise ses réponses; elle est donc douée d'intelligence et elle communique avec son enfant pas le langage. L'autre ne pense pas; elle ne fait que ressentir des impressions qu'elle exprime par le jeu de ses attitudes posturales et de ses mimiques, au mieux par le biais d'une caricature de langage.

Evidemment, ces types de relation disjoints génèrent des progénitures différentes. L'enfant des classes supérieures apprend...

"...à émettre et recevoir des signaux linguistiques distinctifs qui symbolisent une expérience individuelle.

Le processus d'apprentissage du langage favorise le développement dans nombre de ses aspects." (p. 35).

Du côté des faubourgs et des cités, la situation de l'enfant paraît beaucoup moins brillante :

"...on peut retenir, parmi les effets du langage commun, les effets d'ordre logique, social et psychologique: un niveau de conceptualisation relativement bas, une orientation vers un ordre de causalité faible, un manque d'intérêt pour les processus, une tendance à s'intéresser et à répondre à ce qui est immédiatement donné plutôt qu'aux implications d'un système de relations; ..." (p. 49).

Le désarroi scolaire des enfants d'ouvriers proviendra d'une situation qui relève quasiment du bilinguisme. Le langage commun est hors-la-loi à l'école et...

"Les tentatives pour imposer un usage différent et pour changer le mode de communication placent l'enfant des couches inférieures de la classe ouvrière dans une situation critique dans la mesure où elles aboutissent à transformer ses catégories fondamentales de perception, catégories qui ont constitué l'instrument par excellence de sa socialisation." (p. 52).

...conclusion erronée puisqu'elle refuse une possibilité d'évolution langagière des enfants d'ouvriers, puisqu'elle est fondée sur le postulat d'une infériorité de leur langage, puisqu'elle est fondée sur des présuppositions schématiques et non démontrées.

Le Bernstein première manière dévalorise le milieu ouvrier, en dévalorisant son langage, ses enfants, ses mères de famille, d'une façon hâtive et superficielle.

Le point de départ des écrits de Bernstein reste la notion de code, notion que l'on retrouve dans les différentes versions de sa théorie. Il me semble, de ce fait, pertinent d'examiner trois points de critique :

- 1 Qu'est-ce qu'un code?
- 2 Quels sont les critères de la distinction de code élaboré, code restreint ?
- 3 Ces codes correspondent-ils à une réalité?

Que veut dire le terme "code" ? (pp. 74-75).

Le terme de code:

"...subsume les principes qui régissent... trois processus."

Ces processus interviennent chez l'auditeur à la suite de la réception d'un message, dans l'élaboration d'une séquence de construction verbale (la réponse).

L'orientation consiste à examiner le message...

"...pour en dégager le modèle de signaux dominants."

"Les associations au modèle de signaux dominants guident la sélection dans la réserve des signaux." (verbaux - non-verbaux).

L'organisation - et l'intégration - des signaux permet la production d'une réponse suivie.

Ces explications me semblent confuses et peu convaincantes. L'auteur explique le mot code par d'autres concepts, construction verbale, modèle de signaux dominants... non explicités. D'autre part, il s'agit là de suppositions, qui renvoient à une vue théorique des langages. Je crois pouvoir dire, sans trahir, que le code se ramène à une certaine façon de s'exprimer, résultant du choix des "signaux" opéré par le locuteur, et débouchant sur la production sélective de certaines formes linguistiques.

Critères de différenciation des codes :

"...on peut distinguer deux types de codes : le code élaboré et le code restreint. On peut les définir, au niveau linguistique, par le degré de probabilité avec lequel on peut prévoir les éléments syntaxiques qui serviront à organiser le discours signifiant. Dans le code élaboré, le locuteur dispose d'un choix syntaxique vaste... Dans le code restreint, le nombre de choix est souvent très limité...

Au niveau psychologique, ces codes se différencient par le degré auquel ils facilitent (code élaboré) ou inhibent (code restreint) l'expression symbolique des intentions sous une forme verbale." (p. 70).

Les deux codes se différencient selon deux critères : le critère linguistique, essentiellement l'étendue des choix syntaxiques possibles, le critère psychologique, au niveau de la facilité des verbalisations. Ces critères sont critiquables. En ce qui concerne l'aspect linguistique, ce qui me frappe en premier lieu, c'est que Bernstein ne prend pas en compte les possibilités - dans

l'hypothèse de l'existence de ces codes - de chaque code à transmettre un contenu. L'auteur distingue des différences formelles, mais à la limite, peu importe ces différences, si un même contenu peut "passer" dans les deux codes.

Pour Bernstein, la forme donne une position privilégiée et peu importe le contenu. A mon avis, dans une situation de communication, la compréhensibilité, et la valeur du contenu (plus ou moins sensé, adapté, riche, fort,...) déterminent beaucoup plus la qualité du message que la forme employée (le nombre de subordonnées, d'adjectifs...)

La complexité syntaxique formelle n'est pas le seul procédé permettant de raconter du complexe.

"L'enfant peut parfaitement exprimer la causalité par un simple procédé de juxtaposition "la bille frappe le bonhomme, il tombe"." (BROSSARD, in CRESAS - 1978 - p. 61).

La traduction universelle montre également le rôle tout relatif de la syntaxe.

"...on peut traduire un traité scientifique élaboré par des auteurs français dans les langues qui marquent la causalité non pas par des connecteurs explicités mais par exemple plutôt par le jeu des aspects." (DEULEFEU, Ibid. - p. 61).

C. Blanche-Benveniste (Ibid. - p. 57) met en valeur la notion de variabilité des formes linguistiques.

"Chaque fois que l'on veut analyser une forme linguistique, on se trouve confronté non pas à l'existence d'une forme, mais à l'existence d'une multiplicité de formes apparentées, et tout aussi valides les unes que les autres dans le système général que représente la langue."

Au cours du temps, une certaine forme a été fixée, figée et instaurée comme norme par les grammairiens officiels.

"Parmi la diversité des formes linguistiques concurrentes, la norme en a élu certaines, et l'ensemble de ces formes constitue le français standard qui s'enseigne à l'école."

Au moyen-âge la situation était plus simple du fait de la séparation nette entre la langue savante normée, le latin, et la langue usuelle, le français en gestation.

La normalisation du français aux 16^{ème} et 17^{ème} siècles correspondra à son utilisation comme langue savante et comme langue de pouvoir.

Au niveau psychologique Bernstein nous dit que le code facilite ou inhibe l'expression des intentions sous une forme verbale et postule l'existence d'une relation entre code linguistique et développements cognitif et intellectuel.

Certes, le développemement synchrone du langage et de la pensée est généralement admis, mais nous dit C. Blanche-Benveniste...

"La corrélation entre telle forme linguistique et tel développement intellectuel n'a jamais pu être démontrée." (Ibid. - p. 58).

Bernstein donne un statut explicatif beaucoup trop important au rôle de la syntaxe qui devient chez lui, au niveau du code, le foyer où convergent et d'où émergent le cognitif, l'affectif, le social, le scolaire... On voit là s'exprimer clairement une fâcheuse tendance au réductionisme.

Bernstein évoluera dans la définition des critères de ses codes. Le code élaboré devient un langage explicite, décontextualisé, aux significations universalistes, et le code restreint un langage implicite, lié au contexte, aux significations particularistes. (p. 235).

Mise en évidence de l'existence des codes par Bernstein

Bernstein décrit l'expérimentation suivante : il analyse le discours de groupes d'adolescents issus de classes ouvrières et moyennes.

Chaque groupe devait s'exprimer sur la peine de mort, en présence d'un chercheur:

"On a laissé autant que possible les jeunes gens mener les discussions, et le chercheur n'intervenait que si un thème était épuisé, si un garçon monopolisait la discussion, ou s'il n'y avait plus d'interventions spontanées. Ce fut ce dernier motif qui rendit les interventions du chercheur beaucoup plus fréquentes avec les groupes de la classe ouvrière. Afin de laisser le maximum de liberté, on ne s'est pas soucié d'uniformiser les questions aux groupes. On voulait avant tout faire parler les jeunes et laisser les groupes définir par eux-mêmes le niveau de difficulté du codage." (p. 79).

Ce passage révèle deux biais expérimentaux : la situation objective est différente selon les groupes : le chercheur intervient beaucoup plus fréquemment dans les groupes "ouvriers" et dans ces groupes la situation d'expression libre devient rapidement une situation de contrainte dans laquelle chacun est "invité" à s'exprimer.

Bernstein laisse les groupes définir le niveau du codage, puis analyse les discours obtenus et conclut à l'inexistence du code élaboré dans les milieux ouvriers.

Les résultats ne sont pas valides dans la mesure où les sujets sont placés dans une situation floue, les exigences langagières n'étant pas explicitées. Il fallait créer une situation amenant obligatoirement l'utilisation d'un code élaboré. Dans la situation présente, l'auteur ne prouve en rien la non-existence d'un code élaboré dans les milieux populaires.

Il ne s'arrête pas au fait essentiel que les adolescents des milieux ouvriers se sont tus rapidement, ce qui rappelle leur attitude en milieu scolaire, durant les leçons. Par exemple, lorsque j'ai débuté comme psychologue scolaire, j'ai demandé aux maîtres quels étaient les problèmes qui se posaient. On m'a cité : le langage ; il y a des enfants qui ne parlent pas. En essayant de pousser plus avant les descriptions du problème, l'exposé est devenu : il y a des enfants qui ne parlent pas à la maîtresse, qui ne répondent pas aux questions... mais qui s'expriment avec leurs camarades et leurs parents.

Je citerai un autre exemple personnel : je montre à un enfant de 9 ans, réputé débile, en échec scolaire, d'origine ouvrière et portugaise, les trois gravures de la N.E.M.I. en respectant la consigne du test, "Que représente cette gravure ?".

J'obtiens les réponses suivantes :

- gravure 1:

"i pousse - un cheval, un panier, une table"

- gravure 2:

"un bonhomme, une femme, i dort dans un banc, un chapeau, des arbres"

- gravure 3:

"un bonhomme, un lit, une table, une valise, une porte"

Les réponses peuvent être classées en niveaux intermédiaires (1 et 2) et inférieur (3).

Je me permets d'outrepasser les consignes du test et de poser quelques questions. Voici le dialogue :

- gravure 1:

• i pousse quoi ?

(pas de réponse)

• qui pousse?

un bonhomme, un garçon

• pourquoi ?

pour partir en vacances

- gravure 2:

• pourquoi i dort ? i z'ont sommeil

• pourquoi ? il fait nuit

• pourquoi dorment-ils sur le banc ? i'zont pas de maison

• pourquoi ? i z'ont pas de sous

- gravure 3:

• où est le bonhomme ? dans la prison

• que fait-il? i coupe le fer

• pourquoi ? pour partir

• pourquoi est-il en prison? il a tué

• qui ? une femme

• pourquoi ? pour lui voler les sous

Les nouvelles réponses obtenues classe l'enfant au niveau supérieur (interprétation des situations, item de la 12° année). Force est de conclure que cet enfant n'est pas si débile que cela, qu'il peut interpréter une gravure avec une certaine logique et une bonne conscience des situations sociales, mais il n'interprète pas spontanément dans une situation de test où il répond à l'économie, en rétraction.

Et finalement, en ce qui concerne l'expérience de Bernstein, on peut se demander ce que représente les discours obtenus dans les conditions décrites. Ces discours présentent des différences (j'y reviendrai) mais comment les interpréter? Traduisent-elles des écarts de compétences linguistiques impliquées par la tâche à résoudre, ou bien des différences d'attitudes face à une situation expérimentale? (ici discussion de salon, situation que l'on peut estimer beaucoup plus familière aux adolescents des classes moyennes).

Plus tard, l'auteur prendra en compte la situation expérimentale :

"la situation expérimentale en elle-même, dans sa totalité, c'est-à-dire par le cadre, les relations sociales, les tâches proposées, les significations engendrées agit sélectivement sur les règles profondes que les enfants utilisent. Par suite de leur socialisation initiale, les deux groupes d'enfants appliquent des ensembles de règles différents.

Ce que l'expérience mesure, fondamentalement, c'est le processus de socialisation..." (p. 225).

"Ainsi, les inférences établies à partir de la situation expérimentale reposent moins sur des différences dans la grammaire parlée et le lexique que sur le type de règles profondes utilisées par l'enfant dans un contexte déterminé" (p. 326).

Finalement, Bernstein avoue à demi-mot que les codes ne recouvrent pas des différences de compétence linguistique, mais plutôt une façon de s'exprimer dans une situation. (ici une situation décontextualisée). Mais il ne pousse pas son investigation assez loin et ne prend pas en compte explicitement la différence ou la communauté de statut social entre l'expérimentateur - ou l'enseignant - et le sujet - ou l'élève¹ -. Il décrit des types de socialisation parallèles qui ne se rencontrent jamais, il fait fi des rapports entre les groupes sociaux.

Dans son analyse des discours obtenus, Bernstein (p. 116 et 117) indique deux types de différences selon le milieu social du locuteur : des différences de formes (plus de subordinations, formes verbales complexes, voix passive, adjectifs, adjectifs rares, adverbes et conjonctions rares d'un côté et plus de pronoms personnels de l'autre), des différences dans l'implication du locuteur (énoncés égocentriques ou séquences socio-centriques).

Mais, ajoute l'auteur...

"Aucune différence significative n'apparaît dans la proportion de verbes personnels, de noms, d'adverbes, de prépositions, de conjonctions, ni dans la proportion de "je" (comptage limité aux emplois sélectionnés) par rapport au nombre de noms."

Le rapprochement semble indiquer que, ce qui finalement différencie les deux discours, c'est le "style" plus que les structures langagières : les adolescents des classes bourgeoises s'expriment en un langage "recherché", qui fait appel à des tournures rares. Il y a recherche d'un style qui deviendra l'un des signaux de reconnaissance de l'appartenance de classe, pas exemple, dans les situations d'examen :

"Le biais de classe n'est jamais aussi marqué que dans les épreuves qui vouent le correcteur aux critères implicites et diffus de l'art traditionnel de noter, comme l'épreuve de dissertation ou l'oral, occasion de porter des jugements totaux armés des critères inconscients de la perception sociale, sur des personnes totales, dont les qualités morales et intellectuelles sont saisies à travers les infiniment petits du style ou des manières, de l'accent ou de l'élocution, de la posture ou de la mimique, ou même du vêtement et de la cosmétique." (BOURDIEU - 1970 - p. 199).

^{1.} Dans une certaine mesure, pour le fils de bourgeois, l'instituteur a le statut de personnel de service, pour le fils d'ouvrier le statut du maître.

En bref, cette expérience ne prouve en rien l'existence d'un code élaboré et d'un code restreint, la recherche de la rareté des mots et des tournures n'étant en aucune manière un critère valable d'appréciation de la complexité d'une élaboration verbale.

A cette expérience de Bernstein, j'en opposerai une autre qui semble montrer que les enfants d'origine populaire ne sont pas des déficients linguistiques, et qu'ils peuvent s'exprimer tout à fait efficacement : l'étude de M. Hardy et F. Platone in SRESAS, 1978, pp. 117-147.

Les chercheurs se sont intéressés plus particulièrement à 9 enfants d'ouvriers d'une grande section d'école maternelle, enfants remarqués pour leur absence de participation aux leçons de langage. Après une période de prise de contact et de familiarisation avec la classe, un chercheur a enregistré les conversations des enfants, au cours de différentes situations qui...

- "... diffèrent... assez considérablement des situations classiques d'examen :
- par le droit de se taire ou de refuser nos questions...
- par la marge d'initiative laissée aux enfants dans les conversations...
- par la latitude que nous leur avons laissé de négocier nos consignes." (p. 122).

Les chercheurs présentèrent deux types de consignes : raconter des événements vécus par les enfants, raconter des histoires connues.

Les interrogations ont lieu dans le cadre des contraintes inhérentes à la classe. Le chercheur discute avec un groupe d'enfants, les enfants peuvent parler entre eux ou avec l'adulte. Même les plus timides ont finalement accroché.

Après étude détaillée des discours collectés, les auteurs concluent :

"Au travers de (leurs) discours..., tous les enfants... ont fait preuve qu'ils disposaient, quelles que soient leurs conditions matérielles d'existence, d'une expérience qu'ils pouvaient verbaliser. Ils ont aussi montré qu'ils pouvaient raconter... de façon suffisamment explicite et détaillée pour que ces récits soient compréhensibles par leur auditoire... Ces enfants se sont... montrés capables... d'argumenter à un niveau de pertinence et sur des sujets souvent inattendus." (p. 144).

Dans certaines conditions privilégiées (rapport de confiance avec l'adulte, qui accepte toutes les formes de langage, qui laisse l'initiative des interventions, dans le cadre d'une discussion de groupe), les enfants de milieu ouvrier montrent qu'ils sont capables de bien s'exprimer.

Il n'en est pas moins vrai qu'il existe des différences entre les discours des groupes sociaux, différences formelles (et non de compétence), qui renvoient à des variations de formes de la langue française, linguistiquement impossibles à hiérarchiser mais que l'institution scolaire (et les autres institutions) hiérarchise en fonction d'un arbitraire culturel.

"L'école pénalise fortement les formes populaires de la langue, ce qui interdit souvent de reconnaître les acquis spécifiques des enfants d'origine populaire. Inversement, l'école valorise les tournures "choisies" et le vocabulaire "raffiné" dont beaucoup d'enfants socialement privilégiés disposent grâce au contact précoce dont ils bénéficient avec la langue écrite littéraire" (Ibid. p. 145).

On ne peut de cette étude ponctuelle tirer de conclusions généralisables, mais c'est une expérience très encourageante dans la mesure où elle laisse supposer des voies de dépassement des problèmes de communication à l'école, notamment en suggérant l'ouverture de l'école à l'expérience et aux formes de langage des enfants des classes populaires.

Berstein a fait évoluer son modèle et par la suite, il valorise les "vertus du code restreint", ...

"...un code restreint permet d'exprimer une grande quantité de significations, ... il autorise la nuance, la subtilité, une grande diversité de formes culturelles, une esthétique unique fondée sur des symboles condensés et qui peut donner une forme spécifique à l'imagination ..." (p. 244) ... et réhabilite l'enfant de milieu populaire :

"Dire qu'un code est restreint, ne signifie pas pour autant qu'un enfant ne peut s'exprimer par le langage, ni qu'il souffre, au sens technique, d'un handicap linguistique, car il possède la même intelligence tacite du système des règles linguistiques que n'importe quel autre enfant.

Cela signifie seulement que sont limités les contextes et les conditions qui orienteront l'enfant vers des significations universalistes et qui l'inviteront à faire les choix linguistiques par lesquels ces significations sont produites et ainsi offertes à tous. Cela ne veut pas dire que les enfants ne puissent jamais produire, dans des situations particulières, un langage élaboré". (p. 257).

ou encore:

"...les enfants de classe ouvrière peuvent utiliser une grande série de choix syntaxiques qui impliquent l'usage d'opérateurs logiques..." (p. 236).

Parti du handicap linguistique, Bernstein dilue son modèle et évolue vers des formes d'explications de plus en plus confuses. Son but essentiel reste de démontrer l'existence de ses codes. Il écarte les déterminants liés à un degré de

compétence linguistique, tant au niveau de la compréhension, qu'au niveau des possibilités syntaxique et d'expression (ses assertions premières sur les déficits psychologiques concomitants s'effondrent).

Il écarte également le rôle de l'origine sociale :

"...autour de 1962, la corrélation brutale entre des formes d'usage du langage et de la classe sociale avait été nuancée, de sorte que l'unité d'analyse était un type de famille dont le système de communication était caractérisé par une structure et une orientation particulière" (p. 312).

Bernstein, en recentrant son problème au niveau du groupe familial escamote l'essentiel : il ne considère que les rapports inter-individuels et "oublie" d'analyser les rapports entre les groupes sociaux marqués par les antagonismes de classes, et au niveau de la "langue officielle", par la "dictature" des normes bourgeoises.

Au plan formel puisqu'il ne reste plus que celui-là, l'auteur s'accroche au critère différenciateur "implicite-explicite" :

"La thèse fondamentale de mes recherches a été que les formes de communication peuvent être distinguées en utilisant le critère de ce qu'elles laissent implicite et de ce qu'elles rendent explicite." (p. 309).

A mon avis, ce critère n'est pas pertinent. On ne peut considérer l'implicite/explicite que par rapport à une situation réelle de communication, ce critère intervenant dans l'explication de l'efficacité de la communication, le critère global pertinent d'appréciation d'une telle situation restant les capacités d'ajustement du message par les locuteurs afin d'assurer la compréhensibilité du message par l'auditeur.

S'il y a compréhension, cela signifie que le langage employé est suffisamment explicite. Dans le cas contraire si la relation n'est pas émotionellement affectée, donc si elle fonctionne librement, il y aura ajustement du degré d'explicite (sinon s'instaurent le malentendu ou le blocage).

En dernière analyse, je me demande si considérer le caractère implicite/explicite d'un corpus décontextualisé donc sans tenir compte de l'efficacité de la communication et du statut des locuteurs en présence a un sens et un intérêt! Cette interrogation conduit à rejeter le point de vue d'analyse du discours mené par Bernstein.

Si les codes se distinguent par l'implicite/explicite, si ce dernier critère, pris en tant que tel, n'est pas valable, la distinction des codes devient non valide, et l'existence de ces codes doit être remise en question.

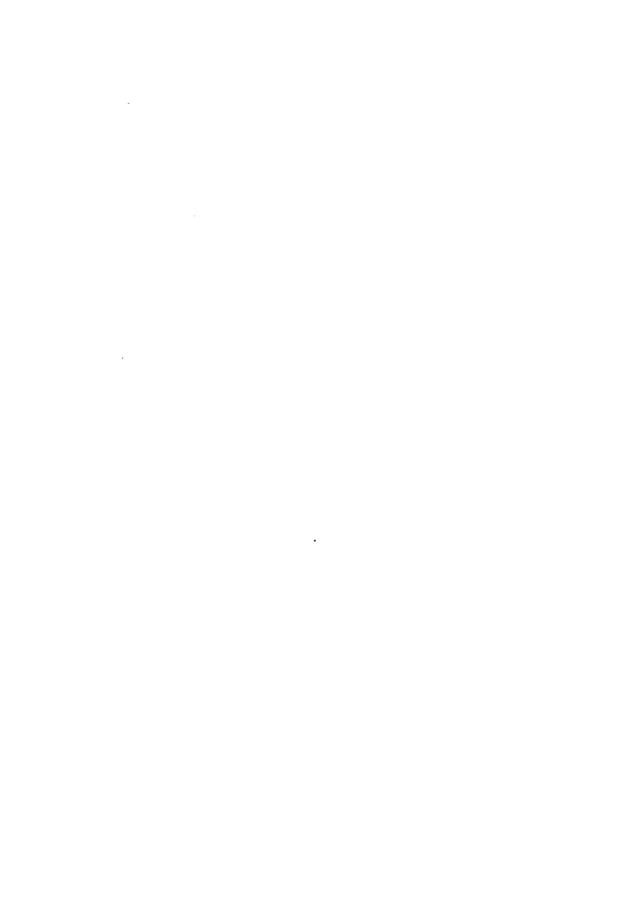
En résumé, le débat langage-classes sociales apparaît confus. Les partisans de la thèse du handicap linguistique ne prennent pas en compte les données relatives aux conditions dans lesquelles ils établissent l'infériorité du langage populaire, ils escamotent la lutte des classes, ils ne discutent pas la notion de relativité historique des formes verbales et se contentent de hiérarchiser ces formes concurrentes mais linguistiquement équivalentes selon les critères de l'arbitraire linguistique bourgeois. Ils ne prennent en considération que des indices partiels et de surface : structure de la phrase, rareté des termes... sans replacer le corpus dans le contexte de la communication, donc sans tenir compte ni du contenu du message, ni des éléments facilitateurs ou inhibiteurs de la communication (débit, rythme, ton d'une part, attitudes et miniques d'autre part), et finalement ils n'apprécient pas l'essentiel à savoir le degré de compréhensibilité du message par l'auditeur, donc en dernier ressort les capacités adaptatives d'émission du locuteur face à un certain auditeur, dans une certaine situation.

D'autres chercheurs ont montré que dans certaines conditions privilégiées, marquées par un climat de confiance et de libre initiative, les petits prolétaires se montraient capables de s'exprimer tout à fait efficacement.

Il n'en reste pas moins vrai que des différences marquent l'utilisation du langage par rapport à l'appartenance de classe. Les petits bourgeois semblent posséder le sens du gratuit : ils produisent un langage plus explicite que la situation ne l'impose, plus recherché (importance du "style"), langage qui trouve un écho favorable chez les enseignants.

Au plan pédagogique, il semblerait souhaitable que l'école s'ouvre aux formes langagières, ainsi qu'au "vécu" (l'ensemble des expériences et de leurs conséquences) des classes populaires, et ce d'autant plus que :

"En rendant la langue à la parole, le populaire libère des sources de création et de renouvellement qui sont, ailleurs, trop étroitement et trop arbitrairement canalisées." (P. GUIRAUD - p. 60).



CHAPITRE SEPT

LA REPRODUCTION

La thèse de Bourdieu et Passeron peut se résumer d'une phrase : l'institution scolaire reproduit les classes sociales.

Pour Boudon (1973 - p. 54) cette théorie...

"...appartient incontestablement à la tradition et relève du mode de raisonnement fonctionnaliste."

Il cite comme exemple les travaux de Sorokin (p. 53):

"Pour Sorokin, (1927), toute société a tendance à se reproduire et comporte par conséquent nécessairement des mécanismes de sélection et de reproduction dont l'effet est de maintenir les structures sociales par delà le flux continuel des individus... L'école est l'autre instance d'orientation majeure (avec la famille) dans les sociétés industrielles. Sa fonction de reproduction étant, selon Sorokin, aussi essentielle que sa fonction de formation, elle sélectionne les individus en fonction de la grille des valeurs caractérisant le système social dans son ensemble."

Cette théorie reste finaliste, les structures sociales ayant la maîtrise du jeu et...

"...Sorokin ne résout pas la question sociologique fondamentale de la nature des mécanismes qui assurent la reproduction..." (p. 54).

L'apport de Bourdieu et Passeron est triple : ces auteurs proposent

- (1) "des éléments pour une théorie du système d'enseignement",
- (2) une description du fonctionnement du système scolaire, (au niveau de l'enseignement supérieur),

(3) une hypothèse explicative des auto-éliminations.

L'apport théorique s'axe sur quatre principes généraux :

1- L'action pédagogique

"...est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel." (BOURDIEU et PASSERON - 1970 - p. 19).

2- L'action pédagogique

"... implique nécessairement comme condition d'exercice l'autorité pédagogique... et l'autonomie relative de l'instance chargée de l'exercer." (p. 26).

3- L'action pédagogique

"...implique le travail pédagogique... comme travail d'inculcation qui doit durer assez pour produire une formation durable, i.e. un habitus comme produit capable de se perpétuer après la cessation de... (l'action pédagogique) et par là de perpétuer dans les pratiques les principes de l'arbitraire intériorisé." (p. 47).

4- "Tout système d'enseignement institutionnalisé... doit les caractéristiques de sa nature et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire et reproduire..., les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance... sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel... dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes sociaux..."

Bourdieu et Passeron illustrent leur théorie par la description de l'enseignement supérieur français (livre 2 "Le maintien de l'ordre"). Ils étudient différents thèmes relatifs à la relation éducative (rôle du langage, des inégalités culturelles, de l'autorité...), au fonctionnement institutionnel (rôle des examens, de l'indépendance de l'école,...) et aux idéologies sous-jacentes.

Dans le même temps que l'institution fonctionne, les individus agissent et réagissent et pour rendre compte des nombreux échecs, les auteurs invoquent des processus d'auto-élimination explicables par la réalisation d'une espérance

subjective de réussite résultant de l'intériorisation d'une probabilité objective de réussite des pairs.

Baudelot et Establet (1972) soulèvent un problème de fond, à savoir le rôle de la lutte des classes, et les dangers du fatalisme sociologique.

"Tout est pensé en termes de système, de structure et de fonction : la différenciation sociale et la différenciation scolaire sont réglées par des logiques implacables... Mais on oublie l'essentiel : que l'exploitation, l'oppression et la domination de classe engendrent nécessairement la lutte des classes.

Ce fonctionnalisme qui consiste à prendre les équilibres précaires résultant des rapports de force pour le fonctionnement automatique d'un système social dont l'école serait un rouage conduit au fatalisme sociologique, forme savante de l'apolitisme." (p. 316).

Y a-t-il lutte de classes à l'école primaire, à l'intérieur de la classe et du fait des élèves? Je ne le pense pas. Certes, il se produit un heurt culturel, mais non une lutte. Les enfants ne sont pas en mesure de mettre en oeuvre une stratégie de lutte au sein de l'école. Les "mauvais élèves" développent des comportements réactionnels au matraquage émotionnel continu dont ils sont l'objet trop souvent (répétition d'une situation d'échec et de ses conséquences immédiates de l'oubli au fond de la classe aux châtiments corporels, sans oublier les vexations, insultes, et autres dévalorisations), comportements caractérisés par deux pôles extrêmes : le repli sur soi, l'agressivité ouverte. Mais de telles réactions ne constituent en rien une lutte, tout juste des formes de protestation ou de rejet. Les élèves de deux classes de CM2 (n = 64), ont répondu à la question suivante : pourquoi y a-t-il de mauvais élèves?

Les arguments avancés peuvent être regroupés en sept catégories 1:

1- attitudes de l'élève vis-à-vis du travail et de l'école (94 fois)

```
refus des devoirs et leçons (46);
refus de comprendre (5);
s'en moque (5);
ne vient pas (5);
manque d'intérêt (3);
n'aime pas une matière (3).
```

^{1.} Selon les principes de l'analyse catégorielle (Bardin - 1977 - p. 155).

2- comportements de l'élève en classe (89 fois)

```
n'écoute pas (43);
bavarde (27);
indiscipliné (10);
copie (6);
ne suit pas (3).
```

- 3- un manque (14 fois) ou un "défaut" (24 fois) de l'élève (mémoire, compréhension, langage) (paresse, excitation, manque de sérieux, boudeur, endormi, affamé, rêveur, lent, bâcleur).
- 4- d'autres intérêts prédominants (29 fois)

```
s'amuser (21);
télévision (4);
rire (2);
vacances (1).
```

- 5- manque d'aide de la famille (7 fois)
- 6- attitudes de l'élève par rapport au maître (5 fois) (n'aime pas le maître, ne dit pas quand il n'a pas compris)
- 7- évènements perturbateurs (4 fois) (maladie, déménagement).

Pratiquement, toutes les explications avancées accusent le mauvais élève.

Les arguments reprennent des éléments du comportement extérieur de l'élève.

On a l'impression que les élèves reprennent à leur compte les discours du maître sur le cancre.

De fait, l'analyse reste superficielle et finalement peu d'arguments ont valeur causale.

Toutefois, ce travail semble indiquer qu'il y a refus du scolaire par le mauvais élève, refus qui se traduit dans des comportements inadaptés à la classe. (Je reviendrai sur ce thème au chapitre suivant).

En bref, les enfants n'ont aucune vision globale du système éducatif ni de ses finalités.

Ils ne sont pas en mesure de développer une lutte des classes à l'école.

D'autre part, les parents les plus agressifs vis-à-vis de l'école sont bien souvent les bourgeois. Ils viennent plus souvent à l'école, s'y expriment, critiquent, à la limite imposent. Quant aux parents ouvriers, ils viennent moins souvent, ou bien seulement s'ils sont convoqués - donc, quand il y a un problème -. Ils écoutent, se montrent discrets, et...

"...manifestent, en général, beaucoup d'estime aux maîtres de leurs enfants et témoignent d'un grand respect pour l'instruction." (BERGER - p. 129).

Les associations de parents d'élèves sont contrôlées par des bourgeois et de ce fait, la création des conseils d'école écarte complètement les ouvriers du fonctionnement institutionnel des établissements.

Les pressions constatées sur l'école sont le fait des parents bourgeois qui travaillent à fond pour que l'école primaire devienne encore plus *leur* école.

L'école est l'enjeu d'une lutte politique générale, c'est certain. Sur le terrain, force est de constater les pressions des classes bourgeoises ou de leurs représentants afin de mettre l'école à leur service exclusif, mais également l'acceptation de l'école telle qu'elle est par les classes ouvrières. La lutte des classes semble donc absente du champ de l'école primaire. On ne peut attendre de véritables changements à l'école que si des changements d'attitudes interviennent chez les maîtres, les amenant à prendre conscience de leur responsabilité vis-à-vis du prolétariat :

"Les bons sentiments à eux seuls ne l'aideront pas (l'enseignant) à changer d'attitude. Savoir qui servir² et savoir aussi comment servir³ ceux qui ont le plus besoin de lui en tant qu'alphabétiseur est le premier pas. Tenter de défendre, contre vents et marées, une pédagogie de masse en opposition à une pédagogie élitiste est un second pas dans cette voie (LURCAT - 1976 a - p. 35).

Il me semble clair que les maîtres ne se rendent pas compte de ce qu'ils font lorsqu'ils évacuent un enfant de l'école (soit en essayant de "l'orienter" vers l'enseignement spécial, soit en renonçant à toute action éducative concernant cet enfant...).

De véritables crimes peuvent être commis sans que l'exécutant se rende compte de leurs caractères atroces et injustes. Alain Decaux⁴ "excusait" en partie le génocide des Indiens par les Espagnols, les conquérants n'ayant pas conscience de ce qu'ils faisaient.

^{2.} Prise de conscience politique.

^{3.} Formation continue, personnelle, institutionnelle.

^{4. &}quot;Le téléphone sonne" France Inter 14 mars 1980.

Il soulignait le fait que bien souvent, on participait, ou on passait à côté d'événements dont la portée nous échappe sur le moment.

Pris individuellement, il est bien évident que l'Espagnol n'était pas plus mauvais que l'Indien, l'Allemand que le Juif, le Juif que le Palestinien...

Pourquoi ce manque de prise de conscience et cette inertie? J'émets l'hypothèse que ce sont des facteurs émotionnels qui empêchent l'intellectualisation des perceptions, et la prise de conscience de soi dans l'action, de son statut et de son rôle. Le filtre émotionnel sera d'autant plus fort que l'individu est ignorant. Ce filtre est directement lié aux relations d'autorité et permet les comportements de soumission et d'obéissance et même l'exécution de tâches criminelles. Eibl-Eibesfeldt (1972 - pp. 468-472) rappelle les expériences de Milgram.

"Milgram invitait ses sujets... à participer, contre une faible rémunération, à une expérience supposée d'apprentissage. Ils eurent comme tâche d'administrer des chocs électriques d'intensité croissante pour chaque erreur faite par une autre personne. Celle-ci était supposée apprendre quelque chose, mais en réalité était un complice de l'examinateur."

Le sujet connaissait la violence du choc qu'il administrait.

"Les résultats de ces expériences prouvent que beaucoup d'individus ont des difficultés à s'opposer à l'autorité de la personne responsable des expériences. Même dans les conditions où il y avait des échanges oraux, 62,5 % des "professeurs" administraient des chocs aux victimes qui, dans la réalité auraient tué ou infligé de sévères lésions."

Et Milgram conclut:

"Des personnes qui, dans la vie de tous les jours, auraient été conscientes de leur responsabilité et honnêtes, furent conduites sous le couvert de l'autorité et par l'acceptation sans critique de la situation définie par l'expérimentateur, à exécuter des actions inadmissibles."

Cette tendance à l'obéissance est peut-être innée. De toute façon, elle est renforcée par l'éducation et des rapports sociaux hiérarchiques : il faut obéir à ses parents et autres adultes proches, puis à ses maîtres et professeurs, puis à son adjudant, puis à son contremaître ou supérieur, mais aussi au syndicat - qui donne des consignes -, et au parti - défendre la ligne, même si on n'est pas d'accord -.

A l'école, les effets des actes de l'enseignant ne sont pas aussi évidents que dans les expériences citées et le changement en sera d'autant plus difficile à provoquer. Mais changer, pour le maître implique une remise en question de

l'autorité, a posteriori de ses propres maîtres, dans le présent de l'inspecteur... et de toutes les forces conservatrices qui contrôlent l'école ou font pression sur elle.

Changer, c'est aussi accepter le statut de déviant, de marginal, par rapport au groupe des collègues.

Position très inconfortable et selon les spécialistes de la dynamique des groupes, la résistance aux changements exprimerait la crainte de s'écarter des normes du groupe.

Changer sa pratique implique plusieurs étapes :

- (1) prise de conscience de son action (de sa participation active à une école bourgeoise au service de la bourgeoisie),
- (2) mise au point d'un projet pédagogique progressiste, en accord avec ses options politiques,
- (3) oser mettre en oeuvre ce projet.

L'appartenance à un groupe, un parti, un syndicat peut favoriser une pratique progressiste, mais ne peut remplacer une solide culture personnelle indispensable.

Au sein d'une école, une tentative de rénovation sera plus aisée, moins anxiogène, si elle s'opère dans le cadre de l'équipe éducative, dont le modèle pourrait s'inspirer des "groupes semi-autonomes" que l'on trouve parfois dans quelques entreprises industrielles (PASQUIER - 1978).

La reproduction ne pourra être dépassée que par le jeu d'un faisceau de facteurs = évolution économique, évolution politique, évolution sociale... et à l'école évolution pédagogique qui, à moyen terme, peut hâter l'évolution vers une société plus juste.

Comme le souligna Snyders (1976):

"Que les pauvres ne puissent pas profiter de l'école, cela pose d'abord le problème de la pauvreté." (p. 77).

Dans une société divisée en classes, l'action sur l'économique et sur la répartition des richesses (problème clé des pays industrialisés) passe par l'action politique, et l'école doit mener un combat commun avec le prolétariat et les éléments progressistes des classes dominantes.

"Notre problème est d'amener l'école à participer au combat que mène le prolétariat, à y participer avec ses moyens propres..." (p. 80).

car l'école a un rôle à jouer dans la lutte des classes.

Son ambiguïté fondamentale lui permet de jouer ce rôle :

"L'école est à la fois reproduction des structures existantes, courroie de transmission de l'idéologie officielle, domestication - mais aussi menace à l'ordre établi et possibilité d'affranchissement." (p. 99).

Mais l'école doit conserver sa spécificité et lutter avec ses propres armes, à savoir la pédagogie.

"Il y a un front pédagogique qui a sa spécificité. Si nous ne le tenons pas, qui ? Le risque est réel, pour les enseignants, de fuir vers le politique, de méconnaître le pédagogique au profit de l'engagement uniquement politique." (p. 102).

CHAPITRE HUIT

ECOLE PRIMAIRE ET REPRODUCTION

On peut penser qu'il n'y a pas de processus de reproduction à l'école primaire, tous les enfants passant par cette école.

C'est là une vue naïve des choses.

Dès le début de la scolarité obligatoire se pratique une élimination officielle, légale d'un certain nombre d'élèves.

Je veux parler des orientations vers les classes et les établissements de l'enseignement spécial et vers les C.P.P.N. des collèges.

L'évacuation vers l'enseignement spécial peut intervenir dès l'âge de 6 ans, et certains enfants ne pénètrent jamais à l'école primaire.

Dans certains cas, (débilité profonde, I.M.C., aveugles,...) la mesure peut sembler justifiée, mais le plus souvent cette pratique ségrégative n'est pas fondée.

Pratiquement, le maître signale l'enfant qui sera vu, examiné par le psychologue scolaire, le médecin scolaire, l'assistante sociale.

Une fois ces enquêtes et investigations terminées, le cas est discuté par une commission de circonscription (la C.C.P.E. qui peut orienter vers les classes de l'enseignement spécial rattachées aux écoles), puis éventuellement, lorsqu'une

prise en charge financière s'impose, par une commission départementale (la C.D.E.S.¹).

1,8 % des enfants scolarisés (environ 390.000) fréquentent l'enseignement spécial (dont 120.000 dans les classes de perfectionnement ou d'adaptation, et 80.000 dans les S.E.S.) (SRESAS - 1979 - p. 185). L'orientation est effectuée sur la base d'un alibi psychométrique : le QI, mais pas toujours puisque, en 1964, 20 % des élèves de perfectionnement avaient un QI supérieur à 80 (DEVILLE CAVELLIN - 1979 - p. 59) ce qui montre que la classe de perfectionnement joue un rôle d'accueil des rejetés de l'école. Mais en quoi y at-il reproduction? Le perfectionnement se prolonge pas la S.E.S., à l'issue de laquelle les adolescents seront versés dans la vie active sans diplômes professionnels : ils vont nourrir les rangs du sous-prolétariat. Ces enfants sont dans leur majorité issus des classes populaires : en 1964, au moins 71 % des élèves de perfectionnement sont fils d'ouvriers - contre 31 % d'ouvriers dans la population générale -.

Les classes de perfectionnement et d'adaptation doivent être supprimées, du point de vue de la morale socio-politique bien sûr, mais également au plan pédagogique : elles sont globalement inefficaces.

En ce qui concerne les classes d'adaptation, je citerai une étude du CRESAS (1974 - p. 19).

"Les classes d'adaptation remplissent-elles leur rôle de structure de prévention? Sur les 216 enfants signalés en grande section, qui sont encore présents, 60 ont été dans ces classes d'adaptation, 156 ont commencé leur scolarité au cours préparatoire..."

Sur les 60 enfants signalés qui ont été en classes spéciales, 43 (71,7 %) sont en retard.

Par contre, sur 156 enfants signalés qui n'ont pas été en classes "spéciales", 49 (31,6%) sont en retard.

Les résultats montrent que les classes d'adaptation sont loin de jouer le rôle préventif qu'on leur attribue officiellement.

^{1.} La C.C.P.E. de mon secteur prend ses décisions sans convoquer les parents : "Ce serait le bazar !" dit l'inspecteur. Cette pratique est illégale. La C.D.E.S. permet également une illégalité : certains psychiatres d'établissement acceptent des enfants chez eux et font régulariser la situation par la C.D.E.S. ultérieurement, alors que légalement, seule la C.D.E.S. a pouvoir d'orientation. Cet exemple précis montre comment fonctionne l'illégalité : les "misérables" (l'immense majorité des "cas" traités sont des enfants de prolétaires) sont exclus du fonctionnement institutionnel; le fonctionnaire couvre et régularise les agissements illégaux des "puissants". Cet exemple éclaire la notion de structure dominante.

En ce qui concerne les classes de perfectionnement, il faut noter que les recyclages dans le circuit normal sont extrêmement rares. D'autre part, j'ai comparé les niveaux scolaires² obtenus à l'issue de leur scolairté primaire de 34 enfants admis en S.E.S., selon leur histoire scolaire : 19 venaient du cycle normal (QI moyen : 64,5) et 15 de classes de perfectionnement (QI moyen : 62,5).

Dans les deux groupes, le niveau scolaire atteint le C.E.1.

Le passage par le perfectionnement n'a pas amené une performance scolaire supérieure.

L'orientation vers les C.P.P.N.³ se pratique depuis la suppression des classes de transition par un alibi pédagogique : cet élève n'a pas le niveau pour suivre en 6°. Ces enfants sont maintenus en primaire jusqu'à 14 ans puis vont directement en C.P.P.N. sans passer par le "tronc commun" 6°, 5°.

Là aussi, il y a reproduction, ces enfants d'ouvriers pour la plupart⁴ deviendront au mieux des ouvriers.

Par ses pratiques d'orientation, l'école primaire participe activement à la reproduction des classes sociales.

Mais bien plus important encore reste le fait que l'école primaire prépare les grandes purges qui ont lieu au C.E.S., ce faux collège unique, véritable gare de triage.

Il y a préparation de la reproduction en ce sens que l'école primaire produit des "mauvais élèves", en majorité enfants des classes populaires, qui seront les premières victimes de l'écrémage forcené ultérieur, au niveau du C.E.S. puis du lycée. Comprendre la reproduction revient à comprendre la genèse du mauvais élève.

Bourdieu et Passeron donnent des clés en ce qui concerne l'enseignement supérieur. La transposition est-elle possible à l'enseignement élémentaire?

Je me contenterai de reprendre quatre thèmes qui me paraissent transposables et susceptibles d'apporter des éléments de compréhension de l'échec des enfants du peuple :

^{2.} Tests utilisés: T.C.E. (au C.P.A.) et E.Q.S. (chez E.A.P.).

^{3.} Classes préparatoires à l'apprentissage.

^{4. &}quot;En C.P.P.N., on compte 42 % chez les salariés agricoles, 29 % chez les ouvriers et le personnel de service, mais 4 % chez les cadres moyens et 1 % chez les cadres supérieurs." (BOURDIEU - 1979 - p. 173).

1° thème : la pédagogie implicite

"Une pédagogie implicite qui, supposant un acquis préalable, reste par soi peu efficace lorsqu'elle s'applique à des agents dépourvus de cet acquis, peut être très "rentable" pour les classes dominantes..." (p. 63).

"On voit que, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, (le système d'enseignement français) exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-là seulement." (p. 163).

L'école primaire suppose-t-elle des acquis préalables ? Bien sûr. Je cite un exemple simple : un exercice de C.P. proposé consiste à placer les articles un ou une devant les noms d'une liste. Réussiront ceux qui connaissent bien la langue et qui comprennent le sens d'un tel exercice.

Au C.P., dès la rentrée, commence l'apprentissage du déchiffrage. La plupart du temps, l'enseignante ne s'interroge pas sur le degré d'évolution de chaque enfant face à l'écrit, sur son degré de familiarisation avec le livre... Elle commence la leçon 1, puis passe à la leçon 2,... Elle constatera les décrochages successifs sans pour autant dévier de sa progression, accusant l'élève et/ou la famille de l'échec.

Et il en sera ainsi à chaque niveau successif. La leçon collective, selon une progression imperturbable, suppose un même état de connaissance et de réceptivité chez tous les élèves. C'est là un non-sens. Au nom de l'illusion de l'école unique - qui suppose l'existence d'un modèle d'enfant standard -, sous la contrainte pédagogique du programme unique, l'école refuse de prendre en compte les différences, supposant les mêmes acquis, les mêmes motivations, les mêmes formes culturelles et langagières, chez tous les enfants.

Il serait pourtant souhaitable que toute action pédagogique commence par un bilan pédagogique, point de départ des acquisitions nouvelles.

2° thème : capital culturel et capital linguistique

"...l'inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital linguistique scolairement rentable constitue une des médiations les mieux cachées par lesquelles s'instaure la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire..." (p. 144).

"...un système d'enseignement qui se fonde sur une pédagogie de type traditionnel ne peut remplir sa fonction d'inculcation qu'aussi longtemps qu'il s'adresse à des étudiants dotés du capital linguistique et culturel - et de l'aptitude à le faire fructifier - qu'il présuppose et consacre sans jamais l'exiger expressément et sans le transmettre méthodiquement." (p. 125).

D'après Bourdieu et Passeron, chaque individu possède un capital culturel et linguistique dont la nature varie selon l'origine sociale. L'école utilise et valorise les cultures et langages proches de ceux qui ont cours dans les classes privilégiées, et dénie tout acquis culturel aux enfants d'ouvriers.

Pour ces auteurs, l'acquisition de ce capital ne peut se réaliser que par la familiarisation insensible et il apparaît illusoire de vouloir faire "apprendre" ce capital par l'école, là n'est pas le problème. J'admettrais plus volontiers la possibilité d'un développement cognitif pour chaque enfant basé sur ses acquis spécifiques, par des voies spécifiques, selon la manière propre à chacun d'appréhender le réel, physique et social, ce qui supposerait l'individualisation dans un cadre coopératif - du niveau, mais aussi de l'approche des connaissances, et une ouverture de l'école à l'autre capital culturel, donc à la réalité et à la vie dans un sens plus général.

3° thème : l'appréciation selon le non-verbal

"L'analyse imposée pas les nécessités de l'expérimentation révèle qu'il n'est rien, et surtout pas l'appréciation des savoirs et du savoir-faire, même les plus techniques, qui ne soit contaminé par le système des impressions convergentes, ou plus exactement redondantes portant sur une même disposition globale, c'est-à-dire sur le système de manières caractéristiques d'une position sociale." (p. 149).

La perception sociale de l'autre reste bien souvent inconsciente et intervient dans la régulation de la relation pédagogique en générant les attitudes⁵.

Lorsque les maîtres verbalisent leur perception de l'élève, ce n'est guère à l'avantage des petits prolétaires :

^{5.} J'entends par attitude "...une prédisposition relativement stable et organisée, à réagir sous forme d'opinions (niveau verbal), ou d'actes (niveau comportemental), vis-à-vis d'objets (personnes, idées, événements, choses, etc...) de manière orientée." (BARDIN - 1979 - p. 156).

"Au premier abord, il est facile de reconnaître les enfants de milieux défavorisés. Leur visage, leur façon de se tenir un peu voûtés sont déjà la marque des frustrations." (TOURTET - 1974 - p. 18).

"Les enfants se signalent par leur aspect extérieur : vêtements insuffisants, mal adaptés, parfois sales et déchirés..." (Ibid. - p. 18).

"Physiquement, ces enfants sont souvent chétifs, maigres, parfois rachitiques." (Ibid. - p. 19).

La description du comportement de ces enfants est tout autant dévalorisante :

"Nous remarquons que les enfants des milieux défavorisés sont presque toujours timides, renfermés, tristes ou anormalement turbulents, voire agressifs. C'est dire que leurs qualités relationnelles restent frustres..." (p. 21).

La responsabilité en est clairement rejetées sur les familles qui ne savent pas, ne peuvent pas et ne veulent pas s'occuper de leurs enfants (p. 18), familles incapables de se discipliner (p. 19), et...

"Bien entendu, ces attitudes caractérielles ne sont pas innées, mais déjà réactionnelles: l'enfant se défend comme il peut de ses mauvaises conditions de vie familiale. Il subit le conditionnement non-culturel de son entourage et compense l'échec scolaire qui en découle soit par une affirmation excessive, soit par une retraite..." (p. 21).

La perception socialement différenciée de l'élève interpénètre l'affectivité sur un axe attraction-répulsion; une enquête a montré que...

"Les qualificatifs "attirant", "plaisant" et "sympathique" sont attribués préférentiellement à une très forte majorité (plus de 80 %) des enfants "favorisés", suivis de loin par les enfants d'ouvriers (moins de 60 %) euxmêmes devançant les ouvriers immigrés (moins de 50 %).

...40 % des enfants d'ouvriers français peuvent être considérés comme constamment rejetés dès la petite section d'école maternelle et ce jusqu'à la fin de la scolarité élémentaire..._à réussite égale; les enseignants sont "attirés" dans un rapport de deux à un par les "favorisés" comparativement aux enfants de la classe ouvrière." (PUJADE-RENAUD - 1978 - p. 31).

L'appartenance de classe perçue crée également un préjugé relatif aux futurs résultats scolaires (effet de halo):

"...les enfants désavantagés ne sont pas considérés comme des éléments capables de réussir en classe." (ROSENTHAL-JACOBSON - 1971 - p. 90).

^{6.} Les points complémentaires de l'échelle : indifférent ; antipathique ; répugnant ; repoussant.

Et l'on sait que, dans une certaine mesure, les attentes généralement se réalisent (effet Pygmalion).

La perception sociale de l'élève intervient à plusieurs moments :

1) avant l'acte éducatif, dès les premiers contacts visuels, le maître classe socialement l'élève ce qui induit chez lui un certain préjugé, plus ou moins favorable, et certaines attentes quant à la réussite scolaire future.

Cette reconnaissance de classe s'effectue à partir des aspects morphologiques, de l'apparence esthétique, de l'habillement, de la gestualité, des aptitudes, du matériel scolaire et de gymnastique... (d'après PUJADE-RENAUD - 1978 - p. 32-33).

Elle sera bien sûr renforcée dès les premiers échange verbaux.

2) pendant l'acte éducatif, le comportement de l'enseignant sera influencé par sa perception sociale de l'élève, à plusieurs niveaux, mais toujours dans le même sens, c'est-à-dire à l'avantage des enfants de bourgeois.

Trois exemples: Guyot cite (1978-1979 - p. 63) un travail de Kalish. Il s'agit d'une étude qualitative des gestes (direction et qualités énergétiques) d'élèves de C.P., opposées par leur niveau en lecture (forts et faibles).

L'institutrice s'adresse aux faibles tournée de trois quarts vers eux, avec des mouvements plus tendus et plus rétractés; face aux forts, les gestes apparaissent plus déliés et libres.

"On devine qu'existe une complicité du corps comme existe une complicité de langage. On est conduit à s'interroger si le corps est ici signe et institution de classe."

D'autres chercheurs ont étudié la fréquence des échanges verbaux entre la maîtresse et ses élèves (au C.P.), selon l'origine sociale de ceux-ci (CRESAS - 1974).

Ils constatent que:

"Le nombre d'interactions dont bénéficient les enfants est fonction de leur origine sociale : les enfants de la classe "ouvrière" en comptabilisent beaucoup moins que les enfants de la bourgeoisie." (p. 76).

D'après Lurçat (in CRESAS - 1978 - p. 143) au niveau de la maternelle, il y a dévalorisation des enfants d'ouvriers par la maîtresse.

"La dévalorisation se manifeste dans les jugements, les réflexions, les impatiences, les mimiques dépréciatives, les emportements, l'irritation. Elle se

manifeste également dans la transmission sélective sous la forme d'oubli, d'abandon, de non prise en considération."

Cette dévalorisation est liée à l'attitude de l'école face aux acquis familiaux :

"...les acquis familiaux des enfants de la bourgeoisie sont pris en charge par l'école, contrairement à ceux des enfants des travailleurs. Pour ces derniers, la négation des acquis familiaux constitue une dévalorisation, une négation de leur identité culturelle." (Ibid. - p. 143).

Finalement, les maîtresses aiment qui leur ressemble, d'où le rôle des cultures d'origine et de leurs manifestations (vêtements, langage, comportement,...) et estiment ce qu'elles connaissent.

Les attitudes différentes des enseignantes en fonction de l'origine sociale des élèves...

"...procèdent directement des contradictions de classe dont le heurt culturel n'est que l'apparence." (LURCAT - 1976 b - p. 310).

L'attitude de l'enseignant apparaît donc plus ou moins stimulante, en fonction de l'origine sociale des élèves. On peut voir là quelques biais par lesquels le pédagogue travaille à la réalisation de ses attentes en obéissant à ses réflexes de classe.

3) au niveau de l'appréciation des résultats :

Les études docimologiques montrent que le maître est influencé par ses préjugés.

Ainsi, Noizet et Caverni (1978) montrent que la notation de copies varie selon un certain nombre d'appréciations a priori : performances antérieures des élèves, statut scolaire de l'élève, ses origines socio-économique et ethnique. Ils concluent :

"...Les mêmes copies sont évaluées différemment lorsqu'on donne aux évaluateurs des informations différentes sur les élèves censés les avoir rédigées." (p. 97).

D'après ces auteurs, les informations a priori induisent des attentes chez l'évaluateur, par le biais des représentations concernant l'élève ou une catégorie d'élèves. Les attentes influencent le travail de recueil des indices, et ce, dans le sens d'une recherche de consonance cognitive, la note finale devant se rapprocher au plus près de la note attendue.

En bref, l'enseignant se construit une représentation dévalorisante, renforcée par leurs résultats scolaires, des enfants du prolétariat qui induit des comportements de dévalorisation et de rejet de ces enfants-là.

Ces attitudes risquent fort de durer encore bien des années puisque le hiatus social et culturel entre les enseignants et le prolétariat va s'élargissant :

"...un lent embourgeoisement général du milieu social des instituteurs et des institutrices se dessine de manière significative." (BERGER - 1979 - p. 25)

et que les enseignants ne semblent absolument pas sensibilisés au rôle de l'appartenance sociale dans leur pratique, et au rôle de leur pratique dans la genèse de l'échec scolaire.

Je citerai là trois preuves :

- P. Marc a réalisé un enquête auprès des enseignants sur l'échec au C.P.:
- "...aucun jugement relatif à l'échec d'un enfant (notre enquête, au total, en recense plus de 18.000) n'a mis en cause l'institution scolaire : à des degrés divers, tous les enfants sont finalement jugés responsables de leurs difficultés et échecs."
- I. Berger demande aux maîtres:
- "A quoi attribuez-vous l'échec de vos élèves ?" (1977 p. 120).

La famille fait figure de principale accusée, - donc de bouc-émissaire ? - On invoque le social, l'affectif, le suivi des enfants. Seuls quelques maîtres...

"...vont jusqu'à attribuer les carences de leurs élèves à leurs propres défaillances." (Ibid. - p. 121).

J'ai demandé à 14 instituteurs et institutrices de citer les 5 principales causes de l'échec scolaire, de la plus importante à la moins décisive.

J'ai classé les causes évoquées en 3 catégories : causes relatives au milieu : 36,5 % des réponses; à l'individu : 41,5 % des réponses; à l'école : 22 % des réponses.

En regardant de près les réponses, on s'aperçoit que les enseignants interrogés n'ont pas pris conscience des finalités de l'école, et jamais les grands thèmes de la sociologie de l'éducation ne sont évoqués.

Lorsque les maîtres évoquent le milieu, il s'agit la plupart du temps de la famille et de ses problèmes à résonnace affective : divorce, placement de l'enfant, scènes,... désintérêt des parents pour le scolaire; ou bien du bilinguisme.

Les problèmes individuels se ramènent à la notion de "handicap naturel" (santédébilité-hérédité-manque de maturité-langage-mémoire), quelquefois à des comportements inadaptés.

Cinq maîtres mettent en cause l'institution scolaire : effectifs, enseignement inadapté, rythme de travail inadapté aux enfants; ou bien le maître : il commet des maladresses, il ne s'entend pas avec tel élève, il est souvent absent, non remplacé. Les causes "milieu" semblent les plus décisives (moyenne des rangs = 1,9), suivies des causes "individu" (m = 3,2), les causes "école" arrivant dernières (m = 3,7).

Ces données montrent clairement que massivement les enseignants rejettent la responsabilité de l'échec sur les enfants ou leur famille, alors qu'en fait, on peut penser qu'ils ont leur part de responsabilité dans cet échec principalement par le jeu de leurs préjugés et de leurs attentes négatifs générateurs d'attitudes rejetantes et dévalorisantes vis-à-vis des enfants d'ouvriers. Les attitudes sont liées à l'appartenance de classe.

Elles dureront tant que les thèses sociologique et marxiste ne seront pas incluses dans les programmes des formations initiale ou continue des enseignants, tant qu'un vaste courant en faveur de l'éducation populaire ne se développera pas.

Le maître se place vis-à-vis des enfants du prolétariat dans une situation antiéducative : comment peut-on réussir une entreprise d'éducation quand on dévalorise son élève et qu'on lui dénie toute aptitude à l'apprentissage ?

On sait le poids des attentes. Dire d'un enfant qu'il est : peureux, rêveur, amuseur, nerveux, dispersé, qu'il ne fait pas d'effort, qu'il est paresseux, lent, qu'il manque d'attention, qu'il est peu intelligent, (jugements notés par P. Marc), suppose qu'on n'attend rien de lui, et l'élève se conduit selon cette attente. Rejeter la responsabilité de l'échec sur l'enfant ou sa famille, c'est une façon de se dessaisir du problème, de refuser de s'impliquer face à tous les élèves. Mépriser l'autre, c'est une façon de se conforter dans sa double supériorité d'âge et de milieu, donc une forme et un moyen de domination, une voie vers la légitimation de son pouvoir, de sa valeur par rapport à sa compétence, dans la mesure où l'existence du mauvais élève donne plus de relief à la performance du bon élève, et justifie sa pratique et l'institution, conforte dans sa routine et son conservatisme.

4° thème: l'élimination sans examen

Bourdieu et Passeron constatent qu'un certain nombre d'élèves issus des milieux populaires s'excluent d'eux-mêmes du système scolaire. Ils expliquent cette auto-élimination par le jeu de la relation entre l'espérance subjective et la probabilité objective de réussite, propre à chaque classe sociale.

"...la structure des chances d'ascension par l'Ecole, conditionne les dispositions à l'égard de l'Ecole et de l'ascension par l'Ecole, dispositions qui contribuent à leur tour d'une manière déterminante à définir les chances d'accéder à l'Ecole, d'adhérer à ses normes, et d'y réussir, donc les chances d'ascension sociale." (p. 189).

Ce type d'explication peut rendre raison...

"...de la variation des attitudes des élèves des différentes classes sociales à l'égard du travail ou de la réussite, selon le degré de probabilité et d'improbabilité de leur perpétuation dans un cycle d'étude donné." (p. 191).

Je ne pense pas cette explication directement transposable aux enfants du primaire, mais je retiens l'idée d'une auto-élimination. En d'autres termes, dans quelle mesure le mauvais élève est-il responsable, de par ses attitudes, de ses mauvais résultats?

Le comportement observable des mauvais élèves exprime le rejet du scolaire : des institutrices de C.P. décrivent ainsi ces enfants (80 élèves) : (j'ai regroupé les descriptions en 8 catégories) :

1- passifs, apathiques	27 fois
2- instables, chahuteurs	23 fois
3- paresseux	11 fois
4- ne participent pas	7 fois
5- inattentifs	6 fois
6- lents	6 fois
7- peu motivés	4 fois
8- bavards	4 fois

L'ensemble de ces comportements traduit une faible ou une non-participation à la classe.

On retrouve là les conclusions de B. Zazzo (1978 - p. 178):

"Parmi ces comportements préjudiciables aux progrès en lecture, il faut relever, en tout premier lieu, les comportements d'instabilité, et secondairement de passivité."

Zazzo psychologise ces comportements, ramenant leurs causes à un niveau individuel : l'enfant "agité" est "esclave de ses propres impulsions", il manque de "maîtrise de soi"... D'autre part ces comportements ont un statut de cause de l'échec.

Je préfère considérer ces comportements comme des effets, marques de désintérêt et de rejet du scolaire par l'enfant. Je rejette le schéma classique :

caractéristiques comportements échec individuelles ===> inadaptés ===> scolaire

comme trop partiel, ne prenant pas en compte les réalités sociales, l'institution scolaire et les pratiques de ses maîtres.

A mon sens, les comportements "inadaptés" traduisent le rejet du scolaire par les élèves en situation d'échec.

J'ai repris des entretiens menés avec des enfants signalés en échec 7. J'ai relevé les réponses et leur justifications aux questions suivantes :

1- aimes-tu l'école, pourquoi?

2- aimes-tu le maître / la maîtresse, si non pourquoi?

J'ai posé les mêmes questions à trente bons élèves (6 de chaque niveau).

La catégorisation adoptée concernant les réponses à la 1° question est la suivante :

E++: l'élève aime bien l'école, pour une raison scolaire

E+-: l'élève aime bien l'école, pour une raison extra-scolaire

E- : l'élève n'aime pas l'école;

et voici celle concernant la deuxième question :

M+: réponse oui

^{7.} n = 90. effectif par âge : 6 ans : 11; 7 ans : 20; 8 ans : 11; 9 ans : 8; 10 ans : 3; 11 ans : 2; 12 ans : 31; 13 ans : 4. La demande d'examens psychologiques est plus élevée aux bornes de la scolarité primaire (problèmes posés par les enfants qui ont du mal à apprendre à lire; problèmes d'orientation lorsque l'enfant a 12 ans).

M-: réponse non.

Le tableau suivant rend compte de la répartition des réponses selon le groupe. Il confirme le rejet du scolaire par les élèves en difficulté.

	élèves en échec	bons élèves
E++	35,5 %	76,6 %
E+-	33,5 % 31, % 64,5 %	20, %]
E-	31, % ¹ 64,5 %	^{20, %} _{3,4 %} _{23,4 %}
M+	71,5 %	100, %
M-	28,5 %	0, %

Les élèves des deux groupes justifient leurs réponses par le même type d'arguments. L'analyse de ces arguments a donc été menée groupes confondus.

On aime bien l'école pour les raisons suivantes (E++):

1- apprendre, travailler	44 fois
2- souci de l'avenir	5 fois
3- ne pas prendre de retard	4 fois
4- par intérêt	3 fois

Exemples:

- 1) "je m'apprends à lire pour travailler on apprend des trucs"
- 2) "je veux être un savant pour déboucher sur un bon métier pour gagner notre vie..."
- 3) "parce que j'ai envie de passer en 6°..."
- 4) "on y fait des choses intéressantes..."

L'aspect intérêt des activités scolaires est seulement évoqué 3 fois. La plupart des élèves justifient leur adhésion par l'activité scolaire elle-même.

On aime bien l'école mais c'est... (E+-)

1- pour s'amuser	11 fois
2- pour chasser l'ennui	11 fois
3- pour retrouver les copains	7 fois

Exemples:

- 1) "je m'amuse bien je joue parce y a la récréation..."
- 2) "je m'ennuie dans mon quartier quand y a rien à la télé..."
- 3) "je vois mes petits copains y a les copines à la maison j'ai pas de copines..."

Dans ces justifications, le scolaire est complètement évacué. Il ne reste que les dimensions sociale et ludique de l'école.

On n'aime pas l'école pour de nombreuses raisons (E-)

- 1- difficulté de la tâche (6 fois) : "y a des choses trop difficiles c'est trop dur j'arrive pas à le faire..."
- 2- rejet des contraintes (4 fois) : "je ne veux pas écouter faut toujours faire ce qu'i disent..."
- 3- préférence pour une autre activité (4 fois) : "je préfère rester à la maison pour m'amuser..."
- 4- fatigue (2 fois): "après, j'ai sommeil..."
- 5- manque de jeu (3 fois) : "on joue pas beaucoup..."
- 6- agressivité du maître (2 fois) : "le maître, i bat..."; des autres enfants (2 fois) : "on m'attaque..."
- 7- ennui (2 fois): "on s'ennuie..."
- 8- l'âge (1 fois): "quand on sait pas et que les petits savent."

L'école est rejetée au nom de la difficulté de la tâche, de ses contraintes, de l'agressivité ambiante, parfois globalement :

"la maîtresse a m'engueule tout le temps. Ici, c'est con, les maîtresses s'occupent jamais de nous", ou encore :

"l'école c'est dégueulasse, on lit encore, encore, encore,... ça me fatigue...

la maîtresse a nous tape, quand c'est mal a nous corrige pas, quand y a grève, c'est bien

la grande école c'est pourri..."

On n'aime pas son maître ou sa maîtresse parce qu'il donne du travail difficile (1 fois) mais surtout parce qu'il est agressif, même violent (18 fois) : "il est

méchant, i tape, i gronde, i donne des coups de règle, i donne des claques, i bat, i tire les cheveux, la maîtresse crie..."

En bref, on peut dire que les deux- tiers des mauvais élèves (interrogés ici) rejettent le scolaire. Ils rejettent également l'enseignant lorsque celui-ci se montre violent.

Dans la majorité des cas, il y a démobilisation de l'élève, ce qui constitue un processus d'élimination se nourrissant de lui-même : l'échec entraîne la démobilisation qui aggrave l'échec...

Je reprends ma question initiale : y a-t-il auto-élimination ? Non, si on considère le rejet du scolaire comme une réaction aux attitudes de dévalorisation développées par les enseignants face aux enfants du prolétariat (voir thème 3).

Oui, au niveau de la dynamique échec-désintérêt évoquée ci-dessus, dynamique accélérée par les attitudes magistrales, et au niveau des attitudes des ouvriers vis-à-vis de l'école, attitudes marquées du sceau de l'ambivalence, comme le souligne Hoggart (1970 - p. 129):

"Le respect traditionnel pour le "savant" reste vivace (par exemple pour le docteur et le curé)...

Mais contradictoirement, on manifeste aussi une certaine méfiance envers la culture. (Il y a mise en doute)... de la valeur même de l'éducation comparée aux valeurs sûres du groupe local..."

Joue également un rôle le statut de l'école dans la famille par rapport aux expériences scolaires de ses membres adultes.

Bourdieu et Passeron notent (p. 104) que :

"...les étudiants fils d'ouvriers différent par un grand nombre de caractéristiques secondaires (sociales, comme le niveau d'instruction de la mère ou la profession du grand père, et scolaires, comme la section d'entrée dans le secondaire) de celles des membres de leur classe d'âge appartenant à la même classe sociale..."

Au niveau du primaire, les chercheurs du CRESAS (1974 - p. 35) ont mis en évidence que :

"Tout se passe... comme si, au fur et à mesure qu'ils avançaient dans la scolarité, les enfants d'ouvriers voyaient eux-mêmes selon le degré de qualification de leur chef de famille, se préciser des clivages qui n'étaient pas aussi évidents initialement."

Après trois ans de scolarité, les 29 % des enfants d'ouvriers en retard se répartissent ainsi : contremaîtres et ouvriers qualifiés : 21,5 %; ouvriers spécialisés : 30,4 %; manoeuvres : 61,5 %.

Faute d'études précises, on ne peut qu'évoquer un faisceau de suppositions quant aux mécanismes en jeu : la possibilité ou non d'une aide à la maison, l'ambition scolaire des parents pour leurs enfants, fonction de leur propre réussite passée, qui se traduira par la résignation, ou la réaction face à un échec naissant; l'ambition sociale des parents (on me dit que souvent dans le midi les aînés font une scolarité médiocre et courte : ils sont destinés à devenir agriculteurs et à reprendre l'exploitation familiale; les puinés réussissent mieux à l'école qui représente pour eux une voie de promotion sociale); la présence ou non de modèles identificatoires,...

En résumé, l'élimination - donc la genèse de l'échec - résulte d'une rencontre, d'un heurt entre deux individus socialement marqués par leur habitus de classes, le maître et l'élève, dans une institution, l'école, superstructure au service des classes dominantes, qui pérennise et légitime la reproduction sociale de la division du travail par le critère apparemment neutre du pédagogique, dans le cadre général de la méritocratie.

Evacuer le social de l'école comme une maladie honteuse constitue l'arme suprême du bourgeois pour nier les différences sociales. L'enseignant joue à fond ce jeu et même si politiquement le corps enseignant milite, vote à gauche, dans la pratique journalière, il agit à droite.

Sa perception sociale de l'enfant d'ouvrier le conduit, plus ou moins consciemment, sur un mode plus ou moins discret, à développer des comportements de dévalorisation, voire de rejet de cet enfant qui lui paraît étrange, qu'il ne veut pas comprendre, qui ne rentre pas dans le cadre de son enfant modèle, et sur lequel il rejette la responsabilité de <u>son</u> échec pédagogique, et que finalement il empêche d'apprendre ...

"...car pour faire l'effort d'apprendre, il faut d'abord être reconnu". (LURCAT 1976 b p. 311)

Le rejet de l'élève, ou de ce qu'il représente, par le maître, induit bien souvent le rejet du scolaire qui se traduit par des comportements inadaptés, agitation ou passivité, et par la résignation, par la cessation de tout effort, par le désintérêt et la démobilisation, par le refuge dans les aspects sociaux et ludiques.

L'autorité pédagogique et l'autorité psychologique interprèteront à tort, ces comportements comme la cause de l'échec, alors qu'ils en sont tout autant les conséquences.

Au plan individuel, l'échec sera plus ou moins prononcé selon l'histoire scolaire et professionnelle de la famille de l'enfant car...

"Instrument privilégié de la sociodicée bourgeoise qui confère aux privilégiés le privilège suprême de ne pas s'apparaître comme privilégiés, (l'école) ...parvient d'autant plus facilement à convaincre les déshérités qu'ils doivent leur destin scolaire et social à leur défaut de dons ou de mérites qu'en matière de culture la dépossession absolue exclut la conscience de la dépossession" (BOURDIEU et PASSERON p. 253).

CONCLUSION SUR L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE

L'interrogation qui court au long de ce travail, pourquoi l'échec, a-t-elle reçu quelque information pertinente après ce détour chez les sociologues ?

On a vu quelques fausses explications, thèses des handicaps culturel et linguistique, acculturation, explications à rejeter ou à relativiser car elles ne prennent en compte, et de façon orientée, qu'une des parties en présence (l'enfant et son milieu) et négligent l'autre partie, l'école et ses maîtres.

Elles ont une fonction d'alibi des pratiques d'orientation précoce et de ségrégation, elles servent de justifications au conservatisme pédagogique, elles camouflent la reproduction. La thèse de la reproduction constitue un ensemble du plus haut intérêt. A partir de la description sans concession de l'université et des universitaires, elle nous permet de comprendre les fonctions de l'école. Toutefois, cette thèse cohérente présente le risque d'induire le sociologisme donc le fatalisme sociologique. Pour le pédagogue, le problème devient comment dépasser la reproduction. Tout en évitant les grandes (dés)illusions, force est d'admettre que l'école doit contrer les déterminismes sociaux par ses propres armes, à savoir la technicité pédagogique, fécondée par les apports des sciences de l'éducation, et mise au service d'un idéal politique, l'unité de l'homme.

L'introduction du social dans l'étude de la relation éducative permet d'envisager l'amorce d'un schéma explicatif de la genèse de l'échec scolaire, qui peut se formuler ainsi : la double contradiction et le rejet mutuel.

L'échec naît de la *rencontre* de deux personnes socialement marquées par leur habitus de classe, dans une institution pseudo-démocratique, au service de la bourgeoisie.

Les préjugés réciproques initiaux apparaissent contradictoires : contradiction chez l'enseignant entre sa fonction éducative et son idéal politique rouge ou rose⁸, et sa vision d'un prolétariat diminué, défavorisé, handicapé, donc incapable d'apprendre, et finalement perçu comme étranger et peut-être ressenti comme menaçant; contradiction vécue par l'enfant par rapport à l'ambivalence des attitudes parentales face à l'école, à la fois respect et méfiance, et par rapport à son avenir social et au rôle que peut jouer l'école dans la réalisation de cet avenir, école bien souvent considérée comme un luxe par rapport aux urgences d'une situation économique presque toujours limite, trop souvent dramatique.

^{8.} D'après I. Berger (1979 - p. 103), il y aurait chez les enseignants du primaire un bon tiers de conservateurs, un tiers de libéraux, un petit tiers de progressistes.

Du contact de ces deux partis naît l'échec scolaire et l'échec pédagogique : le maître dévalorise et rejette, plus ou moins consciemment, plus ou moins ouvertement, cet enfant qu'il ne connaît pas et ne reconnaît pas, pour finalement l'accuser, lui et sa famille, de ses propres fautes.

L'enfant rejette le monde étrange que devient pour lui cette école qui ne veut pas de lui.

Les rejets mutuels se perpétuent et s'amplifient car ils se nourrissent de leurs propres effets.

Chacun s'enferme dans son rôle de "persécuteur" de l'autre car chacun est incapable, actuellement, et je le prends comme une faillite partielle des organisations de gauche, de se représenter dans l'école, par rapport aux fonctions sociales de l'école. A ce point de l'analyse, il devient nécessaire de prendre en compte les variables pédagogiques, afin d'étudier leurs effets spécifiques, leurs mutuelles articulations et leurs articulations avec le social et le psychologique.



TROISIEME PARTIE

L'APPROCHE PEDAGOGIQUE DE L'ECHEC SCOLAIRE

L'approche pédagogique de l'échec scolaire consiste en la recherche des causes ou systèmes de causes spécifiques à l'école pouvant intervenir dans la genèse de l'échec et dans son développement.

Une telle analyse doit s'appliquer sur deux plans.

Au plan des indices de tendance centrale : on peut penser qu'un élément pédagogique déterminé aura une influence sur le rendement global de l'enseignement dispensé.

Au plan des indices de dispersion : seule une étude différentielle permet de tenter de montrer en quoi tel élément de pédagogie provoque le succès des uns et l'échec des autres.

L'approche pédagogique de l'échec n'est pas chose facile, vu le peu de développement de la pédagogie expérimentale et scientifique en France et en conséquence, vu le manque de données objectives.

La pédagogie, pratique sociale visant à transformer l'individu, échappe largement au rationnel, et l'art pédagogique s'affilie à l'art culinaire par l'emploi massif de recettes.

Il en résulte des débats d'autant plus passionnés qu'éloignés des faits et de leur élaboration.

A priori théoriques et mêmes préjugés sont souvent la règle en la matière.

La pédagogie expérimentale reste confinée dans les laboratoires. Pourtant, il serait souhaitable de l'introduire dans les programmes de formation des maîtres,

ce qui supprimerait nombre de débats stériles, contribuerait à une évolution des pratiques modulées par le contrôle de leurs effets et engendrerait une amélioration des rendements.

J'évoquerai successivement différents secteurs du champ pédagogique :

- 1) l'organisation pédagogique,
- 2) les contenus (et les manuels),
- 3) la méthode en usage.

Ma contribution personnelle sera:

4) une étude descriptive du discours du maître.

Mon but n'est pas de discourir sur une description exhaustive des points évoqués, et je limiterai mon ambition à la recherche d'éléments pouvant expliquer les mauvais rendements scolaires global et différentiel.

CHAPITRE NEUF

L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE

La scolarité de l'enfant se dessine comme une succession de ruptures entre différents établissements - maternelle, primaire, collège -, et entre différentes classes - C.P., C.E.1 & 2, C.M.1 & 2, en ce qui concerne le primaire -. L'organisation en classes suit l'âge des enfants et un découpage des savoirs à acquérir.

A la réflexion, ce type d'organisation ne va pas de soi et soulève de nombreux problèmes.

En premier lieu, on constate que ces séparations nettes font évoquer le problème des liaisons entre les classes et les établissements.

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." (1978 - p. 112).

D'après l'auteur, la détérioration des comportements de participation observés s'explique massivement par les "nouvelles conditions de travail", donc par le manque de transition pédagogique entre les deux écoles. Ce sont les enfants qui paient le prix de ce manque de concertation.

La principale rupture consiste en le changement de rythme du travail, lié à l'introduction d'un programme à suivre.

"En maternelle, la vitesse et le rythme de progression sont donnés par les enfants eux-mêmes... En C.P., les cadences sont imposées : ... un programme doit être exécuté au terme de l'année scolaire..." (Ibid. - p. 113).

La rupture se fait sentir également aux niveaux de la durée des leçons, des moments de détente et de récréation, du mode de travail (le cours magistral, inadapté, remplace les exercices collectifs) (p. 215).

Face à cette rupture brutale, traumatisante, les enfants réagissent plus ou moins bien selon leur âge et leur milieu d'origine.

La coupure est:

"...d'un effet plus brutal... pour des enfants nés en fin d'année." (p. 219).

Et:

"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." (p. 117).

Le fossé inter-classes se traduit chez le maître par le refus de prendre en compte l'histoire scolaire - et sociale - de l'élève.

Autre exemple : l'enseignant de C.E.1 démarre un programme qui suppose que les élèves sachent lire. On sait qu'à la fin du C.P. un tiers seulement des élèves savent lire couramment.

Pour eux, pas trop de problèmes en perspective. Mais les autres ne pourront pas répondre pleinement à l'exigence magistrale et leur avenir scolaire ira s'assombrissant, puisque le même hiatus produira ses effets néfastes à chaque rentrée.

La norme "âge" se montre également d'une rigidité exemplaire et source d'échec, dès le C.P. Lier un apprentissage à un âge est absurde car on ne tient pas compte des différences inter-individuelles. Les enfants apprennent à lire entre 4 et 10 ans et l'organisation pédagogique actuelle ne tient pas compte de ces disparités¹. Il en résulte de nombreux malmenages scolaires, sources de démobilisation de l'enfant.

La pédagogie ne peut pas se contenter de vérités de moyennes. Elle doit prendre en compte chaque enfant dans son état et par rapport à son dynamisme.

^{1.} Je ne veux pas dire par là qu'il faille attendre passivement le démarrage ! Il faut au contraire réaliser les conditions favorables à ce démarrage. C'est le temps de cette mise en conditions qui se révèle variable.

En bref, l'organisation en classes d'âge induit l'isolement du maître. Combiné à un programme imposé, cet isolement entretient le fossé entre les classes qui multiplie les difficultés adaptatives de l'élève. Le maître défend cet isolement car sa classe représente le champ clos où s'exerce son pouvoir. Il ne perçoit pas que l'illusion de son indépendance accroît d'autant sa dépendance vis-à-vis du système.

Il en résulte un blocage institutionnel quand s'annonce la nécessité d'un travail en équipe.

Lorsque les conditions s'y prêtent, en réaction à une organisation rigide se développent quelques modifications partielles des structures de l'école :

- "...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" (Ministère 1979 - p. 294).

L'organisation actuelle est justifiée par l'illusion de l'homogénéité de la classe d'âge, homogénéité qui dérive du mythe de l'existence d'un modèle d'enfant, qui résulte du glissement vers le normatif des analyses psychologiques, glissement encouragé par les oeillères et l'esprit de systématisation des psychologues. Pour L. Lurçat (1976 a - p. 72), l'enfant abstrait est né de la méthode des tests, mais aussi de la psychanalyse, et des analyses de Piaget. Ces apports nient les répercussions du social au niveau individuel, les forces et les conditions du développement psychologique étant considérées comme intrinsèques exclusivement :

"Quotient intellectuel, affectivité, schèmes : tout est dans l'oeuf."

La classe d'âge et le mythe de l'enfant modèle encouragent la pratique pédagogique traditionnelle d'un enseignement simultané dont l'instigateur fut Saint-Jean Baptiste de la Salle (1651-1718) (PROST - 1968 - p. 116). Progrès par rapport à l'enseignement individuel pratiqué à cette époque, le mode simultané présente des inconvénients majeurs, qu'il serait temps, enfin, de dépasser. Cet enseignement se caractérise par la leçon collective qui suppose chez tous les élèves un même état de réceptivité, donc les mêmes possibilités actuelles d'appréhension du message sous-tendues par les mêmes motivations. C'est là un non-sens fondamental qui nie les différences individuelles liées à l'origine sociale en général, et à l'histoire de chacun en particulier. Le maître a

tendance à réguler le niveau de ses cours, élaborés à partir des programmes et des manuels, en fonction des résultats moyens-forts, et c'est là une des raisons de l'échec des enfants d'ouvriers.

Officiellement, l'enseignement de classe est supprimé par Jean Zay le 1^{er} juin 1937 : les classes primaires des lycées et collèges et les écoles primaires élémentaires forment le premier degré (in AVANZINI - p. 33).

Préalablement, les 6.500.000 écoliers d'origine populaire étaient confinés dans le cycle clos des écoles maternelles et primaires, les 200.000 étudiants bourgeois confisquant les lycées, universités et grandes écoles (Ibid. - pp. 15-16). S'est formée l'école unique, qui finalement se ramène à une récupération de l'école maternelle et de l'école primaire au profit quasi exclusif des intérêts de la bourgeoisie. Les programmes et les exigences du maître se sont règlés sur les possibilités théoriques de l'enfant abstrait des psychologues, qui de fait se rapproche des enfants bourgeois qui envahissent l'école du peuple, dans le cadre d'un enseignement simultané, collectif, non différencié.

"Mis face à face, dans les mêmes conditions et soumis aux mêmes exigences, les moins favorisés ne pouvaient que perdre et voir s'accentuer la différence...

Le processus de démocratisation mal compris a conduit à l'aggravation du processus élitiste et place la majorité des écoliers français devant des tâches qu'ils n'ont pas les moyens d'accomplir, les met en situation d'échec, compromet définitivement leur scolarité et crée chez eux toutes les conditions que nous connaissons pour occasionner déséquilibre et fatigue chronique." (VERMEIL - 1977 - p. 112).

Il ne s'agit pas pour autant de revenir à deux écoles, par ailleurs maintenues derrière la façade unique (c.f. la thèse des deux réseaux de BAUDELOT & ESTABLET), mais de concevoir une organisation pédagogique facilitant les échanges :

- (1)- entre les élèves des deux sexes, dans le sens d'une véritable co-éducation actuellement, filles et garçons vivent l'école côte à côte et non ensemble et lorsqu'échange il y a, c'est plutôt sur un mode agressif. Les garçons méprisent le sexe faible qui craint et évite la violence des petits mâles -,
- (2)- entre les élèves d'âges différents. De ce point de vue, des modèles ont existé ou existent encore : l'école mutuelle du 19° siècle, les classes uniques fonctionnant sur un mode coopératif, l'école de Barbiana...

L'enseignement mutuel, préconisé en France par Lazare Carnot, se caractérise par des groupements d'une quinzaine d'élèves. Chaque groupe doit suivre un programme strict, et un même élève peut fréquenter différents groupes selon sa

force en chaque matière. L'enseignement est dispensé par des moniteurs, élèves plus âgés et méritants, à qui le maître fait la leçon préalablement (A. PROST - 1968 - p. 116).

Cette forme d'enseignement systématisé par Bell et Lancaster réalisa un progrès pédagogique certain.

"L'enseignement mutuel permettait d'apprendre en 18 mois ce que l'école des Frères apprenait en 4 ou 5 ans...

(II)... créait une sorte de phénomène désirant collectif par l'articulation de tous les enfants entre eux, tout entier orienté par le désir d'apprendre." (QUERRIEN - 1976 - p. 62).

Cette organisation pédagogique proprement révolutionnaire, mais préconisée et développée par des industriels et hauts fonctionnaires avant tout soucieux de rentabilité et d'efficacité dans l'administration du savoir minimum des ouvriers nécessaire à leur exploitation optima ne dura pas plus d'un demi-siècle et fut bien vite combattue dans ses aspects les plus positifs³ de la dynamique des apprentissages fondés sur le déplacement constant de l'autorité - chaque élève peut l'exercer et la subir -, autorité...

"...conférée à un égal par la loi collectivement reconnue..." (p. 85)...

pour finalement succomber et disparaître, balayée par le rouleau compresseur de la normalisation de l'enseignement, normalisation nationale - extension du contrôle exercé par le pouvoir central - et laïque - constitution d'une morale anti-cléricale mais dans le même champ, celui du conditionnement à l'obéissance, condition première de l'exploitation -.

"Le ministère de l'Instruction Publique est devenu une véritable usine dans laquelle on fabrique des écoles... Nous faisons des écoles aussi rapidement que le boulanger fabrique son pain."

Il faut retenir de l'enseignement mutuel la force du groupe hétérogène basé sur une organisation démocratique de fond comme moyen pédagogique efficace. Foucambert préconise l'organisation d'un cycle G.S., C.P., C.E.I., l'un des effets attendus étant que...

"...la confrontation des démarches différentes... (stimule) l'action des plus jeunes et l'abstraction des plus âgés." (1976 - p. 55).

^{3.} Le bourgeois de cette époque avait le mérite de la franchise : "Le plus grand service à rendre à la société serait peut-être d'imaginer une méthode qui rendit l'instruction destinée à la classe inférieure et indigente de la société plus difficile et plus longue..." (Ibid. - p. 84).

Don Milani, le curé de Barbiana, travaillait dans le sens de l'enseignement mutuel :

"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." (Barbiana - 1967 - p. 17).

L'esprit de coopération n'y était pas un mot vide ni de sens ni de substance, mais correspondait à une pratique effective :

- "...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 compris, les autres n'avançaient pas." (Ibid. p. 17).
- (3)- Enfin, les échanges entre les classes sociales devraient être favorisés, par une prise en compte des réalités vécues par chacun, dans le cadre de la vie journalière de la famille et de ses membres. Il ne s'agirait pas là d'un exercice systèmatique et scolaire, mais d'une facilitation de la prise de conscience des systèmes de production.

Snyders (1976 - pp. 369-377) souligne quelques bénéfices prévisibles d'une telle pratique : au niveau des perspectives temporelles, l'échange devrait permettre à l'école de vivre au présent - apport pour les petits bourgeois : la joie devient permise -, tout en permettant l'acquisition de la maîtrise du temps par les petits prolétaires. Les enfants d'ouvriers amènent avec eux leur pratique de la solidarité et...

"...peuvent donner les stimulations nécessaires pour transformer la classe en un lieu de coopération : mettre au premier plan le progrès de la classe dans son ensemble, comme collectivité ; partager le savoir, celui qui sait ou qui sait faire explique aux autres."

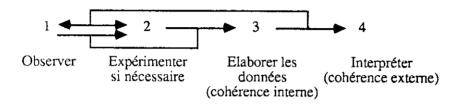
En retour, peut naître le goût de l'effort individuel, la recherche de son propre dépassement.

"Toutes les classes ont leur culture et il n'est pas de classe qui en ait moins qu'une autre. Nous vous faisons don de celle que nous vous apportons. C'est un peu de vie dans la sécheresse de vos livres écrits par des gens qui n'ont lu que des livres." (BARBANIA - p. 153).

L'ouverture de l'école sur l'extérieur et sur le milieu propre à chacun passe par la prise en compte des cultures locales et régionales. On peut penser que plus l'école sera proche des conditions de vie de ses enfants, plus elle permettra leurs expressions en son sein, moins il y aura d'échecs, l'élève se sentant chez lui, dans sa maison d'école. Je parle là d'une ouverture sincère et non d'une

folklorisation des cultures spécifiques. L'échange sera réussi s'il aboutit à une élaboration de la réalité sociale par l'élève, l'amenant à comprendre la genèse historique des groupes sociaux, à élucider les rapports de classes par rapport au mode de production, à se mettre à la conquête de leur dépassement.

L'élaboration de la réalité passe par une démarche à caractère scientifique dont les étapes peuvent être les suivantes :



Chaque étape est importante et peut être objet d'apprentissage. Le but final de l'enseignement sera d'amener l'élève à une certaine autonomie de recherche. La démarche scientifique permet le dépassement des vécus de surface qui retiennent les états de conscience prisonniers du cercle étroit des émotions.

L'interprétation, d'autant plus riche et sûre que les savoirs sont étendus et que les techniques d'élaboration sont maîtrisées, permet de situer le fait par rapport à des référentiels connexes et élargis. Le fait s'inscrit dans un ordre, il prend un sens et c'est la connaissance des ordres établis qui peut amener les désordres nécessaires au changement vers des ordres plus justes. La pédagogie simultanée à la fois enseigne à tous la même chose dans le même temps, mais se méfiant de l'enfant - pervers - et de l'expression spontanée du groupe d'enfants - pédagogie de la défiance" (PROST - p. 280) -, la relation éducative s'instaure sur un mode individuel, les échanges entre élèves étant hors-la-loi. Les conséquences en sont la compétition et la sélection, donc la valorisation de l'individualisme, qui débouchent sur les jugements sur les personnes renforçant la perception sociale, pernicieux car le maître détient seul à la fois l'autorité et le pouvoir ce qui se traduit par la mise à l'index des déviants sans autre possibilité de réinsertion que son bon vouloir.

Un directeur d'école normale s'adresse aux maîtres :

"Vous êtes à la fois juge d'instruction, ministère public, tribunal, autorité chargée de l'exécution et législateur : dans ce cumul d'attributions que ce soient toujours les sentiments du père qui dominent." (in QUERRIEN - 1976 - p. 171).

La concentration du pouvoir débouche sur les excès de pouvoir qui se situent à la frontière d'une relation sado-masochiste. La compétition fait passer les résultats de l'individu avant ceux du groupe. On en arrive souvent à ce comportement aberrant d'enfants qui travaillent pour la note et le classement et non pour satisfaire leur besoin de connaissance. On débouche sur une caricature d'école, caricature consistante puisque réalité. L'individualisme enfantin parfois s'exaspère et l'on peut observer le spectacle désolant d'élèves construisant des murailles de livres pour soustraire leur travail aux regards du voisin. Le discours officiel évoque la notion de solidarité dans les sacrifices. De qui se moque-t-on quand, dans la formation du citoyen à l'école, l'individualisme se situe au premier rang des valeurs transmises?

La compétition et l'individualisme expliquent en partie l'échec des enfants d'ouvriers, étrangers à ces pratiques.

La compétition débouche sur la sélection 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 propre aux connaissances à transmettre." (LURCAT - 1976 - p. 44).

Cette ambiguïté n'est pas gratuite. Avec le faux-semblant, avec le non-dit, ou le dire partiel, elle constitue une arme de choix du maintien de l'ordre bourgeois (quand ces armes se révèlent insuffisantes, l'état recourt à la force nue).

La compétition dans une école bourgeoise ne peut que favoriser les enfants des privilégiés, qui ont de nombreuses longueurs d'avance de par leurs acquis scolaires familiaux - connaissances, comportements, attitudes, valeurs - et par le soutien et le renforcement familiaux constants.

En résumé, l'organisation pédagogique actuelle explique - en partie - l'échec scolaire. Classes d'âge, isolement du maître, mythe de l'enfant abstrait, pédagogie simultanée, relation maître-élève de dépendance dans un cadre compétitif engendrent le succès des enfants bourgeois les mieux préparés pour affronter cette situation et l'échec, le rejet, la dévalorisation des autres. On rejoint là la fonction de reproduction de l'école. Des solutions existent pour combattre cette organisation élitique et promouvoir un véritable enseignement démocratique, principalement par le développement d'une pédagogie coopérative de l'échange, embrayée sur la vie réelle.

L'organisation pédagogique se continue par une répartition du temps de travail sur l'année, la semaine, la journée.

D'après Vermeil (1977), ces répartitions sont inadaptées aux possibilités des enfants en général et participent au malmenage scolaire : les périodes de travail

sont trop longues par journée et représentent une surcharge nocive. Dès le C.P., l'enfant travaille 5 heures par jour (plus le temps consacré aux devoirs et leçons) alors qu'à 6 ans, le travail ne devrait pas prendre plus de 2 à 3 heures avec alternance des périodes de repos et changements d'activité.

D'autre part, 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 au médecin ou au psychiatre pour qu'ils les soignent. Mais c'est l'institution scolaire qu'il faut soigner." (p. 100).

Vermeil cite une expérience de Chambost (pp. 102-103) qui a pour cadre deux écoles à classe unique comparables.

Le Terman-Merrill passé en début d'année indique des résultats sensiblement identiques. La classe expérimentale voit s'augmenter le temps consacré aux récréations - avec jeux contrôlés et animés par l'institutrice - et à l'éducation physique. En fin d'année des tests de niveau scolaire montrent une nette supériorité des résultats obtenus par cette classe (m = 70,4/100 contre 58,3/100) et d'autre part, les élèves y apparaissent comme plus gais et détendus.

D'un point de vue différentiel, les enfants d'ouvriers et surtout ceux du sousprolétariat, aux conditions matérielles de vie plus dures, seront moins à même de résister à cette charge de travail beaucoup trop importante, ce qui se traduira par une moindre disponibilité.

D'après Vermeil, les coupures dans le cours de la semaine ont un effet nocif en ce sens qu'elles impliquent un lendemain d'accomodation et donc de fatigabilité.

L'accomodation sera d'autant plus coûteuse que la rupture éloigne du monde et des préoccupations scolaires. La surcharge journalière et le déséquilibre de la semaine sont liés à une répartition annuelle aberrante, héritée du monde rural : les enfants devaient être disponibles pour les travaux des champs et des vignobles. Il y a moins de jours de classe que de jours de congé, ce qui débouche sur la précipitation, le bourrage.

La rupture des grandes vacances pendant laquelle on oublie tout sera plus sensible pour les enfants d'ouvriers dans la mesure où elle correspond à une déscolarisation. Pour le petit bourgeois, les devoirs de vacances continuent l'école, la maison ne manque pas de livres...

Pourquoi ne pas imaginer une école de quartier ouverte toute l'année et tous les jours, chacun - élèves et maîtres - possédant un capital congé dont il disposerait avec la plus grande liberté, école intégrant les activités sportives, musicales, culturelles,... dans l'organisation de la journée, ce qui permettrait une démocratisation de ces activités en évitant la surcharge de fatigue qu'elles représentent actuellement.

Vermeil apporte également un éclairage essentiel quant à la notion de rythme physiologique (p. 91):

"...les processus d'acquisition de connaissances nouvelles sont physiolo-giquement 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 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..."

On perçoit là une limitation qui explique en partie le fait que les élèves faibles ne peuvent pas rattraper les autres si leur temps de travail est identique, dans le cadre de l'organisation décrite, caractérisée par un enseignement collectif compétitif.

A l'organisation pédagogique actuelle correspond une progression logique des apprentissages. Le statut de 1834 :

"...prévoyait... de répartir les élèves en 3 divisions : élémentaire, moyenne et supérieure, et il fixait pour chaque division un programme empruntant à la lecture, à l'écriture et au calcul." (PROST - 1968 - p. 119).

Ces dispositions restèrent lettre morte, et on continuait à apprendre à lire dans la première classe, à écrire dans la seconde et la grammaire, l'orthographe et le calcul dans la troisième (l'enseignement mutuel menait ces activités de front). En 1868, Gérard impose aux écoles de la Seine une organisation cohérente, répartissant les programmes de chaque discipline entre les trois cours, de manière concentrique, chaque matière étant reprise, approfondie au cours suivant. (Ibid. - p. 119).

Puis les programmes se succèderont dans la continuité :

"Chaque nouveau programme se réfère explicitement aux précédents pour en affirmer la valeur perdurable." (p. 277)...

...et combine la progression et la répétition.

Le programme officiel à partir duquel le maître établit sa progression semble une nécessité de rationalisation, mais en fait il freine les initiatives, enferme l'acte pédagogique dans un carcan, participe à l'isolement de l'école dans la cité.

Le programme rigide conduit le maître à présenter une suite de leçons, suite inexorable puisqu'il lui faut boucler le programme. Il passera à la n + 1 lème leçon, même si certains élèves n'ont pas compris la nième leçon.

Les élèves ne pourront pas raccrocher puisque le programme est progressif : ils seront sacrifiés sur l'autel des instructions officielles, jugés et condamnés au redoublement ou à la relégation dans une filière parking.

Le programme se révèle redoutable écrémoire à répétition.

On peut imaginer que le programme, les thèmes d'étude soient choisis et élaborés en conseil de classe, donc acceptés par tous les enfants et débouchent sur une quelconque forme de contrat de travail, ce qui permettrait l'implication de l'élève ou du groupe face à son programme, la prise en compte réelle du milieu proche comme sujet d'étude, et pour tous l'apprentissage d'une certaine autonomie, les instructions officielles institutionalisant les moyens de cette liberté.

Des progressions ponctuelles pourraient être utilisées, à la condition qu'elles soient en la possession de l'élève afin qu'il puisse s'y situer, visualiser ses progrès et ce qui lui reste à acquérir.

En résumé, l'organisation pédagogique actuelle se caractérise par une extrême rigidité, héritage d'une longue période centralisatrice. La normalisation fut un moyen de contrôle. Cette rigidité freine initiatives, expériences et progrès, pour lesquels les maîtres ne sont d'ailleurs pas formés. Masquant les différences individuelles, cette organisation associée à la pratique des maîtres, ne fait qu'accroître les écarts initiaux de capital scolaire. Il semble urgent d'aller vers plus de souplesse à la condition qu'une formation appropriée soit dispensée aux enseignants.

CHAPITRE DIX

LES CONTENUS

La difficulté d'un apprentissage peut provenir en partie de la difficulté propre de la matière enseignée.

Par exemple : l'orthographe présente en soi suffisamment de pièges, exceptions,... qui en rendent l'acquisition longue et difficile.

"Apprendre l'écriture du français, ce n'est pas seulement apprendre le tracé des lettres et leur valeur... ainsi que la valeur des combinaisons des 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." (BENVENISTE - 1974 - p.12).

La difficulté propre à la matière explique le faible rendement global, mais aussi les résultats extrêmes : un apprentissage long et difficile nécessite un fort investissement scolaire, et sera plus ou moins facilité ou empêché par les préacquis, par la fréquence d'usage des acquisitions liée à leur écho dans l'environnement extra-scolaire, mais aussi par l'accueil réservé à l'enfant par l'école, autant de données variables selon le milieu dans lequel évolue l'enfant.

Un autre fait amplifie les effets de la difficulté : de nombreux apprentissages interviennent trop précocement.

Par exemple, Ters (1973 - p. 45-47) rappelle la recherche de Jean Sinou. Cet auteur dégage 106 traits de l'analyse des fonctions grammaticales. Ce n'est pas avant la classe de 4ème que les proportions cumulées de leur acquisition atteignent 75 % du rendement moyen pour au moins 67 % des élèves. L'explication avancée est d'ordre psychologique:

"...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."

Dans ces conditions, l'enseignement de la grammaire à l'école primaire relève de l'irréalisme et je me demande si les maigres résultats obtenus correspondent à une assimilation véritable, ou bien à un dressage : les maîtres ont recours à des artifices (ils parlent de groupes jaune, rouge, vert,...); il est banal de constater que de nombreux élèves connaissent formellement quelques règles mais qu'ils ne les maîtrisent pas¹.

Reuchlin a analysé les programmes de mathématiques des cycles d'observation à la lumière des apports piagétiens.

Ses conclusions sont sans équivoque :

"Les programmes ou les manuels placent souvent l'enseignement d'une notion tout au début de la période où les expériences du psychologue montrent que l'enfant dispose des mécanismes intellectuels nécessaires à son acquisition.

...On ne peut s'empêcher de penser que si la proportion des prétendus inaptes est si considérable qu'on le dit parfois, le caractère prématuré de certains enseignements se situant à la limite du possible y est pour beaucoup." (in HUTEAU-LAUTREY - 1978 - p. 153).

Buisson a testé, en 1973, 545 élèves en fin de 5ème. Il conclut :

"On peut estimer à 20 % le nombre d'élèves qui, en fin de cinquième ont le bagage demandé en début de quatrième." (in BIGARD - 1977 - p. 12).

On conçoit facilement que de tels programmes inadaptés provoquent de leurs seuls effets le rejet du scolaire, l'enfant étant constamment situé face à des situations auxquelles il n'est pas en mesure de répondre.

A toutes les étapes du cursus, la précocité nécessaire à la réussite prend le statut de mécanisme sélectif, aux effets amplifiés par l'attitude des enseignants qui accordent leurs attentes aux exigences irréalistes des programmes.

En regardant ces contenus, on s'aperçoit que l'apprentissage est centré sur l'acquisition d'outils pour eux-mêmes, par leur étude propre, un peu comme si on voulait apprendre le maniement d'une perceuse à partir de l'étude théorique de son fonctionnement, dans une situation où son usage n'est pas justifié.

^{1.} La grammaire scolaire a été critiquée comme une grammaire conçue pour justifier l'orthographe et non comme système explicatif du fonctionnement de la langue.

Ainsi, on étudie l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison... mais l'élève n'est jamais placé dans une situation réelle où il lui faudrait communiquer. Cela n'a pas de sens : on apprend l'utilisation d'un outil lorsqu'on a besoin de cet outil pour réaliser une tâche, et en la réalisant. A mon sens, les apprentissages techniques ne peuvent se justifier - et principalement au niveau de l'enfant - que par rapport à une situation qui les rend nécessaires, et c'est face à la nécessité de produire un texte écrit dans une situation de communication réelle - donc justifiée socialement - que l'étude de l'orthographe, comme apport technique aidant à surmonter la difficulté, pourra prendre un sens pour l'élève qui réalisera son utilité.

Dans le même ordre d'idées, la priorité donnée aux notions, donc l'intellectualisme pour lui-même, conduit l'école primaire à rejeter le travail manuel, au mieux à l'introduire et le tolérer sur un mode marginal, en le dénaturant dans le sens d'une activité plus ou moins artistique (perles, émaux, pâte à modeler,...).

"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." (A. PROST - 1968 - p. 340).

Snyders (1976 - p. 82) rappelle deux études relatives aux manuels de lecture. Il cite les conclusions de Mollo :

"...(les manuels) montrent qu'ils représentent aux enfants un ensemble d'artifices, où les bourgeois se reconnaissent aussi peu que les prolétaires."

et de Dandurant (p. 83) qui a comparé les livres de 1932 à ceux de 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 enrubanné constitue une des composantes essentielles de ces livres."

L'affaiblissement moral s'explique par le fait que les auteurs de ces livres sont des enseignants ou des inspecteurs.

En 1932, la laïcité était encore un combat. La communale se devait être morale pour parer aux attaques du curé. La notion de laïcité s'est considérablement affadie et :

"...plus de la moitié des... (instituteurs)... interrogés considèrent le terme de "laïcité" comme dépassé." (BERGER - p. 143).

ou bien le terme prend 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." (p. 144).

La laïcité se réduit à une attitude de confort professionnel : ne pas avoir d'histoire.

Les manuels vont dans cette direction, en taisant le monde social réel.

Cette déviation d'une notion comme la laïcité accompagne la main-mise de la bourgeoisie sur le primaire par le biais de la conquête de l'école publique par ses enfants, bourgeoisie qui fait comme si elle savait que l'imprégnation par les valeurs de classe en interaction avec les effets propres du fonctionnement autonome du système éducatif suffisaient eux-mêmes pour assurer la préparation à la résignation dans l'exploitation des enfants du peuple, sans recourir à l'inculcation directe.

Le gonflement de l'imaginaire répond également à ce besoin de confort. De plus, introduire l'imaginaire c'est sacrifier à la mode d'une certaine psychologie à la mode. Mais lorsque l'imaginaire n'a plus que valeur de refuge, il devient de nature pathologique, tant au niveau de l'individu qu'au niveau du groupe. C'est plus facile de raconter le Petit Poucet que de parler du chômage, du travail posté, des grèves, du SMIC, des accidents de travail, etc...

Snyders conclut de ses études :

"c'est par rapport à l'ensemble de son public que l'idéologie scolaire est en faillite. Ainsi l'école n'est pas la chose de la bourgeoisie..." (p. 88).

Je ne partage pas ce point de vue. En fait le non-dit sur la division du travail et l'exploitation des travailleurs qui en découle reste une arme fondamentale de la bourgeoisie pour imposer son ordre économique. Pour elle l'exploitation est l'ordre des choses, elle va de soi, il est donc inutile d'en parler, interdit de l'évoquer auprès des jeunes, car une prise de conscience précoce peut la remettre en cause.

De fait, l'école et ses manuels restent au service des intérêts de la classe dominante en participant à la tactique du camouflage. Les ouvrages les plus récents s'inscrivent toujours dans cette ligne.

Par exemple, Les aventures de Benoît (GARCIA - 1979): Benoît vit dans une famille comprenant les parents et deux enfants (un garçon et une fille, bien sûr!). La mère présente un aspect moderne (jeune, en jean's, cheveux longs). Le père apparaît rarement. Vêtu d'un costume et cravaté, il ressemble à un jeune cadre. Mobilier jeune, on mange assis sur des chaises capitonnées.

La présentation colorée, l'usage de la bande dessinée n'empêchent pas la puérilité des aventures : Benoît trouve un bonnet magique qui le transforme en chien. Les visées moralisatrices se réduisent à la politesse (dire merci,...), à la propreté (se laver les mains avant le repas), à l'ordre (ranger les vêtements à leur place) et à l'obéissance.

Le garçon peut se montrer espiègle et farceur (quand il a forme canine) mais la fille lave la table, fait les courses, aide à mettre le couvert et rend de nombreux services.

Le conditionnement à l'obéissance et aux rôles sexués traditionnels est omniprésent.

Les enfants sont enfermés et maintenus dans l'univers clos de l'enfance bourgeoise. Les dures réalités du monde du travail sont bien loin. Le prolétariat n'existe pas dans les livres de classe, il n'a aucune place à l'école:

"...le travailleur réel dans ses activités concrètes, agricoles ou industrielles, avec ses difficultés et son langage, a toujours été absent des exercices primaires d'élocution et de rédaction." (BAUDELOT - 1972 - p. 238).

Les enfants ne peuvent se reconnaître dans les livres de l'école primaire, pas plus qu'ils ne se reconnaissent dans le langage hyper-corrigé de ces livres.

De fait, et à la limite, pour la formation du futur bourgeois, ce qui compte n'est pas tant le fond que la forme et la mise en forme, dans la mesure où l'on peut définir les dominants comme :

"...les maîtres de l'art de mettre des formes et de payer de mots." (BOURDIEU - 1979 - p. 541).

Le spectacle du jeu politique illustre parfaitement ce paragraphe. Même dans le domaine des arts, l'idéal bourgeois reste un art socialement châtré, et c'est pourquoi :

"...la musique représente la forme la plus radicale, la plus absolue de la dénégation du monde et spécialement du monde social que l'éthos bourgeois porte à attendre de toutes les formes d'art." (BOURDIEU - 1979 - p. 18).

alors qu'à l'opposé:

"Tout se passe comme si l'"esthétique populaire était fondée sur l'affirmation de la continuité de l'art et de la vie, qui implique la subordination de la forme à la fonction..." (Ibid. - p. 33).

L'irréalisme du monde présenté à l'école s'inscrit dans la continuité des comportements par lesquels le bourgeois se distingue du plébéien, mais constitue un spectacle d'étrangeté pour l'élève prolétarien.

Les instructions officielles semblent parfois préconiser l'ouverture : on peut lire dans les instructions concernant les mathématiques (BOEN - 1977 - p. 856) :

"A 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."

Comment se traduisent ces conseils entre le B.O. et les enseignants? Je prends le manuel L'enfant et les nombres (DACQUIN - 1979), niveau C.E.1. On y fait compter : des canards, des gâteaux, des autos, des allumettes, des enfants qui font la ronde, des fleurs, des chocolats, des crayons, des places d'autobus, des cartes, des oeufs, des oiseaux, des kilomètres,... bref, on se complaît dans un bric à brac de pacotille. C'est ça l'artificialisme.

En bref, par de nombreux aspects, contenus et manuels paraissent critiquables, principalement sur trois plans :

- 1) Inadaptation des contenus aux possibilités réelles d'apprentissage de nombreux enfants.
- 2) Présentation d'un monde factice, coupé du réel, ou qui enferme l'enfance dans ses limites,
- 3) Valorisation des apprentissages pour eux-mêmes, coupés de toute pratique.

Il en résulte 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, en les rendant concrètes, ce qui est l'inverse de la démarche de la connaissance." (LURCAT - 1976 a - p. 27).

Les conditions de la réussite, de ces points de vue, seront la précocité, le sens de la fiction, du gratuit, du formel, et la possibilité de fonctionner intellectuellement sur des notions. Seuls les enfants de milieux bourgeois peuvent répondre à ces exigences de par les pratiques éducatives de leurs parents à leur égard, implicites et explicites, mais les autres échouent car à l'inverse, leurs conduites ne sont pas guidées par le souci d'acquérir un capital culturel qui légitimera leur position dominante, mais par la "soumission à la nécessité" (BOURDIEU). Une fois de plus, apparaît la nécessité de changements profonds dans le champ pédagogique, dans le cadre d'un pari peut-être impossible, mais qu'il faut tenter si on a en soi ne serait-ce qu'un atome de pensée progressiste : ni le sens de la distinction, ni la soumission à la nécessité ne forment une antinomie avec l'acquisition de pratiques culturelles désaliénantes.

Pour revenir aux contenus, il semble urgent que la recherche pédagogique se penche sur les problèmes suivants : expérimentation de programmes adaptés aux possibilités réelles des enfants ; recherche de modèles opérationnels quant à l'introduction de vécus sociaux opposés dans la pratique pédagogique, et à l'ancrage de cette pratique sur des pratiques amenant les apprentissages comme apports techniques nécessaires à la résolution d'un problème réel, sur des objets ou des propositions, ou les deux dans une suite d'allers et de retours.

CHAPITRE ONZE

LA METHODE ACTIVE

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-cathédra, 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.

Je décrirai la méthode active, puis je montrerai en quoi elle participe à la genèse et à la croissance de l'échec.

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 final.

Quatre adjectifs peuvent la qualifier : collective, orale, adulto-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.

Adulto-centrique, car la bonne réponse sera celle qui, parce que prévue par l'enseignant, s'inscrit dans une logique d'adulte. Le maître est le maître du jeu puisqu'il a prévu questions, réponses et leur rationnel, but final, 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,...

Je reprends ces quatre points en amenant les critiques et les commentaires :

Le caractère collectif de la méthode entraînera un enseignement de niveau moyen-fort. Le maître règlera 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 écran). De ce fait, les élèves les plus faibles risquent le délaissement, et ce d'autant plus, qu'imbibé de cette méthode, le maître sera incapable de décentration pour 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 au public. Toute erreur se payant des rires moqueurs des pairs encouragés par les reproches magistraux, le timide et l'ignorant sont d'entrées de jeu hors-jeu et comprennent rapidement que pour eux le prix de la mutité ne dépasse pas le coût de l'expression.

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

L'adulto-centrisme de la méthode est lourd de conséquences sur deux plans :

(1) 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 emboîtements 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.

(2) 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 les mauvais élèves d'abord, 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 -.

C'est à ce point, je crois, que la méthode active participe le plus et directement à la dynamique de l'échec. L'obsession¹ 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 ignorés, rejetés ou réprimés. 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.

Je souligne 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 retrouver 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 attente totalement négative "il n'y a rien à en tirer, ..." et au rejet.

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 les hypothèses qu'il met en oeuvre 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 abondon 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 méthode active se ramène à une dictature de la bonne réponse.

^{1.} Ochanine dirait l'image opérative du maître.

Voici pour nouvelle preuve une anecdote significative qui m'a permis de gagner deux bons points sans du tout les mériter :

- la maîtresse : dans quelle matière trouve-t-on des noms de choses commençant par une majuscule ?
- des élèves : en histoire, en français, en calcul, ...
- Pasquier : en géographie,
- la maîtresse : très bien. Deux bons points, cite des exemples,
- Pasquier: euh! ...
- des élèves : la Seine, les Alpes, ...

Cet exemple montre comment la maîtresse s'est emparée de la réponse attendue sans s'assurer de la validité de la démarche y conduisant. La bonne réponse fut gratifiée à tort puisque donnée par hasard.

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.

A 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 - l'enfant d'ouvrier - et persuade l'enfant d'ouvrier de son incompétence scolaire.

Omniprésente, la méthode active conduit fatalement à l'artificialisme puisqu'il faut *tout* faire découvrir - ou plutôt deviner -, même ce que l'enfant 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-régurgitation.

En bref, la méthode active, en surimpression au 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.

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 contrepropositions pertinentes.

Je crois essentiel d'introduire réellement l'enfant réel à l'école. Ce qui nécessite l'individualisation de la pratique, dans un contexte global de coopération, afin d'éviter les déviations vers la compétition et l'individualisme, mais aussi la pratique d'un dialogue pédagogique entre le maître et ses élèves dialogue qui implique de s'intéresser à ce que dit l'autre, qui nécessite l'écoute active - il y aura une réponse - et débouche sur la connaissance et la mutuelle reconnaissance.



CHAPITRE DOUZE

ETUDE DU DISCOURS DU MAITRE

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 maître¹, son enregistrement m'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.

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 t'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...).

Le tableau de la page suivante présente les caractéristiques formelles des classes, des enseignants, des leçons, (années scolaire 1978-1979).

^{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.

	Forme de la manipulation	par groupe, consigne collective	individuelle et exemplaire	tous les enfants à tour de rôle	tous les élèves ensemble	tous les élèves ensemble	individuelle et exemplaire	aucune	individuelle et exemplaire	aucune	aucune
LECON	Matériel	Ciseaux, catalogues objets divers	saioB	Cordes	Blocs multibase	Blocs logiques	Cartons, élèves	Rien	1 pendule en carton	Rien	Rien
	Thème	Réaliser des classements	"l'étiquette" des ensembles	Placements au sol	Addition en base 3	Notion de frontière	Comptages differents d'une collection	Mesurer le temps Lecture heure, opérations	Construire et résoudre problème sur le temps	Définition de la multiplication	Résolution de problème (choix)
æ	Sexe	Ϊ́	ഥ	Ľ	Σ	ц	Σ	×	Σ	×	M
MAITRE	Expérience	DEB.	EXP.	EXP.	DEB.	DEB.	EXP.	DEB.	EXP.	EXP.	EXP.
Э	Effectif	25	23	30	32	31	32	31	31	31	31
CLASSE	Niveau	CP	СР	CEI	CEI	CE2	CE2	CM1	CM1	CM2	CM2
	Code	<	В	ပ	Ω	四	ш,	Ð	H	I	11

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 (3 fois sur 7), ou par tous les élèves dans le même temps (2 fois sur 7), ou par tous les élèves l'un après l'autre (1 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.

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.

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!

Quelques exemples:

- 1) Classe I:
- Nicole, lis-moi le problème -> R²
- 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

^{2.} R = Réponse de l'enfant.

- 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
- Ca 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 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. Ca 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.

Commentaires: 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 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.

2) Classe G:

- Bon, aujourd'hui on va commencer par une devinette. Comment peut-on mesurer le temps qui passe sans montre, sans chronomètre. Réfléchissez bien d'abord... Frédéric —> R
- Bon est-ce qu'il a raison de dire ça ? ... Comment peux-tu mesurer le temps 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? ... 3 élèves. Dix minutes? ... 20 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 tous les matins. Moi, je le vois grâce à ma montre mais si je n'avais pas de montre, par exemple comment puis-je dire que Frank a été plus rapide que Frédéric à sortir toutes ses affaires? ... Personne n'a d'idées?

Commentaires : 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 résoud 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 sans montre et sans chronomètre?)

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.

3) 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 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, 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 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...

Commentaires:

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 adulto-centrique, à la limite dictatorial de la méthode apparaît clairement : "j'avais dit 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'oeuvre est ainsi rejetée, sans autre justification que l'arbitraire, et que la situation se répète chaque jour ! Que deviendrions-nous ? Je ne critique pas là l'enseignant en tant que personne. Sa bonne volonté, son sérieux, son souci de bien faire sont évidents.

Je critique une méthode absurde, qui est pourtant la méthode habituelle, celle que j'ai vécue comme écolier, que j'ai apprise comme élève-maître, que j'ai pratiquée comme instituteur.

Je crois maintenant fondamental de travailler au dépassement de cette méthode, et principalement en introduisant l'enfant et chaque enfant, le social - au niveau de la dynamique des groupes restreints ainsi qu'au niveau des habitus de classes -, le politique, - étude des finalités de l'école, motivation à l'action - dans la réflexion et la pratique pédagogiques.

La méthode active se veut faire participer les enfants. J'ai donc compté le nombre d'enfants différents sollicités par le maître et transformé ce nombre en pourcentage de l'effectif de la classe.

Classes	A(x)	В	С	D(x)	E(x)	F	G(x)	Н	I	J
% enfants interrogés	44	56	80	47	39	52	74	61	87	58

(x) maître débutant

La variation est importante : de 44 à 80 %. 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 la qualité de la relation verbale.

1) Etude 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 sollicité au moins une fois :

Milieu/classe	A(x)	В	С	D(x)	E(x)	F	G(x)	Н	I	J
Ouvrier	27	53	80	35	30	46	63	53	93)	47
Employé Cadre	9	(3)	80	60	54)	57)	82	71)	82	71

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*; pédago - giquement, le maître interroge plus souvent des élèves³ 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 :

^{3.} Globalement, je me permets d'assimiler bon élève et enfant de bourgeois, assimilation bien démontrée statistiquement, mais à caractère probabiliste.

Milieu/classe	A(x)	В	С	D(x)	E(x)	F	G(x)	Н	I	J
Ouvrier	0	(33)	46	5	15	33	14	29	(84)	15
Employé Cadre	6	27	(33)	33	(18)	48	(41)	29	46	29

2) Etude qualitative des 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". (POSTIC - 1979 - p. 120).

L'interaction minimale sera constituée des segments suivants :

Question du maître ---> réponse de l'élève ---> réaction du maître.

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 posée peut prendre trois formes :

a) 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?

b) question individuelle : (la plus fréquente)

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

c) question initialement posée à un autre élève : (rare)

"tu fais pareil en comptant tes camarades filles -> R

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

Christian? -> R

Elle, oui, tu t'es oubliée, hein."

Si la troisième forme 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'énervement 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 sur le désintérêt.

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

Je dégage les trois types d'interactions possibles :

1 - 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".

2 - appréciation positive de la réponse, sous la forme d'un compliment.

J'estime ces réactions 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.

3 - 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!"

A mon sens, ce type d'interaction est réellement éducatif puisqu'il permet un progrès, il amène l'élève à une découverte, 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.

Classes	A(x)	В	С	D(x)	E(x)	F	G(x)	Н	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 me semble primordial de souligner le fait que dans la méthode classique l'explication individuelle est totalement absente (seules quelques ébauches apparaissent - voir plus loin -), 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 réponse 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 que 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).

Milieu/classe	A(x)	В	С	D(x)	E(x)	F	G(x)	Н	I	J
Ouvrier	0	18	10	(50)	33	89	15	45	55	33
Employé Cadre	@	28)	(14)	32	43)	80	(38)	75	63	33

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? écoute 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."

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 et 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 empêche l'enseignant de réaliser qu'il fallait faire dénombrer les élèves de la rangée un à un 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.

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

"Bernard, comment ça se lit ça ? ... Ca 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. Je ne vois pas bien ce que Bernard a pu retirer de cet échange, sinon le renforcement du sentiment de son incompétence!

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.

La réponse erronée peut amener le commentaire explicitement dévalorisant (et ce malgré la présence du magnétophone; dans les 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 i roupille complètement! ah, ben, bravo..."

Quand on parle d'échec scolaire, on peut évoquer ou invoquer des notions de débilité, de handicap x ou y, de problèmes affectifs... mais on oublie trop souvent les armes dont le 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." (POSTIC - 1979 - p. 117).

En résumé, l'étude du discours du maître révèle les tares de la méthode active, les mêmes que celles du cours et principalement l'adulto-centrisme et la passivité qu'elle engendre chez l'élève, auxquelles s'ajoutent les siennes propres, à savoir une entreprise de démolition du mauvais élève invité à la fête mais pour y recevoir des coups de bâton et finalement en être exclus, alors que le bon élève se voit l'objet de soins attentifs.

On ne prête qu'aux riches, ce qui se vérifie également à l'école primaire. Elitique 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 feed-back, ... 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.

Pour conclure cette incursion dans le champ pédagogique, je dirai ceci : l'école primaire, héritière des écoles de charité et des écoles patronales a toujours eu pour fonction de former les travailleurs à leur résignation d'exploités, et depuis

peu, dans le même temps, de dégager l'élite, c'est-à-dire de donner un label pédagogique justifiant la domination sociale.

"Le système d'enseignement, ... système de classement... reproduisant sous une forme transformée les hiérarchies du mode social... transforme, en toute neutralité apparente, des classements sociaux en classements scolaires et établit des hiérarchies qui ne sont pas vécues comme purement techniques, donc partielles et unilatérales, mais comme des hiérarchies totales, fondées en nature, portant ainsi à identifier la valeur sociale et la valeur "personnelle", les dignités scolaires et la dignité humaine...

La méconnaissance des déterminants sociaux de la carrière scolaire - et, par là, de la trajectoire sociale qu'elle contribue à déterminer - confère au titre scolaire la valeur d'un droit de nature, et fait de l'école une des instances fondamentales du maintien de l'ordre social" (BOURDIEU - 1979 - p. 451-452).

Le poids des déterminants sociaux se traduit en termes pédagogiques. J'ai essayé de montrer en quoi l'organisation pédagogique, les contenus et les manuels, la méthode et les comportements du maître (son discours, mais aussi ses représentations et ses attentes) ne prenaient un sens que par rapport à ces déterminants sociaux et qu'en dernière analyse, tous ces éléments s'organisaient pour conduire à l'évacuation du cursus scolaire de l'enfant d'ouvrier.

Certes, l'école ne peut affronter de front l'économique et le politique, mais je crois que le champ pédagogique offre suffisamment de possibilités d'améliorations.

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, à savoir que finalement elle ne s'occupe bien que des élèves qui ont le moins besoin d'elle, et rejette activement les autres, 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 17ème siècle - supporterait-on une médecine du 17ème siècle ? -, réfléchir à 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, si coûteuses à enseigner en énergie et énervement, 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. A l'école, le principal combat ne peut être que pédagogique.

SYNTHESE ET CONCLUSION

Quelle approche de l'échec scolaire?

Les approches univoques de l'échec scolaire débouchent nécessairement sur le réductionnisme. Privilégier le psychologique revient à ignorer le social, le pédagogique, ..., à développer une image tronquée, uni-centrée donc erronée de la réalité, réalité qui doit rester la base de toute recherche sérieuse, tenant à éviter les dérives finalement coûteuses vers les impasses des explications métaphysiques.

L'échec concerne l'école. A problème scolaire, solutions scolaires. C'est dans le sens du bon sens que je privilégie l'approche pédagogique de l'échec, sans pour autant rétrécir le pédagogique au didactique, mais au contraire en prenant en compte le plus possible ses dimensions connexes qui le déterminent et qu'il détermine: psychologie, sociologie, biologie, mais aussi économie, géographie, politique, démographie, ... Par la mise en relation de l'ensemble des données peut naître une réalité décryptée, qui découvre le sens caché derrière le sens apparent de l'ordre des choses.

Au plan de l'action progressiste, je crois la combinaison des approches psychologique, sociologique et pédagogique nécessaire : je construirai ma pédagogie sur les différences de milieu mais, comme le souligne Belbenoit :

"On ne peut... conclure du statistique à l'individuel". (Ministère p. 162).

Et c'est là qu'intervient la nécessité de la psychologie, non pas la psychologie guillotine qui, par le raccourci des tests quantitatifs jauge, juge et condamne, mais la psychologie de l'éducation qui permet de suivre les cheminements individuels dans l'appropriation des savoirs, cheminements liés à la personnalité de chaque enfant en interaction avec le milieu scolaire, personnalité fruit du frottement du biologique sur le social avec toutes les résonnances affectives accompagnatrices, dans les hasards de l'existence de chacun.

L'introduction de l'économie, de l'histoire, de la politique, de la philosophie... intervient plutôt pour donner un sens à l'échec scolaire (le conditionnement à

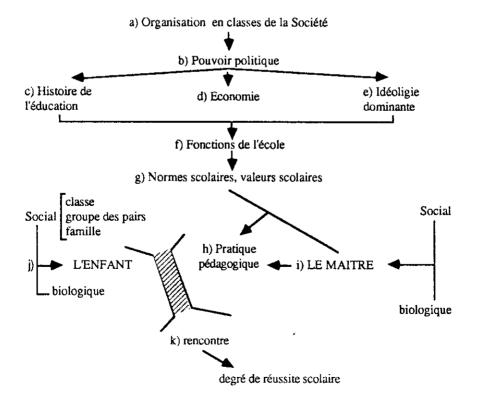
l'asservissement de la classe ouvrière qui renvoie à la potentialité révolutionnaire du prolétariat) le replaçant

"... dans divers ensembles susceptibles de l'éclairer ou de l'expliquer" (LEON - 1977 - p. 18).

La compréhension globale de l'échec peut faciliter les prises de conscience, susciter les motivations nécessaires à la réflexion pédagogique et permettre la mise en oeuvre du réformisme pédagogique.

Essai de schéma explicatif de l'échec scolaire

Je présente un schéma qui concentre et tente d'organiser les éléments essentiels apparus au cours de cette réflexion théorique. Comme dans tout schéma, seules les lignes principales apparaîtront, et l'aspect simpliste, non nuancé sera inévitable. L'avantage en est une vue globale des choses, une facilitation pour obtenir l'essentiel:



a) L'organisation sociale se caractérise par la concentration des capitaux dans les mains de la bourgeoisie dominante (capital économique, scientifique et technique, culturel, ...).

Trois grandes fonctions se dessinent: possession des capitaux (et du pouvoir) par la haute bourgeoisie, mise en oeuvre de la rentabilité des capitaux (conception, gestion, contrôle) par les classes moyennes (par le processus d'une délégation partielle du pouvoir, qui de fait assure la dépendance), exécution matérielle des tâches par les ouvriers.

- b) La fonction du pouvoir politique, c'est d'assurer le maintien de l'ordre social qui permet la continuité des privilèges des classes dominantes (essentiellement la concentration des profits). Actuellement on s'achemine vers des formes de domination douce par le biais des mass-média, mais aussi par l'octroi de concessions matérielles et depuis peu, psychologiques aux travailleurs dans le cadre des lois sociales, de la concertation, de la nouvelle organisation du travail (cf. le "modèle" suédois, maintenant le modèle japonais).
- c) L'économie intervient par exemple au niveau du plan qui définit les catégories, et l'effectif dans ces catégories professionnelles à former par le système éducatif.
- d) L'idéologie a pour rôle essentiel d'assurer le camouflage des fonctions de l'école. Elle agit par le non-dit, ou bien au niveau d'un discours en trompe-l'oeil (dit partiel, amalgame, ...) ou encore par la mise en avant des valeurs qui justifient les différences (dons, méritocratie,...) sans remettre en cause l'ordre social, mais le renforçant.
- f) A partir de ce qui précède, les fonctions de l'école seront essentiellement de participer à la reproduction de l'ordre social, c'est-à-dire d'une part assurer la continuité de la transmission du capital culturel qui a pour fonction de légitimer la domination; former les serviteurs actifs de la classe dominante, serviteurs se caractérisant par un moindre capital économique, mais aussi par un capital culturel légitime adapté à leur niveau dans la hiérarchie; et d'autre part, conditionner les futurs ouvriers (c'est-à-dire les enfants d'ouvriers) à leur statut de dominé.

La fonction de l'école est fondamentalement ambigüe car il s'agit dans le même temps de dégager une élite - ou de la confirmer -, et d'empêcher les futurs exploités d'en trop savoir - éviter les prises de conscience - mais en assurant un savoir minimum - souci de rentabilisation de l'ouvrier -.

g) Au niveau de la réalité formelle, les fonctions se traduisent en termes de normes et de valeurs qui par le jeu de leur mise en oeuvre assurent, en se complétant, la promotion des uns et le rejet des autres. Normes et valeurs présentent une dimension historique des fonctions de l'école.

- h) La pratique pédagogique, dans la réalité du jour le jour, sera l'application des principes rappelés ci-dessus, principes qui prennent corps et vie à travers le filtre que représente la personnalité du maître (d'où les variations observables dans les pratiques magistrales, variations par ailleurs limitées).
- f) Le maître règlera sa pratique sur la base d'un compromis entre ce qu'il est de plus personnel et les pressions sociales (normes scolaires, directeurs, inspecteurs, parents et enfants, professeurs). Entreront en jeu son intelligence, son affectivité, son vécu, son expérience et son savoir professionnels, mais aussi les conceptions qu'il se fait de son rôle, d'où découleront en partie ses attentes et ses ambitions, l'autre source étant ses représentations de l'enfant socialement marqué, sous la forme de préjugés, plus ou moins entretenus par le groupe des pairs, et les préjugés de classe.
- j) Face à la pratique du maître se situe l'enfant qui réagira à cette pratique (rencontre k) en fonction de sa personnalité (fruit de l'interaction du biologique et du social), c'est-à-dire de ses modes de fonctionnement et de réactions propres. Les préjugés et les ambitions familiaux retentiront sur ses comportements scolaires en fonction de la pratique pédagogique en général, et de la pratique pédagogique à son égard en particulier.
- k) La rencontre de l'enfant et de la pratique pédagogique déterminera le degré de réussite scolaire. Le succès sera la marque d'un haut degré d'accord entre les acteurs dans l'institution, au niveau des représentations, des attentes, des ambitions, mais aussi des valeurs, du langage pris comme valeur... La fonction élitique travaille).

L'échec traduit un degré élevé de désaccord, dans le cadre et aux niveaux cidessus évoqués. Il s'exprime dans des attitudes de démobilisation des partenaires et des rejets réciproques. La fonction de limitation éducative fonctionne (remonter de k) à a).

Un retour à la pratique

Un écolier de la Belle Epoque raconte :

"Cette éducation nous préparait heureusement à la vie de bête de somme que menaient nos parents. Elle nous accoutumait à supporter sans plaintes, sinon sans douleurs, les injustices qui seraient notre lot, à les supporter, surtout sans révolte, car c'est bien là, de toutes les manières de se plaindre, la plus détestable.

L'école des Frères fournissait ainsi à la bourgeoisie locale une ample provision d'adolescents préparés à leur futur rôle d'ouvriers et de métayers sans exigences, silencieux, soumis, craintifs. Les coups, administrés à tout propos et hors de propos, imposaient à l'enfant une sorte de fatalisme sombre qui, joint à tout un système d'humiliations dégradantes, en faisait peu à peu un être veule et lâche" (SYLVERE - 1980 - p. 124-125).

Un exemple de pratique humiliante : au réfectoire, la table centrale reçoit les "souliers de cuir", "jeunes seigneurs" nourris correctement (vin, viande, dessert). Tout autour, les "sabots de hêtre" se contentaient de pain de seigle trempé dans du bouillon.

"Par ce supplice de Tantale, on préparait les petits pauvres à souffrir devant l'inaccessible abondance des riches. Lorsqu'un frère le jugeait à propos, il lui arrivait de lire ou de raconter une histoire qui sanctifiait le dévouement des pauvres gens envers leur maître. Ce thème était si souvent présenté que je m'en étais imprégné." (p. 200)

Cet exemple fort montre bien qu'aucune pratique n'est innocente : derrière la cause première, apparente (le coup justifié par une bêtise ?), il faut chercher la finalité de l'acte, qui renvoie à la finalité de l'institution, finalité dont les acteurs (enfants, parents, maîtres) n'ont pas conscience.

Et les prises de conscience seront d'autant plus difficiles que les pratiques se sont adoucies : les coups ne sont plus considérés comme un procédé pédagogique valable; la pratique actuelle crée chez le pauvre le sentiment d'indignité et d'incompétences face au savoir, et assure sa résignation, par le biais de l'intériorisation sous forme d'auto-dévalorisation des pratiques de dévalorisations à répétition. Le maître n'en a pas conscience, il plaide non coupable de bonne foi, parce qu'il ne sait pas ce qu'il fait : ses comportements rejoignent dans leur finalité la finalité de l'école, jonction opérée en dehors de son conscient. On note également un adoucissement du discours. Seule la nouvelle droite a le courage d'afficher sans complexe sa foi dans les inégalités comme système social légitime. Le discours oficiel a récupéré les thèmes égalitaires, particulièrement celui d'égalité des chances.

"Il s'agit d'accréditer l'idée que l'enseignement devenu démocratique, devient un tremplin de promotion sociale, donc de mobilité entre les catégories ou les classes. La démocratie économique et sociale est enfin réalisée, chacun trouvera sa juste place selon ses efforts personnels, sans bénéficier de privilèges d'ancien ordre. Dès lors, grâce à la formation égalitaire des jeunes, notre système socio-politique serait légitimé et conforté face aux entreprises de dénigrement ou de subversion. C'est le triomphe de la méritocratie sur la lutte des classes". (MOREAU - 1979 - pp. 181-182).

Toute tentative de rénovation passe par un dépassement du subjectivisme des maîtres, donc par leur prise de conscience des finalités de l'école.

Lurcat (1976a - p. 23) pose bien le problème :

"Un choix est donné aux enseignants suivant la conscience politique qu'ils ont : soit écraser le caractère des enfants du peuple pour les préparer à l'oppression et s'efforcer d'en faire des êtres soumis et ignorants, soit développer chez eux le jugement, le raisonnement, la prise de conscience sociale pour leur apprendre à se défendre, donc à apprendre".

Lacunes et questions

Parti d'un constat global : l'échec scolaire, je me suis efforcé de décrire, d'analyser et de comprendre, donc d'élaborer une certaine vérité qui donne un sens au quotidien. Toutefois, ce travail reste incomplet et de nouvelles questions se posent. Certaines approches n'ont pas été abordées. L'approche démographique, géographique ou philosophique... mais on ne peut tout faire! D'autres ne furent qu'effleurées telles l'approche historique, physiologique... qui méritaient des développements plus conséquents.

Au sein des approches considérées restent des lacunes. Au niveau psychologique, le rôle de l'affectif n'a pas été franchement abordé en tant que tel, je crois parce que le problème est mal posé et les spécialistes de l'affectif ou qui se disent tels - se contredisent à qui mieux mieux, du fait de leur éloignement de la réalité dans un monde de concepts gratuits ou dépassés ou mal définis.

En ce domaine, il me semble que les problèmes devraient être posés clairement: quel est le rôle de l'affectif dans l'échec scolaire, est-il cause ou effet? ou bien dans quel réseau d'interactions s'inscrit-il? L'affectif ne prend-il pas des formes différentes selon l'âge, le sexe et le milieu? ... Toute question à traiter selon une approche scientifique, par observation de la réalité, et non sur le mode de la discussion tout aussi brillante et clinquante que creuse.

Au niveau psychologique toujours font cruellement défaut les connaissances relatives au processus d'apprentissage.

Par exemple : la littérature sur l'apprentissage de la lecture est volumineuse à souhait, et autant passionnée que contradictoire, la polémique ayant priorité sur

l'expérience et en fin de compte on s'aperçoit qu'on ne sait toujours pas très bien ni comment l'enfant apprend à lire, ni comment il n'apprend pas. Là aussi, il faudrait remettre les théories à leur place et considérer les faits avec humilité.

L'approche sociologique permet de donner un sens global au phénomène social qu'est l'échec scolaire. Malheureusement, le sociologue procède encore par l'étude de plans fixes, et se place - et le lecteur avec lui - dans l'impossibilité de dégager la trame d'une évolution d'une part, et les pistes pouvant amener un dépassement des déterminismes socio-économiques d'autre part, dépassement indispensable dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire, et de ce fait peut conduire au pessimisme.

Au niveau de l'école, le problème revient à se poser la question : comment accueillir l'enfant d'ouvrier ?, et il faut bien reconnaître que là encore, il y a une lacune au plan des connaissances et ses savoir-faire.

L'approche pédagogique de l'échec scolaire me semble peu développée, pour le moins diffusée. En ce domaine, si les tares du système éducatif et de la pratique éducative sont relativement faciles à repérer, les descriptions fines de la genèse de l'échec manquent, ainsi que les *expérimentations* relatives à des formes pédagogiques nouvelles, à des méthodes nouvelles.

Mais ce travail proprement technique ne prendra un sens que s'il s'inscrit dans un large projet politique de démocratisation culturelle qui répondrait aux exigences de la troisième révolution industrielle afin d'éviter la faille sociale entre les "nantis" et les "dépossédés", faille qui peut devenir, si l'on n'y prend garde, le lit des aventures totalitaires.



BIBLIOGRAPHIE

- AJURIAGUERRA J.,

 Manuel de psychiatrie de l'enfant, Paris, Masson, 1977.
- AVANZINI G. & col.,

 La pédagogie au 20e siècle, Toulouse, Privat, 1975.
- BARBIANA,

 Lettre à une maîtresse d'école, Paris, Mercure de France, 1967.
- BARDIN L.,

 L'analyse de contenu, Paris, P.U.F. 1977.
- BAUDELOT C. & ESTABLET R.,

 L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1972.
- BENVENISTE C.B. & CHERVEL A.,

 L'orthographe, Paris, Maspero, 1974.
- BERGER I.,

 Les instituteurs d'une génération à l'autre, Paris, P.U.F., 1979.
- BERNSTEIN B.,

 Langage et classes sociales, Paris, Minuit, 1975, trad. franç.
- BIGARD,

 Mathématiques, Echec et Sélection, Paris, Cedic, 1977.
- BINET A.,

 Les idées modernes sur les enfants, Paris, Flammarion, 1973.
- BOLTANSKI L.,

 Prime éducation et morale de classe, La Haye, Mouton, 1969.
- BOUDON R.,

 L'inégalité des chances, Paris, Colin, 1973.

- BOURDIEU P.,

La distinction, Paris, Minuit, 1979.

- BOURDIEU P. & PASSERON J.C.,

La reproduction, Paris, Minuit, 1970.

- Bulletin officiel du Ministère de l'éducation n° 12, 1977.

"Cycle préparatoire : objectifs et programmes" Paris, C.N.D.P.

- BURILLE P. & REY Y...

Notes introductives pour une approche systémique de la psychologie dans l'école", *Psychologie scolaire* n° 27-28, 1979.

- CANGUILHEM G.,

Le normal et le pathologique, Paris, P.U.F., 1979.

- CHILAND C.,

L'enfant de 6 ans et son avenir, Paris, P.U.F., 1971.

- C.R.E.S.A.S.,

"Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité", Recherches pédagogiques n° 68, Paris, I.N.R.D.P., 1974.

- C.R.E.S.A.S..

Le handicap socio-culturel en question, Paris, E.S.F., 1978.

- DACQUIN J. & DENECKER A.,

L'enfant et les nombres, cycle élémentaire, 1° année, Paris, Technique et vulgarisation, 1979.

- DEVILLE-CAVELLIN G.,

"Psychologie de l'éducation, éducation nouvelle et domaines connexes", Psychologie scolaire n° 29-30, 1979.

- EILBL-EIBESFELDT I..

Ethologie, Paris, N.E.B., 1972, trad. franç.

- FOUCAMBERT J.,

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

- FOUCAMBERT J..

"Regards sur une méthode de lecture" L'école libératrice n° 9, 1978, Paris, S.N.I.P.E.G.C.

- GARCIA V. et col.,

Les aventures de Benoît, Paris, Hachette, 1980.

- GUIRAUD P.,

Le français populaire, Paris, P.U.F.

- GUYOT Y.,

Obstacles à la communication dans l'enseignement supérieur, Thèse pour le doctorat d'état, 1978-1979, Paris V.

- HOGGART R.,

La culture du pauvre, Paris, Minuit, 1970, trad. franç.

- HAMELINE J.Y.,

Le chant grégorien in Histoire de la musique, Paris, Bordas, 1982.

- HUTEAU M. et LAUTREY J.,

"L'utilisation des tests d'intelligence et de la psychologie cognitive dans l'éducation et l'orientation" *L'orientation Scolaire et Professionnelle* n° 2, 1978.

- KOCHER F.,

La rééducation des dyslexiques, Paris, P.U.F., 1970.

- LAFARGUE M.,

La lecture chez des adultes peu scolarisés, Nancy, INFA, 1967, Rapport photocopié.

- LARMAT J.,

La génétique de l'intelligence, Paris, P.U.F., 1973.

- LEON A. et col.,

Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris, P.U.F., 1977.

- LORENZ K.,

Trois essais sur le comportement animal et humain, Paris, Seuil, 1970, trad. franç.

- LURCAT L.,

L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire, Paris, C.E.R.F., 1976 (a).

- LURCAT L.,

Une école maternelle, Paris, Stock, 1976 (b).

- MANNONI M.,

Education impossible, Paris, Seuil, 1973.

- MARC P.,

Les psychologues dans l'institution scolaire, Paris, Le Centurion, 1977.

- Ministère de l'éducation :

Apprentissage et pratique de la lecture à l'école, Paris, C.N.D.P., 1979.

- MOREAU J.F.,

"La psychologie scolaire entre un objet mythique et la réalité institutionnelle", Psychologie scolaire n° 29-30, 1979.

- NOIZET G. & CAVERNI J.P.,

Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, P.U.F., 1976.

- PASQUIER D.,

"Face à l'échec scolaire, des groupes semi-autonomes pour aller vers une pédagogie de la réussite" *Psychologie scolaire* n° 25-26, 1978.

- PASQUIER D.,

Test de lecture pour cours préparatoire, Issy-les-Moulineaux, Editions scientifiques et psychologiques, 1979.

- PASQUIER D.,

Test prédictif pour le cours préparatoire, Issy-les-Moulineaux, Editions scientifiques et psychologiques, 1981.

- PETONNET C.,

On est tous dans le brouillard, Paris, Galilée, 1979.

- PERRON R.,

Les enfants inadaptés, Paris, P.U.F., 1975.

- PIAGET J.,

La naissance de l'intelligence, L'express, 23-29 déc. 1968.

- POSTIC M...

La relation éducative, Paris, P.U.F., 1979.

- POURTOIS J.P.,

"Débilité mentale légère, milieu social et réussite scolaire", Bulletin de psychologie, n° 7-9, 1977/1978.

- PROST A..

L'enseignement en France (1800-1967), Paris, Colin, 1968.

- PUJADE-RENAUD C.,

"Le langage impitoyable du corps" L'éducation n° 362, 1978.

- QUERRIEN A.,

"L'enseignement. L'école primaire", Recherches, Fontenay-sous-bois, 1976.

- ROSENTHAL A. & JACOBSON L.,

Pygmalion à l'école, Paris, Casterman, 1971.

- SNYDERS G.,

Ecole, classe et lutte des classes, Paris, P.U.F., 1976.

- S.R.E.S.A.S.,

"Nouvelles études sur l'échec scolaire (II) Familles à problèmes ?" Recherches pédagogiques n° 96, Paris, I.N.R.P., 1978.

- S.R.E.S.A.S. n° 18.

"I Les institutions de l'éducation spécialisée. II Quelques données sur retard et avance scolaires", Paris, I.N.R.P., 1979.

- SYLVERE A.,

Toinou Le cri d'un enfant auvergnat, Paris, Plon, 1980.

- TAJAN A. & VOLARD R.,

Pourquoi des dyslexiques?, Paris, Payot, 1971.

- TERS F.,

Orthographe et vérités, Paris, E.S.F., 1973.

- TORT M.,

Le quotient intellectuel, Paris, Maspero, 1974.

- TOURTET L.,

L'école face aux handicaps socio-culturels, Paris, Colin, Bourrelier, 1974.

- VERMEIL G.,

La fatigue à l'école, Paris, E.S.F., 1972.

- WATZLAWICK P.,

"Communication", Psychologie scolaire n° 27-28, 1979.

- ZAZZO B.,

Un grand passage, de l'école maternelle à l'école élémentaire, Paris, P.U.F., 1978.

- ZAZZO R.,

L'attachement, une nouvelle théorie sur les origines de l'affectivité", L'orientation scolaire et professionnelle n° 2, 1972.

- ZAZZO R., DAGUE P., SCHMELK M.A., ROSSI P.,

"W.I.S.C. & N.E.M.I. Premiers résultats d'une étude comparative", Enfance n° 3-4, 1975.

- ZAZZO R., GILLY M., VERBA M.,

La nouvelle échelle métrique de l'intelligence, Paris, Colin, Bourrelier, 1966.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION		5
	PREMIERE PARTIE	
L'APPROCHE PSY	CHOLOGIQUE DE L'ECHEC SCOLAIRE	7
Chapitre premier:	L'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE,	
•	QI ET REUSSITE SCOLAIRE	9
Chapitre deux:	LA MALADIE NOMMEE DYSLEXIE	
	EXISTE-T-ELLE ?	21
Chapitre trois:		31
Chapitre quatre:	POUR UNE PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION	39
	DEUXIEME PARTIE	
L'APPROCHE SOC	CIOLOGIQUE DE L'ECHEC SCOLAIRE	49
Chapitre cinq:	HANDICAP SOCIO-CULTUREL	
1 1	ET ACCULTURATION	51
Chapitre six:	LANGAGES ET MILIEUX	61
Chapitre sept:	LA REPRODUCTION	75
Chapitre huit:	ECOLE PRIMAIRE ET REPRODUCTION	83
	TROISIEME PARTIE	
L'APPROCHE PED	AGOGIQUE DE L'ECHEC SCOLAIRE	103
Chapitre neuf:	L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE	105
-	LES CONTENUS.	117
<u> </u>	LA METHODE ACTIVE	125
	ETUDE DU DISCOURS DU MAÎTRE	131
SYNTHESE ET CONC	LUSION	147
BIBLIOGRAPHIE		155



L'ouvrage, propties au latteler une réglé réflation : payétiologique, appiologi-que, pédagogique. Déles réflexion es nourrit à déce acetique : la IRBéniture et les données d'élacti-

Service of the control of the contro

ISBN 2-0501020-04