Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 2 (1980)

Heft: 1

Artikel: Nouvelles orientations dans l'enseignement élémentaire. L'apport de la recherche

Autor: Foucambert, Jean

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786068

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Nouvelles orientations dans l'enseignement élémentaire. L'apport de la recherche

Jean Foucambert

1. Trois courants de novation

L'unité *«organisation générale de l'école élémentaire»* de l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique) travaille avec une soixantaine d'écoles réparties en une quarantaine de terrains à travers la France. L'objectif commun de ces innovations demeure très général dans sa formulation: *explorer des formes différentes d'organisation afin de modifier les résultats des élèves dans le sens de l'égalisation des chances.* Sous cette expression, se mêlent des projets aussi différents que la constitution de groupes de niveau dans les disciplines dites fondamentales ou que la remise en question des rapports de l'école avec la société à travers la critique des normes habituelles, en passant par la recherche des formes souples d'une pédagogie de soutien. Nous allons présenter chacun de ces trois courants.

Premier courant: les écoles organisées en groupes de niveau

Elles sont caractérisées par la recherche de *l'homogénéité maximale des groupes au sein desquels sont donnés les enseignements de français et de mathématiques.* Les enfants sont répartis au hasard entre les classes parallèles qui correspondent à chacun des cinq échelons successifs constituant la scolarité élémentaire française; ces classes (ou groupes de base) constituent le lieu de vie dans lequel sont conduites les activités d'éveil, l'éducation physique, etc.... Mais pour la totalité de l'horaire de français, ces classes éclatent et reconstituent autant de groupes, voire un de plus, entre lesquels se répartissent les enfants selon leur niveau en français; de même pour les mathématiques. En principe, la mobilité est de règle entre ces groupes à des intervalles réguliers, mais en fait, pour des raisons variées et aisément prévisibles, on constate qu'elle demeure faible.

Cette organisation s'inscrit dans une volonté de faire atteindre un niveau minimum à tous les enfants, estimant ainsi réduire l'échec des plus faibles. Pour atteindre cet objectif, *il s'agit de mieux organiser les interventions d'enseignement en les adaptant aux niveaux différents qui s'observent entre les enfants;* mais à l'inverse d'une organisation en classes de niveau, s'affirme la nécessité du brassage et de l'hétérogénéité pour une partie de l'horaire de vie, celle dont les activités ne dépendent pas principalement de l'enseignement que donne le maître. En outre, cette organisation prend en compte les éventuelles distorsions des performances d'un même élève dans des disciplines différentes.

Deuxième courant: les écoles organisées en vue du soutien.

Elles sont caractérisées par la *recherche de l'hétérogénéité permanente des classes et par la volonté de prendre néanmoins en compte les difficultés individuelles.* On rencontre alors deux types d'organisation:

- Les enfants en difficulté font l'objet d'une aide individuelle (ou en très petit groupe) et cette aide est donnée soit à l'extérieur, soit à l'intérieur de la classe pendant son déroulement normal. Elle est apportée à travers le fonctionnement d'un G.A.P.P. (groupe d'aide psychopédagogique) ou grâce à l'éclatement de classes spécialisées (classes de perfectionnement) ou par des enseignants que l'organisation générale de l'école permet de dégager.
- Les enfants en difficulté font l'objet d'une aide collective en étant regroupés pour une faible partie de l'horaire de français et/ou de mathématiques afin de revenir sur des notions mal assimilées ou de travailler sur des habiletés préalables ou plus générales. Cette organisation pourrait sembler se rapprocher de l'organisation de minigroupes de niveau pour une faible partie de l'horaire; elle s'en distingue cependant radicalement puisque, à la différence de ce qui se passe pour les groupes de niveau, les enfants suivent tous *la même progression* en étant ensemble dans les mêmes classes et en recevant le même enseignement.

Ces écoles font le pari qu'en apportant à chaque enfant tout le soutien dont il a besoin, on lui permettra de suivre l'enseignement commun qu'on n'a pas alors à différencier. Mais n'est-ce pas avouer que, tant que le déroulement de l'enseignement décidera de l'organisation de la vie de l'écolier, personne ne saura, malgré ce que l'on prétend, ce que peut bien signifier la différenciation de l'enseignement? Afin que tout le monde puisse suivre un enseignement indifférencié (faute de savoir le différencier), on choisit donc d'institutionnaliser la pratique des leçons particulières ou des petits cours en les organisant à l'intérieur du temps scolaire et non plus au sein de la famille: on parvient ainsi à «démocratiser» ces pratiques puisque l'école envisage de s'adresser davantage aux enfants les plus en difficulté.

Troisième courant: les écoles qui font «autre chose».

C'est un groupe beaucoup plus hétéroclite d'écoles qui ont profité des analyses que rendait possibles la pratique des deux courants précédents. Ces écoles s'efforcent de prendre en charge les difficultés des enfants des milieux populaires mais d'une manière, en apparence, plus détournée. Elles s'attachent, non pas à ajouter des structures qui permettent aux enfants en difficulté de suivre une démarche scolaire finalement inchangée, mais à faire évoluer l'école elle-même, dans ses finalités, ses normes, ses rapports avec le milieu, dans les relations interpersonnelles qu'elles instaurent, dans un nouveau statut de l'enfant qu'elles affirment, dans d'autres rapports au savoir qu'elles permettent.

De ce fait, ces écoles ne prétendent pas venir en aide aux enfants en difficulté mais cherchent à se transformer pour qu'il y ait moins d'enfants en difficulté. Se transformer et pour cela se connaître, ce qui les conduit à transformer l'évaluation en une description intégrée au projet même de l'équipe. Elles en viennent ainsi à poser autrement le statut de l'innovation, de l'expérimentation et de la recherche dont le rôle ne serait plus alors de faire essayer par des techniciens d'un bureau d'étude de nouveaux modèles qu'une décision politique pourrait ensuite choisir de généraliser mais, tout à la fois,

- d'affirmer le pouvoir d'autotransformation du système,
- d'explorer les pratiques marginales qui permettent de mieux comprendre le système général sans se couper de lui,
- d'être, de l'intérieur, les interlocuteurs des courants qui ressentent, à l'extérieur, la nécessité des transformations du système éducatif.

Tandis que les écoles de ce troisième courant ont des pratiques assez disparates et dans l'ensemble assez récentes ou, tout au moins, en constante évolution, les écoles des deux premiers courants ont des innovations stabilisées dont le fonctionnement remonte déjà à plusieurs années (entre 4 et 8 ans). Aussi ont-elles donné lieu récemment à une évaluation comparée dont nous n'allons pas présenter les conclusions mais seulement extraire quelques points qui nous semblent offrir matière à réflexion.

2. Réflexions

2.1. Ecoles et recherche

Je me reconnais mal dans la question posée de savoir ce que la recherche peut apporter à l'école de base ou, du moins, ce n'est pas en tant que chercheur que je puis tenter de répondre. Car nous sommes environ 700 enseignants confrontés, comme d'autres, depuis plusieurs années, au fonctionnement insatisfaisant du système éducatif: notre démarche est celle de praticiens décidés à changer quelque chose à ce fonctionnement. Si certains d'entre nous, dont je suis, se sont trouvés libérés de tâches dans les classes, c'est pour tenter d'accroître la coordination de l'ensemble. Mais les «libérés» ne se sont pas mis à «chercher» pour leur compte et la question de savoir à quoi ils pourraient bien servir pour les écoles ne se pose pas encore.

Du moins en théorie, car la spécialisation constitue une tentative permanente; et la sauvegarde tient alors dans le contrôle des praticiens. *En effet, la nécessité d'avancer dans la compréhension du fonctionnement du système n'est réellement fondamentale que pour ceux dont la pratique vise la transformation du système.* Il s'agit donc de savoir d'où émane la recherche et pour qui elle fonctionne plutôt que de réfléchir à des relations entre deux institutions définies au départ comme distinctes. Mais cela suppose que l'on ne soit pas chercheur à vie ni seulement chercheur; et ce qui se passe actuellement parmi nous montre que la recherche fait partie intégrante du travail du praticien.

Dans cette perspective, il va de soi que la fonction de cette recherche ne peut ressembler à celle d'un bureau d'étude qui définirait, après expérimentation, ce qui est bon et ce qu'il est envisageable de généraliser. *Car la recherche accompagne la mise en œuvre de pratiques divergentes, non pour les valider mais pour, à travers elles, mieux connaître le fonctionnement du système et mieux cerner les aspects qui, en se transformant, peuvent accélérer les pratiques de rupture.*

Néanmoins, si quelque chose devait être généralisable dans cette démarche, ce serait ce qui s'inspire des conditions dans lesquelles des équipes d'enseignants ont réussi à prendre assez de pouvoir sur le système pour se sentir impliquées par son fonctionnement et pour tenter de le transformer. *Toutes les instances qui, aujourd'hui, infantilisent les instituteurs en les enfermant dans un rôle d'exécution les éloignent des prises réelles de responsabilité et, donc, de toute attitude de recherche.* Dans cette perspective trop habituelle, la recherche n'a pas à être l'indispensable accompagnement de la pratique et reste ce que nous connaissons, un service de conseil pour des décisions centralisées. 1)

Or, la recherche en éducation n'a de sens que liée à une volonté permanente de transformation de la pratique, même lorsqu'elle adopte des cheminements momentanément plus théoriques. Il n'y a guère d'exemples, en sciences sociales et encore moins en éducation, de savoirs réinvestissables issus d'une recherche qui se serait voulue fondamentale. La différence importante, capitale pour la recherche, entre les sciences sociales et les sciences dites «de la nature» est que, dans ces dernières, les progrès résident dans l'approfondissement des outils (concepts, méthodes, techniques) de la connaissance pour des domaines qui, au moins virtuellement, préexistent, tandis qu'en sciences sociales, l'acte même de recherche définit un nouvel état des domaines à connaître. Le chercheur en sciences sociales décrit le fonctionnement d'un système dont une cellule (lui-même) est en train de décrire le fonctionnement du système. On pense à des enfilades de miroirs... *La recherche en sciences sociales est par définition une pratique sociale.* 2) Certains ont beau faire effort pour n'être que des «sujets épistémiques»: ou ils cessent alors d'être en recherche, ou ils masquent le sens réel de leur pratique. C'est ce que beaucoup de psychologues, y compris dans le domaine scolaire, découvrent avec stupeur aujourd'hui.

Plus précisément donc, la recherche que j'ai présentée dans les trois courants d'innovation est le fait d'enseignants qui tentent de transformer l'école afin de réduire les effets ségrégatifs qui se manifestent par l'échec massif des enfants issus des milieux populaires; d'enseignants qui apprennent à comprendre ce qu'ils transforment par la théorisation des actes mêmes de transformation. Je veux en venir par là à la deuxième remarque: *à travers les recherches entreprises, que peut-on connaître d'une école qui défavoriserait moins les enfants de milieu populaire?*

2.2. Ecoles et inégalité

Il semble se dégager une incompatibilité irréductible entre le rôle de promotion individuelle et le rôle de promotion collective qu'on veut faire jouer à l'école. Pour que l'école sélectionne les «meilleurs» (en fait, reproduise l'actuelle hiérarchie sociale), il faut qu'elle renonce à offrir à chacun la possibilité de son meilleur développement. Une demande de réussites individuelles

pour les enfants de milieu populaire selon les normes actuelles est en contradiction avec la possibilité pour l'école de devenir un instrument de promotion collective de ces milieux. Car les normes scolaires sont des normes sociales qui portent autant sur les caractéristiques des savoirs que sur les attitudes nécessaires pour les acquérir (et non sur les aptitudes). Plus les parents des milieux populaires, plus les syndicats et les partis à travers lesquels s'exprime leur défense, réclament le droit à l'égalité dans la sélection individuelle (le droit pour leurs enfants d'être enfin parmi les sélectionnés), plus ils renforcent, dans l'école, les attitudes, les contenus, les valeurs – et donc les méthodes – qui verrouillent le système social dont ils sont les victimes. Le piège se referme.

Autrement dit, les effets ségrégatifs du système scolaire ne sont pas des bavures qui peuvent disparaître au prix d'un renforcement du système. Au contraire, plus la demande existe et plus les innovations renforcent le système, plus on constate un accroissement de son effet ségrégatif. En d'autres termes encore, plus la demande passe par une égalisation des chances *devant la sélection,* plus se consolident les principes mêmes de cette sélection et plus s'accroît l'effet ségrégatif de l'école.

Il serait indispensable de procéder à une analyse approfondie de ce constat: *les savoirs à acquérir pour être sélectionné par le système sont-ils les mêmes (et ont-ils les mêmes caractéristiques?) que ceux dont les milieux populaires ont besoin pour changer communautairement leur vie?* La réponse à cette question passe aussi par une réflexion sur la notion même de savoir: un savoir est-il séparable de ce à quoi il «sert» et des conditions dans lesquelles il se construit? est-ce un élément neutre de pouvoir sur le réel, prêt à servir toutes les causes?

Une réflexion de cette nature ne saurait aboutir, ni au rejet du savoir, ni à la distinction entre des savoirs qui seraient libérateurs et d'autres qui seraient aliénants; pas plus qu'il n'est possible d'imaginer aujourd'hui, afin de les enseigner, ce que seront les savoirs des milieux populaires qui auront permis de changer leur vie.

La question n'est donc pas d'abord de décider s'il faut ou non apprendre les mathématiques, et si oui, lesquelles, s'il faut ou non apprendre à lire... Il s'agit plutôt de pressentir que le savoir mathématique, construit et perpétué par un enseignement des mathématiques qui vise à sélectionner sur des normes liées à des caractéristiques sociales, que ce savoir mathématique est un savoir qui a des effets particuliers et qui favorise un certain type d'analyse et de transformation du réel; et pas un autre.

Il en est de même de la parole, de la lecture, ou de tout autre outil. Apprendre à parler ou à lire selon les démarches et vers les normes que préconise l'enseignement, c'est construire un outil qui, appliqué au monde pour avoir prise sur lui, n'a pas n'importe quel effet. La chose est insolemment affichée pour la lecture. L'école, de 5 à 18 ans, enseigne une manière de lire et impose un modèle social de rapport à l'écrit. C'est sur ce modèle qu'elle sélectionne... Reste à faire que les sélectionnés deviennent réellement lecteurs: un enseignement, dans les «grandes écoles», tente de faire perdre les habitudes prises dans la période antérieure: celle de la sélection...

Il y a un savoir lire que le système prône pour l'instruction de tous parce qu'il véhicule des valeurs culturelles et des aspects pratiques qui le consolident et qu'il parvient à imposer puisque c'est sur lui que réside l'espoir de la réussite individuelle. Plus les milieux populaires veulent être sélectionnés, plus ils demandent à maîtriser ce savoir qui perpétue leur dépendance. Et dans cette perspective de sélection individuelle, rien ne servirait d'acquérir des manières de lire mieux adaptées à la transformation collective de leur condition inégalitaire, puisque le système qui les sélectionne ne reconnaît pas, à ce stade, de telles manières.

Pour réduire l'inégalité scolaire, les solutions ne sont plus à chercher dans l'arsenal des moyens (d'ailleurs remarquablement inefficaces... quand ils n'obtiennent pas l'effet inverse) qui ten-

teraient d'augmenter le nombre de réussites individuelles, mais dans la recherche d'une promotion collective qui fait jouer à l'école un tout autre rôle.
Alors que l'espoir de multiplication des réussites individuelles inspire les écoles que j'ai rassemblées dans le premier et le deuxième courant, la recherche d'une promotion collective est explorée dans le troisième courant et permet d'aborder certains aspects que je ne fais que mentionner ici:

- A quelles conditions la demande des parents est-elle un élément de transformation de l'école?
- Les parents n'étant pas homogènes, existe-t-il une ou des demandes face à l'école?
- Comment y répondre? En passant une alliance privilégiée? en négociant un projet communautaire?

Si l'on admet que la sélection scolaire est encore plus reproductrice du système social par les attitudes qu'elle force à acquérir pour être sélectionné que par l'inégalité qu'elle perpétue (mais qu'elle ne crée pas), comment retarder dans l'école le moment de cette sélection?

- Comment retirer à l'école de base sa fonction de sélection?
- Quel impact ce choix aura-t-il sur une définition des apprentissages qui ne passerait plus par l'acquisition de savoirs disciplinaires?
- Quel impact sur l'organisation de cycles longs et sur le refus des bifurcations en cours de scolarité?
- Sur la constitution de groupes hétérogènes d'apprentissage et non sur des groupes homogènes d'enseignement?
- Que peut-on espérer d'une évolution du statut du savoir compris comme le résultat, non plus d'une transmission à l'intérieur de situations d'enseignement, mais d'une construction dans des interactions avec une situation réelle de prise sur le milieu social?

Ces questions, dont je ne poursuis pas l'énumération, ne débouchent pas sur des solutions qu'une recherche pourrait tester mais sur des choix qu'il faut continuellement réajuster.
C'est là le rôle de la recherche.
Encore faut-il ajouter que l'interaction ne se limite pas à l'école et à la recherche mais s'étend au corps social dans son entier, avec des résonances très différentes selon les catégories sociales.

NOTES

1) Qui ne sont d'ailleurs pas le seul fait du pouvoir; la recherche au service des instances de formation en est un bon exemple.
2) La recherche en science physique est aussi une pratique sociale; mais ce n'est pas une pratique physique!
3) Ce que toutes les observations confirment jusqu'à l'écœurement.