

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 68/1977 (1977)

Artikel: Buts et principes généraux de l'école primaire
Autor: Traversi, Renato
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-116611>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 08.11.2024

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

Première partie

PROBLÈMES ET RÉFLEXIONS

Buts et principes généraux de l'école primaire

par *Renato Traversi*

Parmi les innovations actuellement sur le métier dans l'enseignement tessinois, l'une des plus importantes et des plus complexes est certainement la réforme des programmes de l'école primaire, entreprise en 1975 par le Service de l'enseignement primaire.

Dès le début des travaux préparatoires, un éclaircissement pédagogique des principaux problèmes concernant les objectifs, les principes et les orientations de l'école primaire nous a paru indispensable, afin de définir de manière explicite et précise certains points en suspens, ainsi qu'une base sur laquelle on puisse construire organiquement et développer les idées de manière harmonieuse.

Le présent article, écrit dans cette perspective, cherche à préciser des concepts généraux, à dissiper quelques équivoques passablement répandues dans l'enseignement, à rappeler des idées évidentes pour certains, mais pas pour d'autres, ainsi que la réalité l'a démontré et continue à le démontrer. Etant donné la complexité des problèmes, nous sommes conscients que la ligne pédagogique que nous avons tenté d'ébaucher à grands traits est discontinue et pas suffisamment marquée; il est probable même que cette ligne pédagogique ne suive pas la trajectoire la meilleure. L'important est qu'elle soit susceptible de constituer un canevas pour la réflexion et la discussion, d'où devraient jaillir les éléments indispensables pour la rendre plus claire.

Buts généraux

L'école primaire se propose de favoriser la formation intégrale de l'enfant, en contribuant à développer son corps, son intelligence, sa sensibilité et son caractère de manière équilibrée et dynamique.

Actuellement, on accorde plus d'attention à la capacité verbale, à la capacité d'abstraction et de mémorisation qu'à d'autres valeurs tout autant indispensables à l'équilibre de la personnalité, comme par exemple les capacités et la sensibilité artistiques, l'habileté pratique, l'esprit d'organisation et de coopération, ainsi que la créativité. Et pourtant, les divers aspects de l'individu, tels que l'aspect affectif,

social, émotif, intellectuel, etc., sont interdépendants; le développement de l'un de ces aspects ne va pas sans influencer le développement des autres, et réciproquement. Pour s'en convaincre, il suffit de penser aux interactions qui existent entre l'acquisition du langage et le développement de l'intelligence ou, de manière plus évidente, entre la maturation affective et le niveau intellectuel. De ce principe fondamental dérive un autre principe, concernant l'unité du processus éducatif et se reflétant dans la pratique scolaire. « En réalité, l'éducation forme un tout indissociable, et il n'est pas possible de former des personnalités autonomes dans le domaine moral si, par ailleurs, l'individu est soumis à une contrainte intellectuelle telle qu'il doive se borner à apprendre sur commande sans découvrir par lui-même la vérité: s'il est passif intellectuellement, il ne saurait être libre moralement. Mais, réciproquement, si sa morale consiste exclusivement en une soumission à l'autorité adulte, et si les seuls rapports sociaux constituant la vie de la classe sont ceux qui relient chaque élève individuellement à un maître détenant tous les pouvoirs, il ne saurait pas non plus être actif intellectuellement. »¹

Sur le plan opératif, cela signifie qu'il est nécessaire de coordonner les procédés utilisés, lesquels doivent se trouver en une relation harmonieuse avec les objectifs généraux de l'éducation.

Le droit à l'éducation que l'école primaire doit garantir implique en premier lieu les conditions nécessaires à la formation de l'adulte, pour que celui-ci réunisse en soi les caractères suivants: un esprit créatif et inventif, des capacités d'expression et de communication, un équilibre affectif, une attitude critique et un sens plus aigu de la sociabilité et de l'humanité.

Les enfants d'aujourd'hui seront les hommes de l'an 2000, c'est-à-dire d'un monde dont les formes de vie seront plus que jamais différentes des formes traditionnelles. On peut présumer que les tendances qui se manifestent actuellement persisteront et s'accroîtront, raison pour laquelle certaines exigences se feront de plus en plus pressantes: savoir affronter des situations et des problèmes nouveaux, être en mesure d'assumer une attitude critique à l'égard des informations de toutes sortes, être capable de communiquer et de coopérer avec son prochain. Les générations ascendantes devront avoir une personnalité robuste et équilibrée, riche d'une vie intérieure qui leur permettra de s'adapter aux changements et de faire front avec décision contre tout ce qui déshumanise et avilit.

Ces conditions nécessaires à la formation de l'adulte, qui sont fondamentales, peuvent être remplies de la manière suivante:

- en consacrant une attention particulière à la formation des capacités instrumentales, soit sur le plan des formes logiques de la pensée et des formes diverses d'expression, soit sur le plan éthique et social;
- en orientant le travail scolaire de manière à créer une ambiance favorable au développement de l'autonomie (dans le sens de la responsabilité et de la solidarité), et dans laquelle chacun puisse

¹ J. Piaget: *Où va l'éducation?* Denoël-Gonthier, 1972, p. 101.

développer une attitude positive et confiante envers la culture et la vie.

Dans l'éducation culturelle de base que l'école primaire doit garantir à tous les élèves, il est possible de distinguer trois aspects fondamentaux :

- un ensemble d'aptitudes nécessaires à la compréhension de la vie et du monde actuels. Outre les techniques de base concernant l'expression et la communication (diverses formes de langage, lecture, écriture, calcul), ce faisceau d'aptitudes instrumentales comprendra les capacités d'analyse, de synthèse et d'organisation de l'expérience, ainsi que les capacités d'invention, d'évaluation critique et d'autonomie ;
- un ensemble d'attitudes qui favorisent ces aptitudes et en garantissent la continuité et le développement. Nous entendons par attitude, par exemple, une disposition intérieure favorable à la recherche, une certaine passion pour la vérité et la connaissance scientifique, la sensibilité envers la beauté de la nature, d'une peinture ou d'un passage musical, l'intérêt et le goût de connaître. Il est facile d'imaginer que sans cet ensemble d'attitudes, l'acquisition des capacités servirait à peu de chose (par exemple, il ne suffit pas d'enseigner à lire aux élèves : cette aptitude doit s'accompagner d'une disposition favorable à la lecture et qui persiste après la scolarité) ;
- un substrat organique de connaissances essentielles.

Tout en admettant que la première place revient à la culture formative, les techniques de base et les attitudes ne s'acquièrent pas en opérant dans le vide, mais en relation avec les contenus culturels, c'est-à-dire avec les connaissances sans lesquelles il n'est pas possible de comprendre la réalité. Ces connaissances doivent être organiques, c'est-à-dire liées entre elles par des rapports d'interdépendance et insérées dans des systèmes qui les rendent significatives.

L'école, l'enfant, le milieu

Dans la situation actuelle, la conception dualiste de l'enfance n'a pas encore tout à fait disparu, c'est-à-dire la tendance à séparer en deux la vie de l'enfant : d'une part, enfant à la maison, dans la rue, avec ses jeux et ses intérêts ; d'autre part, écolier avec les leçons à apprendre, les cahiers et les notes ; comme si les activités extra-scolaires n'avaient aucune influence sur les succès scolaires des enfants et comme si toute leur vie n'était pas enrichie par ce qu'ils ont appris à l'école.

En introduisant un changement à l'école primaire, on devra chercher à utiliser au maximum les intérêts et les problèmes que les élèves puisent dans leur milieu, pour rendre plus vives et plus significatives les activités scolaires et, réciproquement, utiliser ces dernières de manière qu'elles puissent apporter un enrichissement aux expériences vécues hors de l'école.

Aujourd'hui, par exemple, à travers les moyens modernes d'information, les élèves ont la possibilité d'accéder à une quantité de nouvelles et d'idées relatives aux divers domaines de l'expérience plus alléchantes que celles qui leur sont offertes par l'école. Comment une leçon sur la perdrix ou sur le coq de bruyère donnée par un maître, si doué soit-il, peut-elle rivaliser avec un documentaire télévisé en couleurs sur la vie des oiseaux de montagne, préparé par un groupe de spécialistes? Il est donc clair que le problème principal ne consiste pas tant à assurer aux élèves une certaine quantité de données cognitives qu'à leur apprendre à ordonner, à organiser, à compléter et à sélectionner selon certains critères les connaissances acquises, à leur faire comprendre, par exemple, pourquoi une émission télévisée sur les us et coutumes des Nambikwara est préférable à une transmission de moindre valeur.

Pour résumer en une phrase l'attitude de l'école en face du milieu, nous pouvons dire qu'elle doit assumer une fonction régulatrice des stimulants (positifs et négatifs) provenant du milieu et à entreprendre avec celui-ci une relation dialectique. Puis, par rapport aux diversités des milieux d'où proviennent les élèves, l'école doit assumer une fonction de démocratisation, en pourvoyant à la neutralisation des insuffisances liées aux caractéristiques du milieu, susceptibles de conditionner sérieusement le développement des activités scolaires.

Parallèlement à cette tâche égalitaire, l'école doit aussi assumer une fonction de déconditionnement, en libérant les enfants de certaines habitudes, de certaines tendances et idées préjudiciables à un développement normal et dont les manifestations sont inconciliables avec les exigences de la vie communautaire.

Il va de soi que les objectifs ne peuvent être dissociés de l'effort à faire pour encourager les parents à participer à la vie scolaire; il s'agit même d'une condition nécessaire à la poursuite de ces objectifs.

Enfin, l'école doit accomplir une autre tâche fondamentale envers l'enfant par rapport au milieu: lui apprendre à le connaître dans ses multiples aspects (naturel, physique, social, humain, etc.), de manière qu'il puisse en acquérir une conscience critique, condition indispensable à son épanouissement.

L'école, centre de vie communautaire

Dans le milieu scolaire les élèves doivent pouvoir jouir d'une atmosphère sereine et ouverte, correspondant à leurs besoins d'expression, de sécurité et d'affection. Chacun doit avoir la possibilité de se sentir valorisé par ses qualités; pour cela, la situation pédagogique offerte par le travail de groupe est d'une grande utilité.

La discipline, ainsi que les valeurs éthiques qui sont celles de la loyauté, de la sincérité envers soi-même et envers autrui, de l'esprit de solidarité et de dévouement, ne peuvent être enseignées ou résulter d'une contrainte, mais doivent émerger progressivement des expériences vécues; c'est là une des exigences de la vie communautaire; les élèves doivent en sentir la nécessité avec la même conviction avec

laquelle ils sentent la nécessité des normes qui règlent la pensée logique.

Tout le monde sait que les rapports qui existent entre l'enseignant et l'élève exercent une influence importante sur le développement de ce dernier. Il nous paraît donc opportun d'analyser, dans les limites de cet article, les trois formes principales que peuvent prendre les relations maître-élèves.

Rapports autoritaires

Ces rapports sont fondés sur le binôme autorité-obéissance et se prévalent de procédés réceptifs axés sur la transmission du savoir par le maître. Sur le plan de l'action et de la pensée, l'autonomie des élèves est très réduite, et la classe entière est orientée vers le maître, qui détient tout le pouvoir. Ces rapports favorisent la passivité, le conformisme, l'esprit de soumission, au lieu de préparer les élèves à assumer leurs responsabilités dans un monde en pleine évolution.

Cette attitude autoritaire de l'enseignant se répercute aussi sur le plan des rapports sociaux des élèves mêmes, ne favorisant certes pas leur sens social, mais encourageant au contraire une émulation poussée à l'excès, ainsi que des sentiments de défiance.

Rapports antiautoritaires

A la différence du cas précédent, l'attitude antiautoritaire du maître confère aux élèves une très grande liberté d'action, attitude fondée sur une confiance illimitée dans le développement spontané de l'enfant.

Sous l'influence de théories psychanalytiques, afin d'éviter frustrations et inhibitions, l'intervention du maître est limitée au minimum indispensable: il peut fournir des éclaircissements, formuler des synthèses quand les élèves les lui demandent, aplanir les conflits entre ces derniers, mais, pour le reste, il renonce à toute forme d'autorité et de conseil. Il est simplement l'un des éléments de la classe et les relations qui existent entre lui-même et ses élèves sont de vrais «rapports de parité et d'égalité».

Selon les défenseurs de cette conception (dont les formes les plus récentes sont la pédagogie non directive et la pédagogie institutionnelle), la classe s'organise elle-même; à travers les rapports sociaux naissent de vraies motivations pour le travail; les enfants apprennent de manière spontanée, dans un climat exempt de sanctions, d'angoisses et d'inhibitions.

Cette conception antiautoritaire qui, du point de vue théorique, pourrait avoir certains avantages (effets thérapeutiques, par exemple), se heurte dans la pratique à de sérieux dangers: retour à l'autoritarisme (de la part du maître ou d'un élève qui pallie à sa manière l'insuffisance du maître) ou glissement vers l'anarchie (la classe devient un chaos et toutes les conditions pour un bon apprentissage sont compromises).

Rapports démocratiques

Il s'agit de rapports souples, socialement ouverts, expression de sécurité et d'équilibre intérieur, où l'on tiendra ses distances aussi bien avec le « maître autoritaire » qu'avec le « maître-camarade ». La classe n'est ni abandonnée à elle-même ni assujettie de manière passive à l'autorité de l'enseignant.

Les élèves participent à la construction du savoir et de leurs connaissances à travers l'activité et la recherche. L'enseignant, agent catalyseur, utilise sa grande expérience pour créer les conditions favorables à leur formation, en partant de l'expérience de l'enfant. Il entretient avec la classe un dialogue ouvert, développe les échanges d'idées entre les élèves, ainsi que leur esprit de coopération ; il les aide dans la recherche des éléments indispensables à leur travail, qu'ils ne sauraient se procurer par eux-mêmes ; il n'hésite pas à intervenir avec autorité quand c'est nécessaire.

« Plastique et suggestible, la liberté de l'enfant est lésée et gaspillée à l'aventure, si elle n'est pas aidée et guidée. Une éducation qui donnerait à l'enfant la liberté d'acquérir des informations sur ce dont il ne sait pas qu'il est ignorant, qui se contenterait de contempler l'épanouissement des instincts de l'enfant, et qui ferait du maître un assistant docile et superflu, serait une simple banqueroute de l'éducation et de la responsabilité des adultes envers la jeunesse. Le droit de l'enfant à être éduqué requiert que l'éducateur ait sur lui une autorité morale, et cette autorité n'est pas autre chose que le devoir de l'adulte envers la liberté de l'enfant. »²

Il est évident que la réalité de la classe est très complexe, raison pour laquelle il est difficile de retrouver dans leur forme pure l'un ou l'autre des trois types de rapports maître-élèves, que nous avons cherché à caractériser et qui correspondent à une typologie de base.

Toujours en relation avec les tâches de l'enseignant, il faut souligner l'importance de la cohérence entre son comportement, sa manière d'être et les valeurs auxquelles il aspire par son travail éducatif.

La vie de la classe ne se réalise pleinement que lorsqu'il existe une attitude d'ouverture vers les autres classes du bâtiment scolaire, vers les autres écoles et vers le monde extérieur. L'organisation de groupes de dimensions supérieures à celles d'une classe (pour des conférences, des films, etc.), la correspondance interscolaire, les journées « portes ouvertes », les excursions et les visites sont des activités qui favorisent ou ravivent des interactions d'une très grande richesse.

Dans les écoles où travaillent plusieurs enseignants, même sans prétendre vouloir former de véritables équipes, il est nécessaire d'améliorer les rapports de coopération. Par exemple, il serait souhaitable qu'un enseignant particulièrement doué en sciences se mette à la disposition de ses collègues et de leurs élèves pour leur fournir des explications ou pour leur permettre de lever certains doutes. Il en irait de même pour toutes les autres branches et ce serait une manière excellente de profiter du talent personnel de chacun et cela au grand bénéfice de tous.

² J. Maritain : *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard 1969, p. 47.

Quelques aspects méthodologiques fondamentaux

Le problème méthodologique consiste à définir les procédés aptes à favoriser les objectifs de l'enseignement.

S'il est vrai que, d'une part, chaque enseignant doit chercher sa voie et ses techniques en fonction de divers facteurs (caractéristiques personnelles des élèves, du milieu socio-culturel, etc.), il est vrai également, d'autre part, qu'il ne peut se fier au hasard ou à ses inspirations personnelles, dans la mesure où les objectifs de l'enseignement ne s'atteignent pas au moyen d'activités désarticulées quelconques, mais par le moyen de processus organiques, caractérisés par une structure opérative qui se trouve en liaison étroite avec la nature psychologique des enfants et les buts poursuivis. En d'autres termes, la matière à enseigner est inséparable de la manière de l'enseigner, c'est-à-dire que les résultats dépendent dans une grande mesure de la manière avec laquelle sont construites les opérations qui permettent l'acquisition des connaissances. De plus, même si la didactique est différente pour chaque discipline, une coordination méthodologique de base est nécessaire, si l'on veut éviter de détruire dans un domaine ce que l'on cherche à construire avec tant de soin dans un autre domaine.

Dans ce paragraphe, nous chercherons à définir un certain nombre de principes ou de lignes directrices qui, même sans vouloir épuiser la complexité du problème, présentent l'avantage d'orienter l'activité pédagogique et de mettre en évidence les aspects les plus importants auxquels il convient de prêter attention.

Mise en évidence des aspects opératifs de l'apprentissage

On peut affirmer que les élèves apprennent mieux à travers des procédés qui laissent une certaine amplitude à leur activité qu'à travers des procédés fondés exclusivement sur des facteurs de réceptivité. En outre, pouvant être actifs, pouvant discuter et réfléchir, ils apprennent à éprouver un sens de satisfaction lié à ce qu'ils entreprennent; ceci est d'une grande importance pour le développement d'une disposition confiante et positive envers l'étude et pour la prévention d'une attitude négative. De plus, ayant participé activement aux recherches, il est probable qu'ils oublieront moins facilement ce qu'ils ont appris et seront éventuellement capables de reconstruire ce qu'ils ont oublié.

On parle beaucoup aujourd'hui de l'apprentissage à travers les découvertes individuelles. C'est un procédé intéressant sans plus, mais il faut se rendre compte que pour découvrir par exemple quelques règles de mathématique, quelques principes ou propriétés scientifiques il est nécessaire que les élèves puissent agir sur des situations qui fassent appel à la réflexion, à la formulation et au contrôle des hypothèses; et encore, ces situations devront être structurées de manière à rendre possibles de telles découvertes.

Tout au long d'une journée scolaire, il y a alternance entre des formes et des niveaux très divers de participation. Par exemple, à des activités complètement libres et spontanées succèdent des activités

plus structurées, en relation avec les exigences d'une discipline déterminée. Le niveau de participation est plus ou moins élevé selon les circonstances; il peut même être très faible, comme par exemple dans l'acquisition des techniques (livret, calcul mental, etc.).

L'enseignant doit avoir soin de créer les conditions favorables au plein épanouissement des facultés créatives de l'élève. Se poser le problème de la créativité ne signifie pourtant pas «se bercer d'espoirs dans un spontanéisme stérile et présomptueux, où même l'absurde acquiert un sens et où l'extravagance a plein droit de cité.»³

La créativité, surtout dans son aspect scientifique, présuppose une pensée divergente (c'est-à-dire apte à proposer une grande variété de solutions) et non dispersive (dans laquelle les idées vont de-ci de-là, à l'aveuglette).

La restructuration originale des données de l'expérience qui caractérise l'acte créatif est le résultat de moments d'intuition, de grande imagination, d'activités inconscientes, mais aussi de réflexion disciplinée.

Problématiser l'expérience vécue pour rendre l'apprentissage significatif

Afin que les élèves soient actifs et bien disposés à apprendre, il est nécessaire qu'ils puissent voir dans ce qu'ils font une signification liée à leur expérience de la vie réelle, et non seulement un devoir scolaire à faire par obligation. C'est pourquoi il est de toute importance que, dans l'organisation du travail scolaire, les contenus et les activités correspondent à leur capacité d'abstraction et à leurs intérêts, de même que les sujets abordés doivent être en relation avec ce que les élèves connaissent déjà; c'est à cette condition que le résultat des nouvelles expériences constitue un enrichissement et une expansion organique par rapport aux expériences précédentes.

On ne suscite guère l'intérêt et les activités des élèves en leur présentant un savoir préfabriqué, une série de réponses toutes faites à des problèmes non encore surgis de leur esprit, mais en leur inculquant le sens du problème, en sollicitant leur réflexion et en leur faisant comprendre le pourquoi des phénomènes que le milieu, dans la variété et la richesse de ses aspects, leur propose quotidiennement. Il s'agit donc de problématiser les expériences vécues, de manière que de la rencontre du problème surgissent les énergies indispensables à l'appréhension des connexions, à la découverte des interdépendances et des idées unificatrices nécessaires à la signification de ces expériences.

Comme il est nécessaire de tenir compte des intérêts de l'enfant, les activités ludiques doivent trouver une place importante dans les premières classes, mais aussi dans les classes suivantes. Il convient pourtant de dire que tous les intérêts ne peuvent pas être mis sur le même plan; par exemple, l'intérêt pour la musique de Vivaldi ou pour les effets de la pollution est d'un niveau culturel plus élevé que celui

³ F. Montuschi: «Intelligenza e creatività» in *Didattica di base*, SIM, N° 5, 1972.

pour une quelconque vedette ou pour le championnat de hockey sur glace. En outre, il y a des intérêts qui conduisent bien vite à des chemins sans issue et qui s'épuisent d'eux-mêmes, alors qu'au contraire d'autres intérêts peuvent garantir une continuité et une fécondité plus grandes. Il est clair cependant que chaque intérêt ne constitue pas un point de départ valable, et que le résultat dépendra beaucoup des possibilités que le sujet choisi offre pour susciter de nouveaux intérêts et satisfaire les exigences d'un savoir organique.

« La plus grande maturité d'expérience que devrait posséder l'adulte en tant qu'éducateur le met en état d'évaluer toute expérience de l'enfant d'un point de vue où celui qui a moins de maturité d'expérience ne peut se placer. A quoi lui sert son entendement, s'il le laisse de côté au lieu de le mettre au service du jeune inexpérimenté ? »⁴

Recherche de l'organicité de l'enseignement

Le problème de l'organicité de l'enseignement, c'est-à-dire de l'établissement d'une liaison entre les diverses connaissances et de leur organisation autour de certaines idées unificatrices, est un problème parmi les plus complexes et les plus difficiles qui soient.

D'aucuns ont pensé le résoudre en insérant dans un sujet quelconque (par exemple : la forêt, les moyens de communication, etc.) la grammaire, l'orthographe, les travaux manuels, et même quelques problèmes de mathématique, c'est-à-dire en faisant converger vers le même sujet toutes les disciplines scolaires. Or, selon notre point de vue, ce procédé ne conduit pas à la véritable organicité du savoir. Celle-ci implique bien la confluence et l'interaction de notions et de disciplines diverses, mais dans la mesure où elles sont nécessaires ou offrent une contribution essentielle à un éclaircissement ou à un enrichissement du problème qui est à la base du travail des élèves.

Ainsi, par exemple, si une classe ou un groupe d'élèves est en train d'étudier quelles sont les conditions optimales permettant à une plante de croître, il est clair qu'ils devront prendre des mesures, utiliser des diagrammes pour enregistrer les observations, décrire dans un langage précis les résultats de l'expérience et les conditions dans lesquelles elle s'est déroulée, chercher à distinguer dans le territoire environnant les principes découverts à travers l'expérience, faire des esquisses, etc. Dans ce cas, les élèves font des sciences, de la mathématique, du français, du dessin et de la géographie sans aucun artifice ; et, réciproquement, ils tirent profit de l'expérience en ce qui concerne le niveau atteint dans les diverses branches.

Un travail dirigé sur des recherches bien structurées et bien articulées peut notamment aider les élèves dans l'acquisition d'un savoir organique. Les sources de recherche sont nombreuses et variées : une conversation, un fait divers d'actualité, une demande d'informations de la part de camarades d'autres régions, et tant d'autres encore.

⁴ Dewey : *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Florence 1973, p. 22.

Le choix du « thème » de la recherche est d'importance capitale. Il est en effet nécessaire d'exploiter des sujets qui puissent se traduire en un « problème » et qui permettent de faire des confrontations, d'expérimenter et non seulement de décrire, d'établir des rapports d'interdépendance et de découvrir des idées unificatrices dans le cadre de l'expérience.

Il faut ensuite élaborer un projet dans lequel on précisera le type d'information que l'on entend recueillir, la méthode à suivre, les moyens à employer, la manière d'ordonner ensuite le matériel et opérer la synthèse pour la transmission des résultats; tout ceci pour éviter que, dans l'exécution proprement dite de la recherche, les activités s'écartent vers des buts non appropriés (observation de choses superflues, réflexions d'ordre général, approfondissement de sujets banals ou sans liaisons avec la recherche, etc.), alors qu'elles doivent converger vers l'essentiel du sujet.

La « simplicité » doit être une des caractéristiques du travail de recherche à l'école primaire; il faut éviter d'entreprendre des recherches trop longues ou difficilement réalisables, ou encore qui, par leur complexité, risquent de ne pas pouvoir être menées à terme.

Comme on le voit, plusieurs conditions sont nécessaires, sans lesquelles on finit par tomber dans des « pseudo-recherches », c'est-à-dire dans des activités de copie ou de collage, entre autres.

Il va de soi que pour pouvoir motiver et diriger l'attention des élèves, pour distinguer un sujet fécond d'un autre qui ne l'est pas, pour les aider à créer les conditions favorables qui permettent aux problèmes essentiels de se manifester, pour les conseiller dans le choix des méthodes les plus appropriées, l'enseignant doit posséder un certain sens de la prospective, c'est-à-dire être capable d'anticiper dans une certaine mesure les relations à découvrir et les idées conclusives.

Individualisation et socialisation

La leçon-exposé et le travail collectif (compris comme activité commune pour tous et dans le même temps), tout en gardant leur valeur dans maintes situations, ont leurs limites et doivent être intégrés à d'autres formes basées sur l'individualisation et la socialisation des activités. Il est important de consacrer une attention particulière aux différences individuelles, relatives aux intérêts, aux capacités, au rythme de travail et aux expériences vécues des élèves. Chacun doit pouvoir valoriser et développer ses propres aptitudes, apprendre en se prévalant de ses moyens et de ses capacités, et progresser selon son propre rythme.

Les fiches de travail peuvent contribuer à réaliser le principe d'individualisation et favoriser un apprentissage autonome. Selon son type (de récupération, de développement, d'exercice), la fiche est un moyen didactique très utile pour aider certains élèves à combler les lacunes qui les empêchent de progresser normalement, pour permettre à d'autres, dont le niveau est supérieur à la moyenne, d'approfondir

certaines intérêts et d'aller au-delà du programme normal, ou simplement pour vérifier et consolider les notions apprises. Malheureusement, il faut dire que les fiches dont disposent certaines écoles ne correspondent en rien aux exigences d'un travail individualisé, car ce sont pour la plupart des fiches standards, au moyen desquelles tous les élèves travaillent individuellement. Elles n'ont rien à voir avec les exercices tirés d'un enseignement sur mesure, choisis à dessein en fonction des difficultés qu'un élève peut rencontrer sur son chemin.

Parallèlement à un enseignement qui tient compte des différences individuelles des élèves, on se préoccupera d'encourager des expériences qui favorisent la socialisation, c'est-à-dire fondées sur le principe de la coopération des diverses individualités.

Le travail de groupe stimule l'intérêt, permet à chacun d'assumer ses responsabilités, encourage la coopération des élèves, met en lumière la valeur complémentaire des aptitudes particulières et favorise l'expression des énergies créatrices. De plus, la discussion et la collaboration qui s'établissent entre les élèves constituent une condition d'importance fondamentale pour le développement intellectuel; leur permettre de faire des expériences communes et de discuter ensemble équivaut à faciliter le développement de la logique, puisque chaque élève est incité à confronter, examiner, vérifier et réexaminer constamment ses propres décisions.

En ce qui concerne l'intervention du maître, celui-ci favorise, coordonne, contrôle et ravive les énergies, sans pour autant s'imposer de manière telle qu'il empêcherait le développement d'une vie autonome du groupe. Sa contribution est très importante, par exemple, quand l'activité s'enlise, faute de stimulants, ou à cause d'obstacles infranchissables, ou quand le groupe s'éloigne par trop de ses objectifs, ou encore pour éviter d'inutiles pertes de temps.

A côté de cette fonction méthodologique, l'enseignant joue un rôle important comme agent régulateur des tensions qui peuvent se manifester à l'intérieur des groupes.

En diverses occasions, on ne doit pas empêcher les élèves de choisir eux-mêmes les contenus des activités de groupe (nous nous référons en particulier au secteur des activités expressives et créatives); mais, dans d'autres occasions, les conseils du maître dans le choix des sujets sont indispensables pour garantir la poursuite des buts culturels que l'école se propose. Il est inutile de dire que le travail de groupe ne va pas sans difficultés et sans inconvénients.

«Quelques-uns de ces inconvénients sont la raison même de sa validité: difficulté de travailler ensemble, incapacité d'écouter les autres, autoritarisme de quelques-uns, évasion hors du thème; le travail de groupe est surtout un exercice permettant de surmonter ces difficultés. D'autres inconvénients peuvent au contraire être évités par une mise en train soignée du travail même; la clarté des buts, la préparation d'un matériel suffisant, la relation continue entre les buts du travail et les moyens utilisés pour le réaliser évitent des désillusions inutiles.»⁵

⁵ Ettore Gelpi: *Scuola senza cattedra*, Ferro edizioni, Milano 1969, p. 115.

Une bonne organisation des activités scolaires, ainsi que l'élaboration d'un plan de travail où l'emploi du temps est rationalisé, ne s'opposent en rien à un travail créatif et spontané; au contraire, quand la journée n'est pas programmée, naissent la confusion et le désordre, qui suppriment ainsi les conditions nécessaires à la libération des énergies créatives.

Evaluer pour améliorer les conditions d'apprentissage et pour favoriser la formation des élèves

L'évaluation constitue une part intégrante du processus d'apprentissage et ne saurait être exclue ou considérée comme une caractéristique extérieure à l'enseignement. Les élèves mêmes, quand ils font un exercice, exécutent un dessin ou construisent un objet, désirent savoir ce que vaut leur travail, et le maître ne saurait s'abstenir de formuler un jugement.

Mais, à côté de cet aspect correspondant à une exigence naturelle qui accompagne toute activité humaine, le but principal de l'évaluation est de permettre une meilleure organisation des conditions d'apprentissage, c'est-à-dire, en dernière analyse, de favoriser le développement de l'élève en facilitant l'apprentissage (fonction promotionnelle de l'évaluation).

Dans cette perspective, l'évaluation ne se réduit pas à donner un jugement aux élèves, mais correspond à une réflexion et à une appréciation sur tous les aspects de l'activité éducative, des objectifs aux procédés et aux moyens utilisés pour les obtenir, aux conditions d'apprentissage, etc.

A travers l'évaluation, l'enseignant doit pouvoir préciser la position des élèves par rapport aux objectifs et déceler les causes des difficultés réelles, afin de pouvoir agir sur ces difficultés, sinon les éliminer tout à fait. Souvent, les fautes de grammaire et les difficultés de compréhension, témoignent de certains défauts d'expérience qu'une connaissance approfondie de chaque élève pourrait compenser.

Il est également important que les élèves puissent se rendre compte de leurs progrès et de leurs points faibles. Ainsi, par exemple, dans l'évaluation d'une composition, les appréciations relatives à la construction des phrases, à l'orthographe, à l'originalité des idées et à la richesse du vocabulaire sont, davantage qu'une simple note, très utiles pour régulariser et orienter les énergies.

Dans le cas d'un résultat déficient, il faut s'adapter à la sensibilité et au caractère de chaque élève et faire preuve surtout de tact et de compréhension. Au premier cycle, en particulier (mais aussi dans les années suivantes), où il y a des différences notoires en ce qui concerne le rythme personnel de développement, l'évaluation doit toujours être accompagnée d'une attitude d'encouragement, et ne doit jamais être la source d'inhibitions ou de motivations négatives.

Qu'il suffise de rappeler très succinctement quelques principes psychologiques dont l'enseignant devrait tenir compte :

- la connaissance du résultat de son propre travail favorise les acquisitions ultérieures de l'élève: s'il est constamment informé sur les qualités de ses prestations, il sera en mesure de mieux organiser les énergies pour corriger les erreurs et fixer les comportements corrects;
- l'accentuation d'une réponse a pour effet d'en favoriser la fixation: il y a donc tout avantage à ne pas souligner de manière excessive les comportements que l'on désire voir disparaître, et à mettre en évidence, au contraire, les comportements positifs;
- les expériences positives valorisent les motivations et les aspirations; les expériences négatives les déprécient: d'où la nécessité d'organiser des situations d'apprentissage où les probabilités de succès soient assez élevées. En tout cas, il faut convaincre l'élève que l'on peut se tromper sans paraître stupide pour autant. La peur de se tromper, la peur des critiques ou de l'indignation du maître ne doit pas constituer un frein à l'initiative et à la libération des énergies spontanées, mais doit être bannie de l'école;
- les appréciations valorisantes ont un effet plus considérable que celles basées sur la désapprobation: cela dépend évidemment beaucoup du caractère de chaque élève mais, en général, le blâme, tout comme une attitude sarcastique (que certains enseignants confondent avec l'humour), ont des effets négatifs sur les motivations, surtout si on en use devant toute la classe.

Quand, par la force des choses, l'enseignant est amené à formuler des critiques, il est plus convenable de s'adresser aux situations plutôt qu'à la personnalité de l'enfant; il en va de même lorsqu'il adresse des louanges. De plus, il est important de ne pas limiter l'évaluation aux seules disciplines intellectuelles, mais de l'étendre à toutes les activités scolaires, de manière à donner la possibilité à chaque élève de se sentir valorisé et apprécié dans un secteur ou dans l'autre.

On devrait aider les élèves à réfléchir sur les travaux qu'ils accomplissent et sur les difficultés qu'ils rencontrent, à confronter différents travaux dont on mettra en lumière les qualités et les défauts, à en discuter ensemble afin que, graduellement, puissent se dessiner les critères leur permettant d'apprendre à formuler eux-mêmes leur propre jugement. En outre, l'enregistrement sur graphiques ou sur tableaux des résultats qu'ils obtiennent successivement peut les aider à connaître leur situation et à orienter leurs efforts ultérieurs.

Nécessité d'une réflexion globale sur l'école primaire

Le discours sur les objectifs et les principes méthodologiques de l'école primaire débouche tout naturellement sur une série d'autres problèmes concernant les structures et les conditions nécessaires à la concrétisation de telles idées. Dans quelle mesure les structures

actuelles sont-elles fonctionnelles, ou dans quelle mesure permettent-elles de réaliser les objectifs poursuivis? Quelles conditions sont nécessaires au développement des divers aspects du processus éducatif?

En concluant cet article, nous tenons à souligner l'importance d'un examen, même sommaire, des structures actuelles, afin d'éviter le risque d'avancer des idées qui n'ont peut-être aucune relation avec les conditions réelles qui doivent rendre possible leur réalisation. Si l'on veut que la réforme des programmes ne soit pas réduite à une simple réforme sur le papier, mais qu'elle ait au contraire une incidence sur la pratique scolaire, sur la qualité de l'enseignement et par là même sur la formation de nos élèves, alors on ne peut pas l'isoler des autres problèmes, mais l'insérer dans une perspective qui embrasse l'école primaire entière, et en général toute la période de la scolarité obligatoire.

RENATO TRAVERSI

Renato Traversi est né le 16 mars 1944 à Cevio. Il obtient en 1965 son brevet à l'École normale de Locarno et en 1968 une licence en sciences de l'éducation, mention pédagogie, à l'Université de Genève. En 1969 il est assistant du professeur Samuel Roller au Laboratoire de pédagogie expérimentale à l'Université de Genève. Depuis 1970 il est collaborateur pédagogique à l'Office des études et de la recherche du Département de l'éducation publique à Bellinzona.

Activités principales: travaux de pédagogie expérimentale et de didactique de la mathématique dans le secteur de l'école élémentaire.