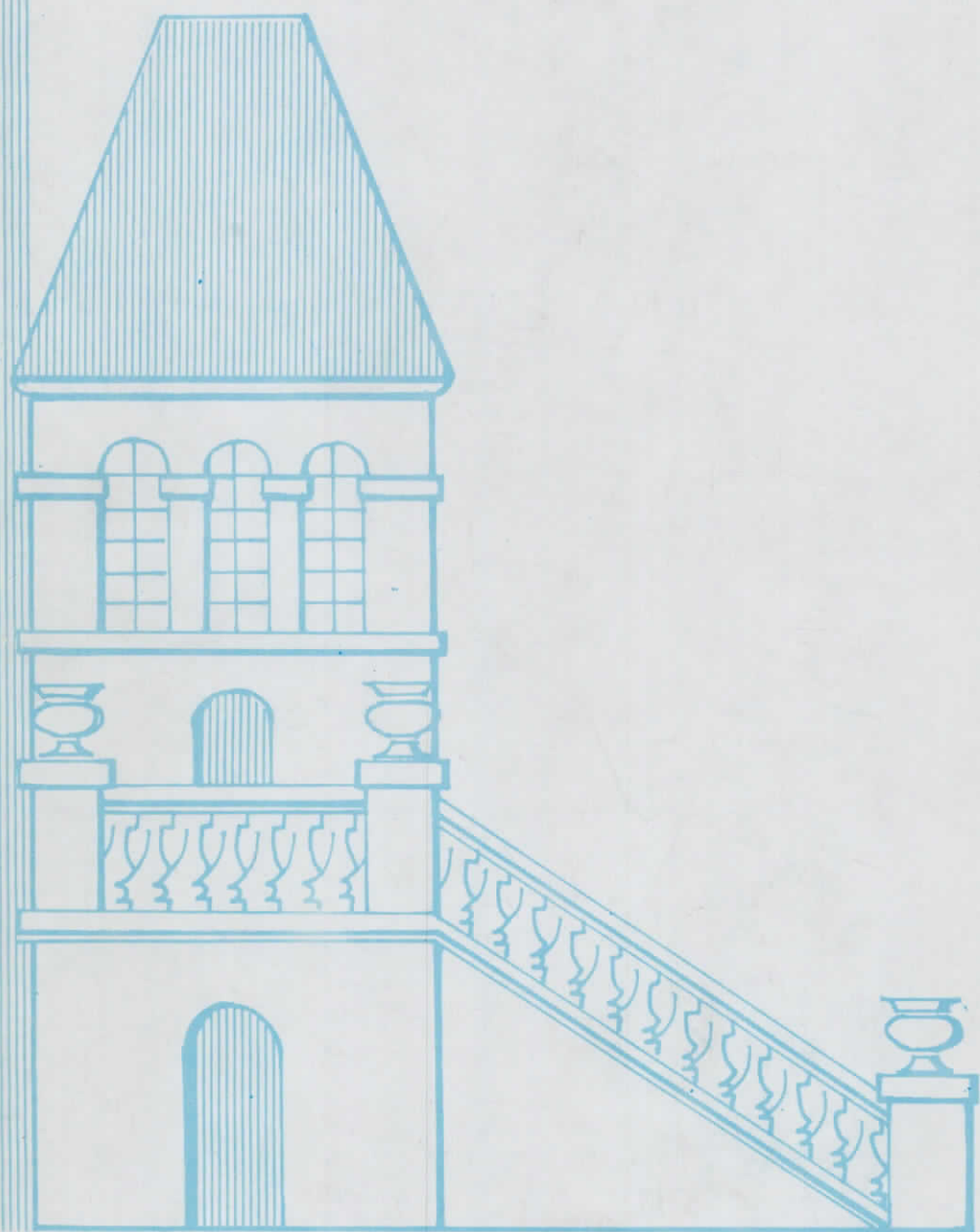


# LA PEDAGOGIE DE SOUTIEN



LES AMIS DE SÈVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER..

————— JULES SUPERVIELLE —————

## ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

### BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Aimé JANICOT**

**Jacques QUIGNARD**

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**

**Marcel HIGNETTE**

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**

**Micheline DUCRAY - Françoise MUSY**

**Pierre ALEXANDRE - René FERMONT**

---

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 027.75.27

---

MEMBRES BIENFAITEURS 50 F MEMBRES ADHÉRENTS 30 F C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

## LA PEDAGOGIE DE SOUTIEN

### Sommaire

- 3 AVANT-PROPOS.
- 5 LE SOUTIEN : ESSAI DE PROBLEMATIQUE GENERALE, par Louis LEGRAND, Directeur de Recherches à l'I.N.R.P.
- 11 LES SYSTEMES DU SOUTIEN, par Georges BELBENOIT, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 25 PEDAGOGIES DE SOUTIEN A L'ECOLE ELEMENTAIRE, par Yves PARENT, Inspecteur départemental de l'éducation chargé de recherches à l'I.N.R.P.
- 37 LA PEDAGOGIE DE SOUTIEN DANS LES COLLEGES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EXPERIMENTAUX, par Pierre LESAGE, chargé de recherches à l'I.N.R.P.
- 43 LA PEDAGOGIE DE SOUTIEN AU QUEBEC (niveau secondaire), par Gérald BOUTIN, service de la recherche, direction générale de la planification, Ministère de l'Education au Québec.
- 47 LA VIE DE SEVRES.

N° 3 - Septembre 1978  
LES AMIS DE SEVRES  
REVUE TRIMESTRIELLE  
91<sup>e</sup> numéro

## AVANT-PROPOS

Donner à tous des chances égales, c'est une idée généreuse qui fait l'unanimité. Mais, lorsqu'il s'agit de définir les voies de cette égalité, les positions divergent, les discussions fusent. La récente réforme a choisi de miser sur le soutien pédagogique, et les enseignants, pleins de scrupules, de s'interroger aussitôt : qu'entend-on exactement par soutien ? Quelles techniques faut-il mettre en œuvre ? Comment éviter les maladroites qui recréeraient l'inégalité au lieu de l'estomper ?

Ainsi, est-il mis en évidence qu'un principe, même bon et répondant à une nécessité, ne peut se passer, avant son application pratique, d'une expérimentation longue, progressive, soigneuse. Cette expérimentation a été faite, c'est celle que les équipes de l'I.N.R.P., sous l'impulsion de M. LEGRAND, ont menée dans les C.E.S. expérimentaux. C'est pourquoi nous leur avons confié le soin de dégager ici les grandes lignes d'une réflexion sur « le soutien ».

Parmi les points forts, on retrouvera :

- la nécessité de bannir les actions ponctuelles et de fonder le soutien sur une action interdisciplinaire exercée par l'ensemble d'une équipe éducative ;
- la nécessité aussi de donner aux maîtres une formation adaptée.

Mais, au-delà des pratiques, se posent des problèmes touchant à la conception même de l'éducation et de la société. Il appartient à chacun d'élaborer sa philosophie : par les interrogations qu'elle suscite, les définitions qu'elle propose, les contradictions qu'elle dégage, cette étude de la pédagogie de soutien nous paraît particulièrement utile et stimulante.

J. AUBA.



## LE SOUTIEN :

### Essai de problématique générale

On trouvera dans les pages qui suivent des études substantielles qu'ont bien voulu rédiger des collaborateurs et amis de l'Institut national de recherche pédagogique. Il n'est donc pas question pour moi, à qui M. AUBA a confié la responsabilité de ce numéro des Amis de Sèvres, de redire ce que d'autres ont très bien dit. Je me bornerai à essayer de définir les grands axes communs à ces réflexions ou plus simplement à esquisser une classification.

On pourra tout d'abord s'étonner que le soutien pédagogique soit devenu aujourd'hui un sujet majeur de préoccupation. Il faut y voir manifestement l'effet de la conscience prise des difficultés, voire des échecs de la démocratisation. L'enseignement de masse prétendant étendre à la population toute entière les bénéfices de l'enseignement secondaire, ou même de l'enseignement tout court, aboutit à des échecs massifs que mettent en relief les redoublements et les évictions. Les travaux de sociologues, désormais bien connus du public, ajoutent à ces constats la dimension politique dans la mesure où ces échecs affectent principalement les couches sociales qu'on souhaitait précisément favoriser par la démocratisation. Dès lors qu'on continue à vouloir démocratiser, on doit imaginer des mesures de « compensation des handicaps » qui conduisent à la recherche de techniques d'aide : de là un accord en apparence très général et assez exceptionnel sur les structures les plus aptes à concilier niveau d'étude et difficultés reconnues. Tous les partis politiques et tous les syndicats semblent s'accorder aujourd'hui avec les mesures de la réforme HABY : un même enseignement pour tous (d'où l'hétérogénéité des classes) et des mesures de soutien pour les élèves en difficulté (d'où le soutien). Mais cet accord général se heurte cruellement au réel. La théorie devenue institution révèle concrètement, dans l'action pédagogique quotidienne, des difficultés que la recherche avait mises en relief depuis longtemps mais que tous s'accordaient à ne point vouloir considérer par l'effet obnubilant d'une générosité sympathique mais hélas mystifiante.

Le soutien institutionnalisé actuel, objet de cet accord, en constitue en effet une première catégorie dont les présupposés

souvent implicites peuvent se résumer ainsi :

— Il y a une norme culturelle inscrite dans des programmes nationaux valables pour tous dans le cadre de la scolarité obligatoire.

— Cette norme culturelle est avant tout intellectuelle. Le modèle en est la culture mathématique comme construction rationnelle progressive.

— Tous les élèves doivent et peuvent accéder à cette culture commune.

— Les difficultés d'accès sont des difficultés relevant du rythme de développement, les uns étant plus rapides que les autres dans l'assimilation des connaissances enseignées.

— Il est possible de s'entendre sur un rythme valable pour tous les élèves, les plus rapides devant patienter à chaque palier de la chaîne cognitive pour attendre que les plus lents aient atteint le niveau du palier. La semaine est le cadre temporel de cette attente. L'attente des plus rapides pourra être occupée par des activités d'« approfondissement » qui peuvent rester purement individuelles et gratuites.

— L'activité de soutien est individuelle et temporaire.

— Sa nature est répétitive, la répétition individualisée permettant l'atteinte des objectifs communs.

La structure institutionnelle est donc la classe hétérogène, réunissant les rapides et les lents, et des heures de soutien-répétition affectées aux élèves lents. (Du point de vue de la conception, il importe peu que ces heures soient ajoutées pour les élèves lents ou retranchées aux élèves rapides...)

Ces heures de soutien portent sur les matières construites et « nobles » : mathématique, français, langue vivante.

Les difficultés de mise en œuvre de ce système ont été mises en relief depuis bientôt dix ans par l'expérience des C.E.S. expérimentaux, dont Pierre LESAGE rappelle ci-dessous les orientations. Les professeurs engagés dans la réforme actuelle découvrent in vivo ce que la lecture des comptes rendus de recherche aurait pu leur apprendre depuis longtemps. Un tel système ne peut fonctionner que dans un milieu suffisamment homogène quant aux critères intellectuels accordés à la nature et à la structure des programmes nationaux normés. Quand la population scolaire est trop disparate (et la catégorie socio-professionnelle est un bon indicateur de cette hétérogénéité), le système ne peut plus fonctionner. Les activités individualisées de soutien hebdomadaire sont impuissantes à permettre la mise à niveau. L'attente des rapides est trop longue et engendre l'ennui. A moins que soucieux de ne point désavantager ces élèves, somme toute gratifiants, on soit conduit à baisser les bras au bout de quelques semaines et à laisser s'accumuler les « trous » chez ceux



qui ne peuvent « pas suivre ». C'est alors l'image du cancre au fond de la classe qui rêve en regardant voler les mouches ou qui s'agite en perturbant l'enseignement. L'école primaire, au cours préparatoire, a toujours connu ce phénomène dont elle se sortait par les mesures classiques du redoublement, puis du passage en classe de perfectionnement. C'est là une façon élégante et apparemment fonctionnelle de créer l'homogénéité intellectuelle nécessaire au fonctionnement du système. C'est la raison pour laquelle la réforme en cours a prévu la réalisation de cette homogénéité réelle, condition d'une possible hétérogénéité de façade, en maintenant à l'école élémentaire ceux qui se montrent à 11-12 ans par trop éloignés de la norme. Le niveau d'entrée en sixième confirmé comme une norme impérative est la condition sine qua non du fonctionnement des structures rénovées. On est donc conduit tout naturellement, d'une façon que l'on pourra juger hypocrite, à recréer les ghettos qu'on prétendait supprimer. Simplement ils ne seront plus au collège mais à l'école élémentaire (1).

Le soutien, dans ces conditions, n'est plus pour les plus démunis qu'un abandon pur et simple ou, dans le meilleur des cas, que des classes « homogènes » pour « inadaptés ».

Si l'on veut éviter cette extrémité et si l'on tient aux présupposés décrits plus haut (programmes nationaux normés pour tous, mélange des élèves d'origine socio-professionnelle différente), on sera infailliblement conduit à la solution des C.E.S. expérimentaux ou des écoles élémentaires expérimentales structurées en groupes de niveau-matière : une classe hétérogène de base, des groupes de niveau pour les matières construites : français (ou du moins certains aspects de cet enseignement), mathématiques, langue vivante. Le soutien devient alors, en théorie du moins, adaptation temporelle et méthodologique d'une norme intangible à la diversité des élèves : il devient différenciation de la pédagogie.

Les présupposés d'un tel soutien peuvent s'énoncer ainsi :

— La norme intellectuelle nationale est valable pour tous.

— Les rythmes de développement individuels sont l'essentiel mais ces rythmes sont trop divers pour être traités dans un laps de temps restreint. Il convient donc de permettre les décrochements importants dans la consommation des programmes de façon à mieux coller à la réalité de ces rythmes.

— Il existe des rythmes de développement différents non seulement selon les individus mais encore selon les matières.

— La classe d'âge, intellectuellement et socialement hétérogène, est indispensable comme lieu de vie et de formation affective et

---

(1) Cette critique vaut non seulement pour la réforme officielle mais pour de nombreuses propositions syndicales souhaitant des « classes d'attente ». Mais qu'étaient donc les classes de Transition ?

sociale.

— La méthode a autant sinon plus d'importance que le rythme dans l'adaptation individuelle des programmes nationaux.

— Des heures de renforcement peuvent être affectées, par matière, aux élèves faibles, mais l'objectif n'en est pas tant une répétition pour mise à flot que la création de conditions d'étude indépendante favorables pour des élèves vivant dans des conditions familiales défavorables. C'est ici l'image de « l'étude du soir » chère à l'école élémentaire et au C.E.G. qui prévaut et non celle du « petit cours » présent dans la réforme actuelle et dont l'origine est manifestement « secondaire ».

Les évaluations conduites par l'I.N.R.P. tant au niveau des écoles élémentaires qu'au niveau des collèges recourent celles de l'étranger (1). Ce système améliore le rendement de l'école devenue moins sélective et profite principalement aux élèves moyens et aux filles.

Il libère les élèves rapides qui progressent plus vite et plus loin, accroissant ainsi les écarts en fin de cursus sans pénaliser pour autant les élèves faibles.

Mais il est sans effet sur les élèves très faibles.

Par ailleurs, ce système est spontanément choisi par les maîtres là où l'hétérogénéité intellectuelle est considérable avec un nombre important d'élèves moyens ou faibles.

Ces constatations conduisent à s'interroger plus avant sur le rendement du système éducatif et à envisager le soutien sous une forme plus radicale encore.

L'échec persistant pour les plus faibles invite à élargir la notion de handicap de deux façons possibles, selon le jugement porté sur la nature de ces handicaps.

La prise en compte du facteur psychologique entraîne la recherche d'actions sur les prérequis : structuration spatiale, accès à la pensée symbolique, facteurs affectifs du développement cognitif et en particulier facteurs relationnels. La norme intellectuelle nationale n'est pas mise en cause, elle est simplement relativisée plus radicalement. Le changement de rythme et de méthode ne suffit pas. Il convient de prendre en compte l'individu dans sa totalité. Le soutien devient alors actions pluridisciplinaires ou multidisciplinaires cherchant à créer les conditions globales d'un épanouissement personnel préalable à la croissance intellectuelle stricte. C'est l'orientation prise actuellement par la recherche conduite dans les collèges expérimentaux et par certaines écoles élémentaires expérimentales.

---

(1) On se rapportera avec profit sur ce point au n° 41 de « la Revue française de Pédagogie » consacré aux actes du colloque européen de Neusiedl.



Mais on rejoint ainsi les risques de pathologisation de l'échec maintes fois soulignés dans l'assimilation de l'échec scolaire à l'inadaptation. Certes, il ne s'agit pas de recréer le ghetto des classes de perfectionnement. Le système léger des G.A.P. serait plutôt à l'horizon de ces conceptions. Mais il convient de souligner que le groupe de base reste et doit rester hétérogène et que les activités inter et pluridisciplinaires s'exercent dans le cadre normal de la scolarité. Les groupes de niveau-matière demeurent d'ailleurs un élément possible du système. Un tel dispositif est complexe. Il demande la concertation des maîtres dans un « team-teaching » indispensable et permanent. Il demande du temps. Il demande une formation initiale et permanente sur la notion de prérequis, sur les conditions de la détection des difficultés profondes, sur les techniques diversifiées d'apprentissage. La recherche est en cours et devrait permettre d'explorer les difficultés, les succès et leurs conditions, les échecs possibles aussi.

Sa généralisation serait manifestement prématurée et impossible dans les conditions actuelles de formation du corps enseignant.

On ira plus loin encore dans cette réflexion dès qu'on cherche à intégrer la dimension sociologique. L'échec persistant des élèves les plus faibles — et les enfants de migrants offrent sur ce point un miroir grossissant — apparaît alors plus un heurt de culture qu'une quelconque déficience passagère ou même permanente faute des prérequis psychologiques. On peut alors se demander si le maintien obstiné d'une norme culturelle commune, valable pour tous les enfants de France, n'est pas une violence inconsciente faite à des catégories sociales et si finalement le soutien, même dans ses formes les plus raffinées, n'est pas encore une technique d'imposition d'une culture à ceux qui ne souhaitent ou ne peuvent pas y participer.

Ne cachons pas qu'il s'agit là d'une interrogation politique redoutable. Car il ne s'agit plus ici de technique mais de choix de société. En tous cas, si la culture normée de l'école doit rester valable, alors le soutien n'est pas à conduire dans l'école mais hors de l'école, dans l'action sur les conditions sociales qui permettent l'accession à cette culture et l'école ne peut être qu'impuissante à réparer ce que le seul milieu extérieur secrète. Hors de ces conditions l'école ne peut que demeurer sélective même si cette sélection peut techniquement et temporairement être améliorée. Georges BELBENOIT a très bien explicité ce problème dans son article. Je me bornerai à y renvoyer.

Louis LEGRAND.



## LES SYSTÈMES DE SOUTIEN

Systèmes du soutien, systèmes du destin (1)... L'homothétie des hémistiches n'entraîne pas l'équivalence des termes. Mais leur rapprochement invite à revenir sur des idées peut-être un peu trop facilement reçues, comme sur les bonnes intentions, qui, on le sait, pavent l'enfer.

Le soutien se veut l'anti-destin, le refus de toute fatalité, génétique, culturelle, sociale. Mais il s'inscrit dans un système, ou un ensemble de systèmes, et il ne peut échapper à leurs lois : les défauts de cohérence, les forces homéostatiques, les défaillances du contrôle risquent, en se conjuguant, d'entraîner des effets « pervers » ou « hétérotéliques » — plus communément dit, de conduire à l'opposé du but visé. Conçues pour faire échec au destin (scolaire et social), certaines stratégies comportent un haut risque de sceller ce destin. Pour parer à de tels dérapages, il faut d'abord les prévoir, dans une approche « systémique » du problème : intégrer, dans la réflexion, le concept de soutien dans un ensemble logiquement articulé, dans l'organisation, les pratiques possibles dans des ensembles fonctionnellement cohérents, dans la stratégie, les réactions, probables ou imprévisibles, de l'environnement.

C'est là, me semble-t-il, un travail préliminaire qui n'a pas été jusqu'ici suffisamment poussé (je n'ai pas la prétention de combler cette lacune). Et il est facile de montrer que, dans la réforme comme chez bon nombre de ses détracteurs, le soutien s'inscrit dans deux systèmes superposés, l'un explicite, l'autre implicite, obéissant à deux principes de cohérence hétérogènes — et probablement incompatibles.

### 1. LES SYSTEMES DU SOUTIEN DANS LA REFORME

#### 1.1. Le soutien explicite : l'échec à l'échec scolaire

Un document préparatoire aux Circulaires du 27 Mars 1977, dont

---

(1) J. LESOURNE, Les systèmes du destin, Dalloz 1976.

« l'éducation » du 27 Octobre 1977 (1) a présenté quelques extraits, l'analysait comme suit :

« Le soutien est une des pièces maîtresses de la réforme. Il est lié au principe de l'égalisation des chances, lui-même matérialisé dans le « **programme-noyau** » d'enseignement commun pour tous qui constitue l'objectif terminal de la scolarité obligatoire.

Dans son article 7, la loi du 11-7-75 prescrit, « dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien... au profit des élèves qui éprouvent des difficultés ». Dès l'article 1<sup>er</sup> des dispositions étaient prévues pour « favoriser l'égalité des chances » ; selon l'article 2, la formation dispensée dans les classes préélémentaires « tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités ; et l'article 4 complète le triptyque, en disposant que « tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire » reposant sur « un enseignement commun ». Il est très clair que la formation scolaire obligatoire à laquelle tout enfant a droit, si elle complète l'action de la famille, doit aussi en compenser les éventuelles carences et contribuer ainsi à la réduction des inégalités sociales.

Egalité des chances, objectifs de l'enseignement et pédagogies de soutien forment un système de concepts solidaires. C'est par rapport à des objectifs bien définis qu'un contrôle vigilant et éclairé pourra repérer les échecs, lacunes, retards ou signes de défaillance appelant une forme ou une autre de soutien. Cette liaison est mise en évidence dans l'exposé des objectifs de la scolarité dans les collèges : « on définira **un ensemble nettement délimité et structuré de connaissances et de savoir-faire** à acquérir par tous les élèves, qu'on pourra appeler « **contenu fondamental** » (ou « programme-noyau »)... C'est à remédier à des insuffisances dans ce domaine que seront utilisées les heures de soutien mises à la disposition des professeurs pour en faire bénéficier certains élèves en difficulté dans la classe ».

La notion de soutien prend ainsi une signification opératoire, en fonction de l'intention qui l'inspire et de son champ d'application : on regroupera sous le terme « soutien » toutes les actions (enseignements et autres formes d'intervention) engagées pour aider les enfants à accéder tous, avant de sortir de l'appareil scolaire, à la culture secondaire de base. Celle-ci leur est en effet désormais indispensable : elle conditionne l'accès au travail comme l'accession à l'autonomie, qui est un des objectifs fondamentaux de l'éducation.

On peut évidemment discuter — et certains opposants ne s'en sont pas privés — la contexture et le niveau de ce « contenu

---

(1) « L'éducation » a consacré d'octobre à décembre 1977 tout un dossier au soutien.



fondamental » d'enseignement commun. En revanche la cohérence interne du propos est indéniable, et la pédagogie par objectifs préconisée dans le « Projet d'instructions sur les enseignements » en découle logiquement.

## 1.2. Le système implicite (et rémanent)

La cohérence règne donc dans le monde des idées. Mais quand on passe au monde des pratiques recommandées, c'en est une autre qu'on rencontre, non par rupture tranchée, plutôt par glissements successifs, mais de façon décisive.

Ainsi est-il posé comme allant de soi que les actions de soutien n'ont à intervenir que dans les « trois domaines de formation fondamentaux : le français, les mathématiques, la première langue vivante ». Il est déjà significatif que ces trois domaines dits fondamentaux soient ceux qui, dans le système traditionnel, pouvaient seuls donner lieu à examens de passage — ceux où des performances insuffisantes condamnaient au redoublement ou à l'éviction précoce, quelles que fussent les capacités démontrées par ailleurs (forme singulièrement sommaire du destin !)

Mais il y a plus. Controversant cet hiver avec les organisations enseignantes, le Directeur des Collèges a rappelé — en pleine concordance avec l'esprit et la lettre de sa circulaire 77.124 du 28 Mars 1977 — que « ni le diagnostic des élèves à soutenir, ni la nature des actions pédagogiques, ni le caractère de la relation psychologique dans le soutien ne relèvent d'une technicité vraiment spécifique ». Et, de fait, tout est simple : dans chacune des disciplines en cause, c'est le professeur concerné qui détecte chaque semaine (le soutien doit suivre au plus près la défaillance), au travers de « contrôles, oraux ou écrits, brefs ou plus étendus », les élèves qui ont besoin d'un soutien. Sans doute ne doit-il pas se borner à constater les déficiences graves, qui compromettraient les apprentissages ultérieurs si l'on n'y remédiait d'urgence. On l'invite à en rechercher les causes prochaines, pour moduler en conséquence ses interventions, voire les causes plus profondes, en s'aidant pour cela du dossier scolaire ou de l'avis de collègues... Les critères majeurs de désignation n'en resteront pas moins les résultats aux tests ponctuels d'acquisition de tel ou tel savoir ou savoir-faire jugé indispensable à un moment donné de la progression. A vrai dire la conception linéaire de celle-ci assimile témérairement les processus d'apprentissage à la logique de la discipline. Le pire est qu'en dépit de tous les enseignements de la docimologie, on reste dans un système où chaque professeur connaît surtout ses élèves à travers les notes qu'il leur met. Cette procédure de routine est assurément dépourvue de technicité, comme l'atteste la place que lui fait la formation des maîtres. Et il n'en faut pas davantage pour adapter,

lors des reprises, le rythme, les méthodes ou l'esprit à la nature apparente des déficiences constatées (le texte mène ici le professeur par la main...) ni pour adopter, vis-à-vis de l'élève en difficulté, l'attitude bienveillante ou ferme qui convient, selon les cas, pour « motiver et entretenir l'effort volontaire... »

Tout n'est pas négatif, il s'en faut, dans ces recommandations (où, au demeurant, affleurent des strates de pensée d'âge et d'origine fort hétérogènes). Elles invitent à l'observation continue. Elles suggèrent même — avec pudeur — qu'il peut y avoir des causes physiologiques ou affectives au manque d'attention ; que tout insuccès n'est pas imputable à l'élève, à son manque de méthode, de volonté ou de réflexion. Elles n'hésitent pas à mettre en cause un enseignement trop abstrait ou trop rapide, et à laisser entendre que, si plus du tiers de l'effectif ne « suit » pas, le professeur doit s'interroger sur ce qu'il fait... Il y a là des éléments utiles — avec la distinction de l'essentiel et de l'accessoire — pour une régulation de l'enseignement.

... Mais de l'enseignement seulement. Le professeur reste enfermé dans sa discipline, dans sa classe et dans une relation directe avec chacun de ses élèves pris individuellement. L'idéal pédagogique de référence, c'est l'individualisation de l'enseignement entendue comme le colloque singulier du maître et du disciple : si on limite les effectifs des groupes de soutien, c'est que « le soutien doit constituer une aide essentiellement individuelle, que le maître adaptera aux difficultés de chacun ». A vrai dire, c'est un schéma très populaire, et la revendication pour l'abaissement de l'effectif des classes ne procède pas d'une autre optique : il s'agit toujours d'assurer à chaque élève une part plus grande de l'action du maître — dans le cadre immuable de la classe.

### 1.3. Distorsions

Ce système implicite est l'héritage vénérable d'une longue tradition scolastique, où le critère de succès pour le disciple est de pouvoir restituer intégralement l'enseignement du maître, et de devenir ainsi maître à son tour. Mais est-il compatible avec le système auquel se réfèrent explicitement les textes relatifs au soutien ? Autrement dit, quel type de chances égalise-t-on en assurant à tous une maîtrise « optimisée » (à un niveau qui réponde aux exigences du monde actuel tout en demeurant accessible à presque tous) des disciplines instrumentales de base, même baptisées domaines de formation fondamentaux ?

Il est à craindre que la tentation offerte, de travailler chacun en circuit fermé et selon des modèles traditionnels, ne détourne d'analyser assez à fond les causes d'échec ; notamment de faire leur



place aux troubles d'ordre psychique ou relationnel qui risquent de rester rebelles aux bonnes paroles du professeur, mais que le spécialiste devrait traiter avec celui-ci, sans ségrégation de l'élève ; aux causes d'ordre social ou simplement matériel, qui appelleraient sans doute en priorité de tout autres dispositions (de l'organisation d'études dirigées à la collaboration avec les familles, ici simplement « informées »). Au surplus cette thérapeutique cloisonnée semble ignorer les enseignements de la recherche conduite par l'I.N.R.D.P. sur la structure des C.E.S. Son développement a en effet clairement montré que, pour être efficaces, les actions réparatrices ponctuelles (ou actions de soutien au sens strict) devaient s'intégrer dans un ensemble de préoccupations éducatives beaucoup plus large, le soutien, indissociablement psychologique et pédagogique, résultant alors d'une série d'actions diverses et complémentaires, nécessairement concertées, et de dispositions institutionnelles appropriées (la principale étant sans doute l'éclatement du groupe-classe immuable au profit de la prise en charge collective d'un grand groupe d'élèves à subdivision variable par une équipe de maîtres).

Mais il faut aller plus profond : dans quelle mesure la hiérarchie maintenue entre les disciplines au profit des grands « langages » est-elle cohérente avec la volonté de revaloriser le travail manuel et technique ? Avec celle de tenir compte des formes diverses d'intelligence, sans privilégier outrancièrement l'« intellecte porte » au détriment de la « sensible porte » ou de la « pratique porte » ?

Enfin force est bien de constater qu'il n'y a pas la moindre corrélation (ni positive, ni négative d'ailleurs) entre la capacité d'obtenir dans les matières réputées essentielles des notes suffisantes pour être admis, par exemple au sortir de 3<sup>e</sup>, dans le 2<sup>e</sup> cycle long, et celles de « se définir, se situer, accéder à l'autonomie, s'ouvrir au changement »... qui constituent expressément les objectifs généraux du système éducatif. C'est par rapport à l'ensemble de ces objectifs — qui sont d'ordre psychomoteur, affectif ou social avant d'être d'ordre cognitif, qu'il convient d'assurer à tous d'égales possibilités d'épanouissement.

En réalité, nous restons foncièrement tributaires d'un système de pensée ancien. Nos conceptions du soutien privilégient sans partage les objectifs cognitifs (et encore, sous une forme réduite à leur expression scolaire), en vertu de cette conviction commune à l'humanisme classique et à l'humanisme scientifique (positiviste ou marxiste) que l'acquisition de connaissances sous la conduite d'un maître de haute compétence disciplinaire non seulement forme l'esprit, mais assure de surcroît la formation culturelle à l'aptitude à résoudre les problèmes pratiques de la vie (comme le veulent les trois notes annexées à l'exposé des objectifs généraux de l'éducation).

Mais c'est sans doute aussi dans la visée plus prosaïque de



diplômes socialement valorisés, pour l'obtention desquels l'aptitude au discours et la capacité d'abstraction jouent traditionnellement un rôle prépondérant. Ce faisant, il est clair que l'on quitte la perspective de l'égalisation des chances (même en tenant celle-ci pour acquise au niveau d'une culture secondaire de base réduite au français et aux mathématiques) pour celle de la compétition sélective : ce n'est pas une mince contradiction. Or la rétroaction en amont est quasiment fatale. D'abord parce que l'individualisation même du soutien semble répondre au souci d'égaliser les chances au départ d'une compétition individuelle. Surtout parce qu'il n'est pas évident qu'une même maîtrise du discours et de l'outil mathématique convienne, en fin de scolarité obligatoire, à l'élève qui ne poursuit pas sa formation générale initiale au-delà et au futur candidat aux grandes écoles : sans doute n'est-ce pas là le type de capacités dont tous ont réellement un commun besoin. Il est donc probable que ce n'est pas l'essentiel — autrement dit que les objectifs en fonction desquels on agit ne sont pas ceux que l'on s'est fixés.

Enfin sur quoi repose aujourd'hui le statut des « domaines de formation fondamentaux » ? Les systèmes de référence hérités de nos traditions se disloquent sous nos yeux. Lettres et sciences physiques — mathématiques étaient hier les disciplines directrices. Elles semblaient fournir des repères assurés. Les unes véhiculaient d'âge en âge l'impérissable sagesse des nations, le chant du monde, ardent sanglot — qui témoigne peut-être de notre dignité, mais ne guérit pas notre angoisse. Les autres permettaient d'explorer le cosmos, de domestiquer l'atome, de produire toujours plus de marchandises — mais sans nous faire progresser d'un pas dans la maîtrise de nos comportements, individuels et collectifs. Toutes sont aujourd'hui relativisées, dans un nouvel effort pour appréhender ce qu'est l'homme dans le monde et en tirer des règles de conduite, une « méthode », de nécessité urgente ; englobées dans une tentative d'explication universelle, à partir des théories de l'information, de l'analyse des systèmes et de l'organisation à ses différents niveaux — physique, biologique, anthroposocial...

Tout cela ne devrait pas rester sans incidence sur nos conceptions éducatives. Et il se pourrait bien — par quelque bout qu'on prenne la chose — que dans la lutte contre l'échec scolaire nous soyons en retard d'une guerre, faute d'une anthropologie à jour, faute d'une vue prospective de la société à bâtir...

Mais il est des dérapages plus immédiats. Le vice constitutif de notre système du soutien est de définir l'échec par rapport à un modèle unique — en dernière analyse celui du « bon élève » selon les critères traditionnels du lycée, même si l'on abaisse les exigences — et de n'avoir d'autre idée pour y parer que de mettre en œuvre un éventail très restreint de pédagogies compensatrices. Or celles-ci sont des armes à double tranchant, même dans une perspective plus large.

## 2. LES EFFETS PERVERS DES PEDAGOGIES DE COMPENSATION

Lors du Colloque du SNI-PEGC sur les finalités de l'éducation, la sociologue hongroise Z. FERGE a présenté une analyse fouillée des dilemmes posés par l'égalisation des chances et des effets secondaires à redouter dans toutes les « stratégies de l'éducation compensatrice ». Je me bornerai à en rappeler les idées maîtresses.

Certes, dit Z. FERGE, c'est une mission spécifique de l'école que de travailler à réduire les inégalités devant le savoir, et elle ne saurait y faillir. Mais elle ne peut faire œuvre efficace qu'à la condition de bien mesurer les forces qui contrecarrent son action, en amont comme en aval. En amont, un milieu socio-culturel inégalement stimulant ne permet pas aux capacités potentielles de tous les enfants de s'actualiser au même point. Il s'agit dès lors moins de combler manques et lacunes dans les acquis que d'introduire dans le processus éducatif de « nouveaux modèles d'interactions », susceptibles de réveiller les facultés encore assoupies : on reconnaît ici la démarche qui a introduit, voici quinze ans, la pédagogie d'éveil dans nos classes de transition. En aval, les structures du travail exercent une influence cumulativement néfaste. Dans leur majorité, les emplois offerts ne requèrent pas les capacités développées par une scolarité réussie : de ce fait les progrès même de la scolarisation déséquilibrent la répartition de la main-d'œuvre, et le chômage des diplômés fait pendant à la pénurie dans les « professions moins exigeantes sur le plan cérébral »... Doit-on pour autant abaisser le niveau des études théoriques communes, comme certains n'hésitent pas à le préconiser ? Z. FERGE ne le pense pas : pour elle (qui ne remet pas en question, semble-t-il, la prééminence de l'intellectuel), l'insatisfaction actuelle est une force dynamique de changement social, de « recherche de schémas nouveaux pour la répartition des tâches sociales ». De telles remises en cause n'iront pas sans heurts ni tensions, et il n'est pas sûr que ce ferment de révolution soit du goût de tout le monde.

En second lieu (Z. FERGE rejoint ici G. SNYDERS), tant que les enfants des milieux défavorisés constateront, d'une part, que la probabilité de succès scolaire reste marginale pour leur catégorie sociale, d'autre part, que même le succès scolaire ne leur garantit pas un emploi correspondant aux qualifications acquises et socialement validé, la culture désintéressée ne sollicitera guère leur appétit, son acquisition ne pouvant apparaître comme une fin en soi à qui se trouve aux prises avec l'urgence vitale. Ce genre d'obstacles psychologiques appelle lui aussi une stratégie spécifique. La circulaire du 28-3-77, invite les professeurs à s'efforcer « de prouver aux élèves concernés que le succès est à leur portée et leur procurera un profit immédiat en classe (ils s'y sentiront plus à l'aise) ou dans leur vie professionnelle ». Voire : l'entreprise est scabreuse, si l'on ne veut



pas mentir aux enfants. Il s'agit pour l'école d'exercer sa fonction critique et de montrer la vie telle qu'elle est. Ne l'accusera-t-on pas alors — et de façon pertinente, sinon juste — d'être politisée, si elle arme (psychologiquement et techniquement) les jeunes pour les combats qui les attendent au lieu de leur promettre une équitable (et improbable) récompense de leurs efforts ?

Tels sont, pour Z. FERGE, les dilemmes de fond de l'égalisation des chances. Les reconnaître ne dispense pas l'école de mettre en œuvre des « stratégies de l'éducation compensatrice » — toutes délicates à manier. Z. FERGE les répartit en deux grandes catégories : les « universelles », qui s'attaquent aux structures scolaires dans leur ensemble, les « sélectives », qui s'adressent spécifiquement aux catégories, voire aux individus défavorisés. Sa préférence va aux premières (du type organisation « compréhensive » de l'école) : elles agissent « sur les forces sociales fondamentales », et leur action est généralement dépourvue d'effets secondaires indésirables allant à l'encontre du but recherché ». Mais, efficaces seulement si on y met les moyens, elles sont « très souvent onéreuses », et leurs résultats sont assez lents. On rejoint ici les analyses et les expériences qui ont conduit L. LEGRAND et ses équipes de recherche « vers un modèle prospectif de 1<sup>er</sup> cycle secondaire » (1).

Les stratégies « sélectives » ont pour caractéristique commune de canaliser — inégalement — les ressources disponibles vers ceux qui en ont le plus besoin. L'inconvénient corrélatif est qu'en repérant ceux-ci on les marque, à leurs propres yeux comme à ceux du public.

Z. FERGE en distingue trois catégories. La première conserve les valeurs traditionnelles et les critères de succès en usage. Les actions compensatrices ont alors pour but de faciliter aux enfants défavorisés l'accès à une culture dominante considérée comme universelle (et, en un sens, dominante parce qu'universelle) ; leur inconvénient, non négligeable, est que si l'action réussit, elle coupe les enfants de leur milieu d'origine et en dévalorise à leurs yeux la culture spécifique. Si elle échoue, le milieu tout entier en est culpabilisé, et plongé dans une désespérance résignée ou révoltée (2).

En sens inverse, la seconde catégorie tient la culture scolaire traditionnelle pour une culture « bourgeoise », abusivement considérée comme supérieure parce qu'elle est celle de la classe dominante. On s'emploiera donc à modifier les critères de la réussite scolaire, en valorisant des activités moins dépendantes de l'appartenance

---

(1) Cf. également son livre « Pour une politique démocratique de l'éducation », PUF, 1977.

(2) Notre conception officielle du soutien relève en somme de cette stratégie, combinée avec une stratégie « universelle » d'enseignement commun dans des collèges où les filières sont supprimées.

sociale (dans le domaine de l'imagination créatrice ou des travaux manuels notamment). L'inconvénient de cette « pluralisation des valeurs » peut être de faire renoncer à ce que, même accaparée par la bourgeoisie, la culture scolaire contient d'universel, de « masquer le noyau commun des valeurs humaines les plus essentielles », de « renforcer les divisions spéciales existantes et d'empêcher l'intégration sociale et culturelle » — c'est-à-dire en fin de compte — de consolider les hiérarchies sociales vers l'abolition desquelles devrait logiquement conduire une action visant à réduire les inégalités.

La troisième stratégie se fonde sur cette idée que la performance scolaire d'un enfant est la résultante de ses capacités initiales réelles et des apports de son milieu. Il est juste de neutraliser ce second facteur : aussi considérera-t-on qu'une même capacité foncière se traduit par une performance inférieure chez l'enfant de milieu moins stimulant. Et on modulera en conséquence le niveau des exigences — pour l'octroi des diplômes par exemple — en fonction d'une sorte de coefficient social. L'esprit de cette stratégie mérite d'être retenu pour les tout débuts de la scolarité, pour éviter des condamnations précoces. Mais il présente l'inconvénient que « toute demande non faite freine le développement... » et que l'on risque à nouveau de consolider en fait les inégalités que l'on se proposait de réduire.

Toutes ces analyses montrent la complexité de la problématique, parce qu'on ne peut éviter de mêler les effets proprement scolaires du soutien et leurs incidences sociales. Finalement le point faible de toutes les stratégies compensatrices est précisément de se déclarer compensatrices, c'est-à-dire de partir des manques et insuffisances du sujet en formation, de le placer ainsi en situation d'échec reconnu, culpabilisante ou traumatisante, par rapport à des normes et critères qui lui sont extérieurs, et dont la validité mériterait un sérieux examen critique — même si l'inertie propre aux systèmes leur assure un assentiment quasiment universel. Ne serait-il pas préférable, et finalement plus efficace, de partir dans chaque cas de ce que l'enfant sait faire, de ce qui l'intéresse, de ce qu'il a envie d'apprendre ou qu'on peut, en créant les situations adéquates, lui donner envie d'apprendre ? La terminologie ici n'est pas indifférente : passer d'une pédagogie de soutien à une pédagogie différenciée n'est pas recourir à l'euphémisme, mais changer d'attitude. Et le G.F.E.N. franchit un pas analogue quand il passe de la défensive (« l'échec scolaire : doué ou non doué ? ») à l'offensive (« Réussir à l'école »). Peut-on esquisser la problématique du soutien dans une pédagogie de la réussite ?



### 3. LE SOUTIEN DANS UNE PEDAGOGIE DE LA REUSSITE

Nous allons retrouver à nouveau, mais inversés, deux systèmes hétérogènes superposés : l'action éducative s'inscrit bien dans le cadre disciplinaire traditionnel — référence obligée, même pour l'innovation. Mais la hiérarchie des domaines est désacralisée et le centre de gravité de l'action est ailleurs, comme en témoignent parallèlement (et non sans anastomoses) les recherches de l'I.N.R.D.P. sur l'organisation des C.E.S. et les expériences conduites sous l'égide du G.F.E.N. Je ne reprendrai ici le détail ni des unes ni des autres, dont les relations sont publiées. J'en retiendrai simplement quelques traits significatifs à mes yeux.

Une pédagogie de la réussite, c'est une pédagogie de l'efficacité, sans normes préconçues, rapportée non pas à la consommation d'un programme, mais à des objectifs exprimés en termes de comportements observables et hiérarchisés — les objectifs pédagogiques (voire didactiques) immédiats étant toujours subordonnés aux objectifs éducatifs généraux. Ainsi ne considère-t-elle pas a priori que la maîtrise de la langue attestée dans les exercices scolaires usuels garantit pour sa part l'accession à l'autonomie ; on se demandera plutôt à quelles conditions et selon quelles voies l'acquisition de cette maîtrise, non seulement favorise, mais n'entrave pas la conquête de l'autonomie. Réflexion qui, bien entendu, exclut tout bachotage, mais qui laisse beaucoup à tâtonner : pour rester dans l'exemple choisi, il est probable que la solution n'est pas seulement affaire de pédagogie du français en classe de français sous la seule responsabilité du professeur de français ; pour atteindre un objectif par nature interdisciplinaire, dont les fondements affectifs sont essentiels, le décloisonnement des activités, la variété des situations de communication offertes et le climat général de l'établissement importent sans doute plus que les démarches même les plus personnalisées du professeur le plus compétent. Mais ce n'est qu'une probabilité, qu'il reste à préciser : c'est pourquoi les équipes de l'I.N.R.P. s'acheminent seulement « vers un modèle prospectif... »

Une pédagogie de l'efficacité est nécessairement aussi une pédagogie expérimentale, vérifiant ses hypothèses ou rectifiant ses démarches au cours d'une observation et d'une évaluation formative continues. Et le soutien (rapporté aux objectifs généraux, et non limité à quelques acquisitions instrumentales) n'est plus isolable de l'organisation d'ensemble. Il y prend au contraire les formes les plus diverses. L'appartenance à des groupements différenciés (groupes d'ancrage, de besoins ou de choix...) de dimensions modulées selon la nature des activités, constitue en elle-même un élément de soutien psychologique multiforme et continu, complémentaire d'actions de soutien spécifiées, reprises ou rattrapages, dédramatisées du fait même qu'elles apparaissent comme une modalité parmi d'autres



d'une organisation mouvante. Et les travaux optionnels interdisciplinaires par ateliers apparaissent aussi comme des activités de soutien, dont l'expérience démontre les heureuses répercussions sur les apprentissages formalisés.

Dans une telle perspective, la responsabilité du soutien, comme de l'action éducative d'ensemble à laquelle il est incorporé, devient nécessairement affaire collective. C'est d'ailleurs un trait qui caractérise à la fois une pédagogie expérimentale (la concertation garantit la sécurité des maîtres autant que celle des élèves, subjectivement et objectivement) et une pédagogie de l'efficacité, attentive à exploiter toutes les ressources disponibles, à commencer par celles du groupe-classe, considéré comme autre chose que le succédané économique d'un chimérique préceptorat individuel : renvoyons ici simplement aux principes de la pédagogie coopérative et du travail de groupe. Plus largement, c'est « l'établissement scolaire » qui devient « l'unité éducative » (pour reprendre le titre de la publication la plus récente du G.F.E.N. (1), communauté scolaire structurée et vivante, bientôt ouverte sur la communauté tout court, celle-ci coordonnant toutes ses forces éducatives pour que tous ses enfants puissent « réussir à l'école », mieux, réussir leur éducation (2)...

Cela suppose évidemment que les établissements jouissent d'un degré suffisant d'autonomie, que l'administration pédagogique et la tutelle financière leur laissent la libre disposition d'une fraction importante de leurs ressources et la latitude de programmer leurs activités en fonction de leur projet pédagogique dans le cadre des directives générales de l'autorité scolaire compétente (après négociation, de préférence...). Et la formation des maîtres doit les préparer aussi bien à participer ainsi aux responsabilités collectives et à programmer leur travail en équipe qu'à adapter le style de leurs interventions aux diverses situations d'apprentissage. Cela ne requiert pas une maîtrise moins poussée des didactiques et technologies que l'enseignement magistral traditionnel, mais cela exige en outre une formation, professionnelle et personnelle à la fois, à la relation d'aide.

Ce qui ressort de ce rapide exposé, et bien davantage encore des expériences auxquelles il se réfère, c'est que si l'on prend au sérieux la finalité du soutien — l'égalisation des chances par la réussite scolaire — on ne peut plus circonscrire le soutien à des interventions réparatrices ou préventives sur des points jugés stratégiques. Il faut au contraire englober dans le concept toutes les dispositions, toutes les formes d'action qui peuvent aider les enfants, chacun selon ses besoins et aussi selon son style de développement, à « réussir à

---

(1) Chez Casterman 1977.

(2) Cf. Revue Française de Pédagogie n° 35 : « Vers une pédagogie communautaire ».

l'école » : alors, de proche en proche, c'est tout le système éducatif qui doit se réorganiser en conséquence et devenir, à proprement parler un système de soutiens (aussi éloignés de la tutelle que de l'assistance, l'une et l'autre contraires aux objectifs d'autonomie) : soutien aux établissements, soutien aux enseignants, soutien aux élèves, mutuel ou complémentaire à chaque niveau. Ce n'est pas une mince affaire, le poids des traditions, des habitudes et des mentalités confortent plutôt le système dans sa fonction sélective de fait. Réaliserait-il d'ailleurs sa conversion que la partie ne serait pas gagnée, aussi longtemps qu'existeront entre réussite scolaire et consécration sociale les rapports actuels.

#### **4. LES ECHECS DE LA REUSSITE SCOLAIRE DANS UNE SOCIETE PYRAMIDALE**

Le système éducatif est bien un système, avec sa cohérence et ses solidarités internes. Mais c'est un système ouvert sur un écosystème, un organe dans un organisme, et ses lois d'organisation et de fonctionnement ne peuvent être en contradiction avec celles qui régissent le niveau supérieur d'organisation.

Or il y a contradiction entre, d'une part, le projet d'égaliser non seulement les conditions d'accès et les chances de succès au départ, mais les performances d'arrivée (ce qui justifie le soutien en cours de scolarité) à un niveau suffisant pour que l'exercice de l'autonomie individuelle ne soit pas un vain mot, et, d'autre part, la structure pyramidale, donc sélective, d'une société où le pouvoir se déconcentre parfois, mais ne se décentralise jamais.

Tant que cette contradiction subsistera, la démocratisation de fait de l'enseignement — que le soutien a pour but d'accélérer — produira de plus en plus les effets pervers que nous avons déjà sous les yeux : la réussite scolaire ne garantit pas l'emploi ni l'accès aux postes de responsabilité ; elle ne peut de ce fait fournir « les perspectives d'avenir sans lesquelles il ne peut y avoir (pour les jeunes) de confiance dans l'avenir ; et elle ne prémunit pas contre l'ennui, l'angoisse, les névroses ou les psychoses. Or les symptômes de malaise (déviances marginales, drogue, sécession des « autonomes », délinquance caractérisée, violence...) sont déjà assez nombreux et assez graves, le contingent des diplômés déçus venant s'ajouter à la masse des victimes de l'échec scolaire, pour que l'on reconsidère d'urgence les finalités du système éducatif — et que l'on y adapte la conception et les procédures du soutien. Mais, en vertu même du principe de cohérence rappelé plus haut, il faut envisager et engager une transformation corrélative des structures politiques et sociales — dans un sens que préconisent d'ailleurs à l'envi libéraux et libertaires, socio-démocrates et socialistes autogestionnaires (cet éventail de



partisans donnent à penser que, comme en matière d'égalisation des chances, il s'agit d'une aspiration aussi confuse que répandue).

## 5. UN PRINCIPE D'ORGANISATION COMMUN POUR L'ECOLE ET LA SOCIETE

Dans « l'éducation » du 15-12-77, un éditorial concluait en ces termes le débat ouvert depuis plusieurs semaines sur le soutien : « Le progrès décisif exigerait une action coordonnée dans l'école et dans l'ensemble des structures sociales. Il faut décrocher une bonne fois les grilles de la fonction publique et les nomenclatures socio-professionnelles des niveaux de sortie du système éducatif, en adoptant l'idée, suggérée par Henri LABORIT, d'une égale « indispensabilité des classes fonctionnelles ». Et, corrélativement, il faut réorganiser les études, non plus prioritairement en fonction des orientations vers l'emploi, mais bien en fonction des processus par lesquels la personne humaine se constitue en tant que telle, au sein et en vue de communautés authentiquement démocratiques ».

Quel serait, pour une telle pédagogie de la personne, le critère de réussite ? S'interrogeant sur la contribution du sport au progrès de l'homme, un éducateur espagnol, M. CAGIGAL, plaçait la perfection (relative) de l'homme dans sa capacité de déterminer lui-même sa conduite tout en acceptant sa condition.

L'intérêt de cette formule est double : capacité d'autonomie et réalisme sont des critères intrinsèques, non externes ; et ils sont par là même adaptables à un environnement socio-culturel donné comme à une conception scientifique du développement humain. Il en irait de même, remarquons-le, des objectifs terminaux de notre système éducatif : les énoncés pronominaux (**se** définir, **se** situer, **s'ouvrir** au changement) renvoient à une autonomie explicitement mentionnée ; et l'on ne peut se définir, ni se situer que par rapport à une situation historique (caractérisée entre autres par le changement), dans un environnement socio-culturel, parmi les autres (dont la présence est source et garantie de l'accession à l'objectivité), et en fonction d'une réponse, aussi éclairée que possible, à la question : qu'est-ce que l'homme dans le monde ? (question que le pédagogue complète par la suivante : comment devient-il ce qu'il est ?)

Dans l'un et l'autre cas, la démarche éducative qui s'impose est celle qu'on appelle au G.F.E.N., l'« auto-socio-construction » du savoir et de la personnalité — le préfixe « socio » recouvrant les formes éventuellement nécessaires du soutien. A vrai dire cette formule équivaut à « coopération », si l'on veut bien séparer mentalement le préfixe du radical et admettre, avec G. AZEMAR, que coopérer est probablement, de tous les comportements, un des plus spécifiquement humains. On pourrait également définir ce processus en

adoptant avec Edgar MORIN un terme valable tant pour un organisme vivant que pour un organisme social (et entre les deux pour l'homme, qui participe aux deux), celui « d'auto-éco-ré-organisation », terme qui exprime bien cette nécessité d'adaptation et de réadaptation incessante à un milieu de vie donné. Bref, la pédagogie à mettre en œuvre est celle des conduites adaptatives, dans tous les domaines (moteur, affectif, social, cognitif, moral et civique) — le critère de désignation des domaines « fondamentaux » étant précisément leur richesse relative en situations permettant à la fois l'engagement de la personne dans toutes ses dimensions et sa confrontation avec un milieu (au sens large) et les autres, proches ou lointains, dans l'espace et dans le temps. Pédagogie au reste à éclairer toujours conjointement à la biologie et à la culture, aussi constamment impliquées l'une que l'autre dans le développement et le fonctionnement du cerveau de l'« animal-citoyen »...

C'est par ces derniers traits que nous rejoignons la problématique — valable pour les trois niveaux de l'individu, de la nation et de l'espèce — des « systèmes du destin », de ces insuffisances de contrôle dont l'interaction peut être à tout moment le point de départ de déséquilibres cumulatifs — désastreux pour l'humanité.

Fait remarquable, J. LESOURNE semble penser qu'il y a plus de chances d'améliorer les régulations à l'étage national qu'à l'étage individuel (les facteurs qui interfèrent pour faire de l'homme un « sapiens demens » étant de nature trop diverse et trop précocement enfouis dans l'inconscient pour que l'éducation puisse avoir prise sur eux). C'est une raison de plus pour associer à la formation de la personne, qui est aussi formation du citoyen, une réorganisation de la société, non plus en pyramide, mais en réseau, où chaque nœud, dit J. DE ROSNAY, serait « représenté par une personne informée et informante, capable d'agir sur son environnement et mettant en œuvre des combinaisons de moyens modestes, mais interdépendants ».

Cet effort conjoint d'éducation à la démocratie (qui suppose des citoyens capables d'engagement et de coopération) et de démocratisation de la vie politique, sociale et culturelle introduirait — sous le signe de l'éducation permanente — un principe de cohérence dans l'organisation du système éducatif et de l'écosystème social correspondant. Et l'on se donnerait ainsi plus de chances d'atteindre les objectifs fixés par la réforme que par des actions de soutien isolées et d'essence paternaliste.

Mais la production, dira-t-on ? Changeons d'abord les hommes...

Georges BELBENOIT.



## **PÉDAGOGIES DE SOUTIEN A L'ECOLE ÉLÉMENTAIRE**

Les équipes expérimentales de l'I.N.R.P. qui, sous des formes variées, se sont efforcées de rechercher les moyens de venir en aide aux enfants en échec à l'école élémentaire, ont effectué un bilan de leurs essais à l'occasion d'une série de stages qui ont eu lieu au cours de l'année 1976-1977.

Ces stages aboutiront à la rédaction de deux rapports : l'un sur les écoles organisées en « groupes de niveau » ; l'autre sur les écoles qui pratiquent la pédagogie de soutien. Les deux rapports seront accompagnés du compte rendu d'une évaluation effectuée dans ces écoles et dans d'autres écoles, expérimentales ou non, suffisamment variées pour représenter assez fidèlement l'ensemble des écoles élémentaires françaises ; les épreuves choisies — français et mathématiques — ont eu lieu en mars 1977 pour les enfants nés en 1969 et en 1966, c'est-à-dire en deuxième ou cinquième année de l'enseignement obligatoire : quelle que soit la classe qu'ils fréquentent.

Les résultats de ces évaluations apporteront des informations qui seront utiles lorsqu'il s'agira de faire l'analyse critique des organisations pédagogiques dont nous allons essayer de faire ici une description succincte et dont nous chercherons à dégager les pré-supposés théoriques : tant en ce qui concerne les objectifs visés que les hypothèses, le plus souvent implicites, qui fondent les choix effectués.

### **QUI SONT CES ECOLES ?**

Dans l'ensemble, les équipes en question ont en commun une volonté claire de lutter contre l'échec scolaire considéré, non pas comme l'échec de certains enfants, mais comme l'impuissance de l'école à être également efficace avec tous les enfants. Toutes les équipes mettent donc en cause le fonctionnement de l'école parce qu'elles le jugent largement responsable de l'échec de nombreux enfants. C'est donc à la fois le constat d'échecs souvent massifs et toujours intolérables et les difficultés d'enseigner à des groupes de plus en plus hétérogènes qui ont été à la base des recherches entreprises.



Orientées et animées par ces intentions générales et généreuses, les recherches ont abouti à des pratiques qui se sont progressivement stabilisées, dont il est possible de faire une description assez précise et dont on peut mettre en évidence les convergences et les divergences ainsi que les axes d'évolution...

Deux observations générales s'imposent tout d'abord : la première concerne l'évolution des recherches et, dans cette évolution, la constitution de l'équipe éducative ; la seconde est relative à l'importance de la composition des « populations scolaires ».

Sur le premier point, on peut affirmer que les recherches ont été conduites collectivement, par l'ensemble du personnel enseignant, l'équipe ainsi constituée s'élargissant assez rarement aux parents. L'évolution vers une forme stabilisée a été plus rapide pour les écoles organisées en groupes de niveau que pour celles qui ont choisi la pédagogie de soutien. De même, la gestion des tâches a-t-elle été beaucoup plus rapidement et complètement collective dans le premier cas que dans le second. Ces faits, nous le verrons, seront à mettre en relation avec la cohérence théorique des pratiques examinées et avec le degré de satisfaction des équipes actuelles...

Sur le second plan, un fait important doit être mis en évidence : les groupes de niveau et la pédagogie de soutien n'ont pas été organisés dans n'importe quelle école, en fonction de la seule décision des enseignants ! Lorsqu'on examine l'origine socio-professionnelle des enfants qui fréquentent ces écoles, on constate des différences particulièrement nettes. Ainsi, après un regroupement en quatre des catégories socio-professionnelles définies par l'INSEE, on observe que le cumul des effectifs des deux catégories les « moins favorisées » correspond à 71 % de l'effectif pour les groupes de niveau alors qu'il est de 39 % pour la pédagogie de soutien !

Le choix des pédagogies, libre en apparence, semble bien déterminé par les conditions de recrutement : la composition sociale des classes influe profondément sur les choix pédagogiques et impose des solutions... souvent à l'insu de ceux qui croient en avoir la maîtrise.

Une interprétation simple de ce fait peut être avancée, qui rapproche et distingue les deux voies examinées : en effet, s'il est possible d'apporter de l'aide à quelques enfants en difficulté, cette pratique devient impossible au-delà d'un certain seuil ! Soutien et groupes de niveau s'inscriraient alors dans la même visée humaniste ; et seules les conditions de l'action imposeraient le choix des solutions pratiques différentes !

## L'ORGANISATION DES ECOLES

**Les écoles fonctionnant en groupes de niveau** organisent l'enseignement des disciplines dites fondamentales par groupes aussi homogènes que possible. Et ceci, pour l'ensemble de l'horaire de ces disciplines. Ainsi, par exemple, les enfants de plusieurs classes d'un niveau scolaire déterminé se trouvent rassemblés en autant de groupes que de maîtres disponibles pour les mathématiques et le français et ces groupes sont ordonnés (fort, moyen, faible...) en fonction du niveau moyen des enfants qui les constituent.

Le plus souvent, les effectifs des différents groupes varient en fonction d'une volonté, généralement affirmée, de favoriser les enfants en difficultés en agissant sur le taux d'encadrement (1), donc sur l'effectif du groupe qui les réunit. Les changements de groupes sont souhaités ; ils sont théoriquement possibles mais ne portent en réalité que sur une faible fraction de la population (5 % environ).

**Les écoles qui ont choisi la pédagogie de soutien** ont opté pour toute une série de pratiques, souvent moins précises et moins stables, qui peuvent être regroupées en trois grandes catégories jugées complémentaires et généralement mises en œuvre simultanément dans chaque école, selon des équilibres variables d'une école à l'autre.

Il s'agit des clubs, d'une série de décroissements et d'une gamme très variée d'interventions individualisées.

L'organisation de clubs n'est pas caractéristique de la pédagogie en question puisque de nombreuses écoles, expérimentales ou non, les mettent en œuvre. Ce qui est plus caractéristique, c'est la signification qui leur est attribuée ici : pour la pédagogie de soutien, les clubs, comme d'autres activités globales, sont considérés comme des occasions de modifier profondément les relations des enfants à leurs activités en classe ; et, au-delà encore, leurs relations au savoir.

Nous aurons à examiner plus loin le bien-fondé de cette affirmation ; il importe seulement ici de signaler ce choix et de souligner l'importance croissante qui lui est attribuée.

### **Le soutien par décroissement :**

Le décroissement peut s'organiser soit en groupes homogènes (c'est-à-dire formés d'enfants ayant sensiblement le même « niveau » par rapport à une tâche déterminée), soit en groupes hétérogènes. Chacune de ces solutions peut être obtenue par regroupement des enfants d'une même classe (les cours préparatoires par exemple)

---

(1) En majorité, les équipes tentent de limiter à 15 ou 20 l'effectif du groupe le plus « faible ».



ou de classes de « niveaux différents » (CP et CE 1 ; CE 1-CE 2...) ; elles peuvent viser à apporter du soutien à tous les enfants dans les domaines où ils en ont besoin ou à soutenir ceux qui éprouvent des difficultés dans des domaines spécifiques. Le plus souvent, le décloisonnement conduit à l'organisation de groupes **homogènes** pour ou en fonction de l'enseignement des disciplines (1) considérées comme fondamentales ; et ceci, durant une fraction importante de l'horaire consacré à ces disciplines. Ces groupes homogènes sont généralement constitués par éclatement des classes d'un même niveau ; ils ont des effectifs très inégaux et leur nombre est déterminé par le nombre des intervenants disponibles : les maîtres des classes concernées, les « spécialistes » intéressés (membres des G.A.P.P. ; personnels affectés aux classes spéciales éventuellement...), des parents parfois.

**Les groupes hétérogènes** sont plus rares. Le soutien y est alors lié au taux d'encadrement du groupe et au type d'intervention du maître qui, le plus souvent, choisit alors d'être disponible pour venir en aide aux parents qui sollicitent son intervention.

#### **Les interventions individuelles ou en petits groupes :**

Il s'agit d'interventions de formes et de contenus variés qui ont en commun leur taux d'encadrement limité (un adulte pour un enfant le plus souvent, par deux ou trois enfants parfois) et les objectifs visés.

En effet, les activités réalisées dans ce cadre sont choisies en fonction de deux objectifs essentiels : d'une part, tenter de réaliser des rattrapages ponctuels en ce qui concerne les acquisitions scolaires et d'autre part, et surtout, favoriser des « déblocages » par des rencontres privilégiées et par des succès valorisants.

Toutes les équipes insistent sur l'importance de cette orientation du soutien ; elles ont conscience que l'essentiel se joue au niveau de l'attitude des enfants : attitude face aux autres et relation au savoir en particulier. Corrélativement, ce sont également l'attitude et le rôle de l'éducateur qui se trouvent mis en question par ces tentatives.

La durée des séances est assez stable : d'une demi-heure à trois quarts d'heure le plus souvent ; elles ont généralement lieu une ou deux fois par semaine, mais elles sont parfois plus fréquentes (une fois par jour) pour quelques enfants.

En ce qui concerne les techniques mises en œuvre, la pédagogie de soutien se caractérise donc par un équilibre entre des activités

---

(1) Il s'agit avant tout des **mathématiques** et du **français** ; et, dans ce dernier cas, de la **lecture** et du langage pour les enfants les plus jeunes ; de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe ensuite...

variées : groupes de niveau homogène par discipline, actions de soutien et rattrapages ponctuels, rencontres privilégiées à l'occasion de tâches devant conduire à des succès valorisants... Deux orientations complémentaires semblent orienter ces choix : la première est liée à l'enseignement disciplinaire (les groupes de niveau par matière visent à rationaliser les conditions de réception de l'enseignement et à tenir compte des effets de cet enseignement — on organise ensuite des reprises et des approfondissements ; on apporte des compléments et des précisions — On répare les échecs qu'on a produits ! —) et la seconde se caractérise avant tout par une volonté de prise en compte des dimensions plus globales de l'échec et des difficultés scolaires. Les interventions individuelles ou en petits groupes ainsi que certaines activités en groupes hétérogènes privilégient les aspects affectifs et relationnels des problèmes et orientent les recherches vers l'analyse des relations qui s'établissent entre l'enfant et son activité à l'école, entre l'enfant et le savoir ; vers la recherche des moyens d'individualiser les aides nécessaires, sinon sollicitées.

### CONVERGENCES ET DIVERGENCES

Une série de constats communs ont été à l'origine des recherches : avant tout l'observation d'échecs aussi nombreux qu'intolérables ; puis, d'une manière de plus en plus claire, la conscience de l'impossibilité, régulièrement accrue, d'enseigner à des groupes de plus en plus hétérogènes (1).

L'organisation des groupes de niveau a d'abord été la recherche de conditions d'enseignement mieux adaptées aux caractéristiques réelles des enfants ; la pédagogie de soutien a choisi la même voie en l'élargissant immédiatement par la mise en œuvre d'aides individualisées (2).

Les deux stratégies ont donc en commun d'être organisées en vue, en fonction ou à partir de l'enseignement disciplinaire : plutôt pour rechercher des conditions favorables à l'enseignement dans le cas des groupes de niveau (qui, plutôt que réellement homogènes sont d'une hétérogénéité **supportable**, compatible avec un enseignement collectif) ; pour cela et pour tenir compte des effets de l'enseignement, dans le cas de la pédagogie de soutien. Dans le même domaine, elles agissent de façon identique sur le taux d'encadrement des différents groupes : plus le niveau d'un groupe est « bas » et plus le volume de présence adulte par enfant doit être grand !

(1) Le C.E.S. découvre un problème que l'organisation de classes de niveau avait masqué : il constate avec stupeur que les différences individuelles pour la réception et l'assimilation des disciplines sont telles que la pratique de l'enseignement collectif devient de plus en plus difficile, sinon impossible !

(2) Il convient de ne pas perdre de vue une dimension essentielle du problème : pédagogie de soutien et groupes de niveau sont des réponses différentes à des problèmes sans doute différents par leur ampleur car les populations à qui ils s'adressent sont différentes.



Elles s'organisent en outre, l'une et l'autre, à partir d'une école déjà transformée par des actions générales dont la cohérence est claire : il s'agit surtout d'une remise en cause de certaines formes passées de soutien, jugées ségrégatives et nocives. C'est le cas des redoublements, des classes spéciales et des classes de niveau, quels que soient leurs formes et les prétextes qui ont conduit à leur création. Ces mesures radicales conduisent à une révision des fonctions et des modes d'action des personnels affectés à ces classes et, par extension, des membres des G.A.P.P.

Les organisations nouvelles, qui cherchent à se caractériser par leur souplesse et leur flexibilité, visent l'une comme l'autre, à éviter à l'enfant l'expérience de l'échec : l'expérience psychologique de l'échec. De même est toujours affirmée l'hypothèse selon laquelle l'expérience du succès a des effets valorisants sur chacun : au sein d'une discipline donnée par la recherche du niveau auquel le succès est possible et, pour la pédagogie de soutien surtout, par le transfert d'un domaine à un autre. Et c'est là une originalité du soutien qui, non seulement affirme sa volonté d'aider chaque enfant à éviter l'expérience de l'échec (plus exactement, l'échec permanent et ses conséquences redoutables), mais qui croit que le bénéfice du succès obtenu dans un secteur déterminé enrichit l'ensemble d'une personne, la revalorisant en quelque sorte, à ses propres yeux (1). Il faut cependant noter que les pratiques restent le plus souvent en deçà des intentions : en résumé, l'organisation en groupes de niveau (matière) et la pédagogie de soutien s'organisent avant tout en fonction de l'enseignement des disciplines : la première en aménageant **les conditions de réception et d'assimilation du savoir** ; la seconde en reprenant la même préoccupation qu'elle enrichit d'une volonté d'**aide** et d'**individualisation** et d'une recherche pour agir au niveau des **attitudes** de l'enfant.

Dans les deux cas, à des nuances près, l'enseignement disciplinaire reste la base supposée du développement : l'épistémologie implicite des deux orientations est commune. A l'école, l'enfant se développe par, grâce, à partir de l'enseignement disciplinaire : telle est l'hypothèse implicite, initiale et décisive qui s'impose à tous (2).

---

(1) Cette hypothèse fréquente et séduisante mériterait une étude attentive. Il faudrait tout d'abord interroger les faits ; l'échec scolaire n'est-il pas très souvent global ? Beaucoup d'enfants n'échouent-ils pas dans toutes les disciplines ? D'autre part, l'importance et la qualité d'un succès obtenu à l'école ne sont-ils pas dépendants du domaine dans lequel il a eu lieu ? En d'autres termes, le succès obtenu dans un domaine dévalorisé sur le plan scolaire n'est-il pas lui-même dévalorisé ? Nous touchons ici un point capital : et pour le soutien et pour le fonctionnement général de l'école ! Il s'agit du rôle de l'école : de ce qu'elle vise et des échelles de valeur qu'elle impose au travers de la hiérarchie des activités qu'elle propose. La pédagogie de soutien doit poser ces questions sous peine de voir se retourner contre elle les effets d'intentions généreuses !

(2) Nous aurons à préciser cette affirmation car c'est certainement à propos de l'idée qu'on se fait du rôle de l'enseignement que s'organiseront les choix décisifs.

Une autre caractéristique de cette épistémologie s'exprime dans les interprétations qui sont données à l'échec ou aux retards scolaires et qui s'expriment par des notions floues telles que rythme d'acquisition, niveau ou écarts.

En reprenant les affirmations des praticiens, on peut dire que les groupes de niveau postulent surtout l'existence de rythmes d'acquisition différents chez les enfants alors que la pédagogie de soutien se fonde sur l'existence d'écarts plus ou moins grands entre les objectifs à atteindre et le niveau de « départ » de chaque enfant.

Dans les deux cas, on accepte que le terme du « parcours » soit le même pour tous et ce sont les deux notions clés de rythme d'acquisition d'une part, de niveau-écart ou distance d'autre part, qui orientent le choix des modalités d'action.

La pédagogie de niveau croit que les différences inter-individuelles dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire scolaires sont avant tout des différences de vitesse ou de rythme : alors que certains enfants sont capables d'atteindre le niveau CM2 en quatre ans, d'autres ont besoin de cinq ans, d'autres de six ou sept ans... L'interprétation de ces différences de rythme est rarement tentée...

Le soutien reprend le même mode d'explication en l'exprimant sous une autre forme : « à leur arrivée à l'école, certains enfants n'ont pas atteint le niveau qui leur permettrait de recevoir l'enseignement dispensé ; plus précisément, ils auront à parcourir un chemin plus long et plus difficile que celui que suivront les enfants qui, dans leur milieu familial, ont déjà reçu les stimulations et les aides qui leur ont permis de prendre de l'avance ».

Ainsi s'exprime une constante essentielle : un mode d'explication métaphorique et réducteur de l'échec ! Au travers des notions de niveau, d'écart et de distance s'exprime la même interprétation de l'échec scolaire : une interprétation fondée sur une épistémologie mécaniste ; une épistémologie qui privilégie le développement intellectuel en l'isolant, qui le schématise en le réduisant à une suite d'accumulations animées de l'extérieur et réalisées selon une trajectoire fixée a priori. Plus précisément encore, on peut dire que les pratiques observées réduisent l'échec et ses causes à une seule dimension, écrasant les différences pour n'en retenir qu'une : celle qui est la plus directement liée au comportement scolaire des enfants. En ce qui concerne la pédagogie de soutien, une voie d'évolution semble s'ouvrir lorsqu'elle s'affirme **inégalitaire** pour prendre acte de différences (de niveau certes) liées à l'origine socio-culturelle des enfants. Ce faisant, et cherchant à agir sur l'attitude des enfants et à centrer la relation éducative sur le groupe, elle tend à rompre le modèle épistémologique qui l'inspire en déplaçant progressivement sa préoccupation principale de l'acte d'enseignement à la façon d'être et d'agir de celui qui apprend.



Mais, et c'est là un fait essentiel pour caractériser les pratiques actuelles, toutes ces stratégies de soutien s'appliquent à des objectifs scolaires de **réussite individuelle**. Ce qui est visé, c'est toujours la réussite individuelle (plus prudemment, la réduction des écarts des réussites individuelles)... et non la **réussite collective**. Ce qui explique les difficultés rencontrées par les efforts de prise en charge collective des difficultés individuelles. L'organisation et le fonctionnement de l'école étant conçus en vue des réussites individuelles et en fonction d'une épistémologie de la communication d'un savoir morcelé, les relations d'aide dans le groupe d'enfants ne peuvent se fonder que sur une bonne volonté liée à de « bons sentiments » (la perspective serait tout autre si la tâche entreprise collectivement était suffisamment globale, complexe et importante pour imposer la répartition des rôles et la coopération. Ce serait alors des problèmes d'efficacité, de « survie » fonctionnelle du groupe qui imposeraient la réussite collective !)

En d'autres termes, ce qui frappe, c'est avant tout que les pratiques de soutien se surajoutent à un fonctionnement qu'elles contestent très peu. Une école dans laquelle on organise le soutien, c'est le plus souvent la même école (l'ancienne !) plus de nouvelles pratiques : ce n'est pas **une autre école**.

Les groupes de niveau et les pratiques de soutien sont des réponses différentes qui se sont greffées sur une école dont elles n'ont contesté ni les objectifs ni le fonctionnement. Mais c'est dans l'histoire de ces deux formes de la même recherche qu'il faut chercher les germes des recherches futures.

Les groupes de niveau ont stabilisé assez rapidement leurs pratiques : ils évoluent peu ou dans un cadre très limité et précis ; par contre la pédagogie de soutien, par le flou de certains choix parfois contradictoires, par l'insatisfaction qu'elle produit chez ceux qui la pratiquent me semble susceptible de conduire à des dépassements pleins de promesses.

Les pratiques de soutien ont permis de dégager des interrogations, des insatisfactions et des contradictions ; elles ont orienté la réflexion dans des voies précises qui devraient constituer un apport théorique essentiel pour dégager les axes de recherche de nouvelles pratiques.

## BILAN ET PERSPECTIVES

Toute réflexion sur le soutien, toute tentative pour dépasser des pratiques seulement animées par des objectifs de justice humaniste doit tenter d'élucider une série de problèmes que je regrouperai en trois catégories principales : les objectifs de l'école et la nature des

échecs d'une part, le type de fonctionnement de l'école d'autre part.

Ce que les différentes formes de pédagogie de soutien postulent actuellement, c'est la possibilité de faire suivre à tous les enfants l'enseignement qui réussit à certains d'entre eux. Le choix fait, c'est de rechercher les moyens de faire suivre avec profit aux enfants qui échouent actuellement l'enseignement qu'assimilent les autres enfants.

C'est apparemment un postulat généreux qui peut se révéler un piège cruel et mystificateur, car il pose mal les problèmes de l'échec scolaire. La question s'éclaire, en effet, lorsqu'on observe les formes prises par l'échec et la forme stéréotypée des réponses fournies.

Nous l'avons vu, les pratiques de soutien visent à éliminer ou à réduire un fait scandaleusement banal : l'allongement de la scolarité élémentaire. Pour 40 % des enfants d'une classe d'âge, le cursus est porté de 5 à 6 ans ou à 7 ans ; ceci, malgré ce que tout le monde s'accorde à considérer comme baisse du niveau moyen des performances réalisées dans les disciplines scolaires, et malgré un élargissement croissant de ces performances (1). Mais tout se passe comme si on ne mesurait pas bien les dimensions du problème. Une analyse un peu attentive doit d'abord prendre en compte les aspects quantitatifs : 40 % d'une classe d'âge, ce n'est pas ce qui correspond à la suppression (ou l'absence) de classes spéciales ; l'échec de ces enfants ne peut plus être interprété en termes de déficits individuels permanents ou non. Cet échec ne peut pas être confondu avec celui de 5 à 10 % d'une classe d'âge... qu'on pourrait marginaliser en faisant appel (souvent à tort !) à des considérations biologiques... Il a une autre ampleur et doit conduire à d'autres mises en question et à d'autres mesures !

Ce qui est clair c'est qu'on n'a jamais bien cherché à distinguer ce qui, dans les échecs, relève de causes individuelles de ce qui est lié à des causes sociales. Schématiquement, on pourrait dire que le soutien est organisé pour faire face à **des défaillances individuelles conjoncturelles** (absentéisme lié à des maladies ou difficultés psychologiques consécutives à un événement familial qui a ébranlé l'enfant, par exemple), alors qu'il a aussi, et numériquement surtout, à faire face à des **causes permanentes** généralement liées à l'origine sociale des enfants. Le soutien n'a pas compris (2) qu'il a surtout à interpréter les échecs comme étant liés à des difficultés individuelles

---

(1) Le collège actuel vit, d'une manière caricaturale et cruellement nouvelle, les conséquences de ces faits : il avait créé des classes de niveau... qu'il doit abandonner. Il tente quelques timides actions de soutien... qui resteront insuffisantes. C'est une réflexion globale qu'il devra réaliser !

(2) La formule n'est pas exacte : la dimension sociale du problème apparaît de plus en plus clairement ; ce qui est plus obscur et controversé, c'est le choix des voies dans lesquelles seront recherchées les solutions.



permanentes, très fortement liées à l'importance du décalage qui existe, pour certains enfants, entre la vie à l'école, la culture qui y est valorisée et leurs pratiques familiales.

On ne peut pas traiter de la même manière les difficultés d'un « bon élève » qui s'est absenté trois semaines parce qu'il a été malade et celles d'un autre enfant qui, appartenant à un milieu populaire, se sent étranger à l'école ! On ne doit pas aider de la même façon un enfant de cours préparatoire qui s'est absenté mais qui, chez lui, a des rapports fonctionnels et valorisants avec l'écrit et un autre enfant qui, même s'il est régulièrement physiquement présent à l'école, n'attend rien des leçons de lecture car elles concernent un secteur de la vie qui lui est largement étranger.

L'aide à apporter à des enfants qui éprouvent des difficultés conjoncturelles relève avant tout de solutions pédagogiques souples, permettant l'individualisation et l'accumulation d'aides momentanées ; les aides destinées à prendre en compte les causes sociales permanentes des échecs relèvent d'une tout autre stratégie. Et la pédagogie de soutien semble ne mettre en œuvre que des solutions du premier type, traduisant ainsi une conception réductrice des échecs et des difficultés. Cette conception semble en effet réduire le qualitatif au quantitatif : les différences individuelles profondes à des écarts quantitatifs mesurés dans des domaines isolés, considérés comme indépendants des façons d'être et d'agir des individus.

Pour dépasser les confusions soulignées, pour dépasser des actions d'aide dont l'utilité ne peut être que conjoncturelle et limitée, la pédagogie de soutien doit s'élargir et s'approfondir en prenant en compte la réalité des différences individuelles, singulièrement, de celles qui sont liées à l'origine sociale des enfants. Une pédagogie de soutien ne peut se réduire à des actions de soutien !

Les tentatives esquissées pour prendre en compte ces différences orientent actuellement la réflexion dans deux voies : la première se centrant avant tout sur l'étude critique des objectifs de l'école et des normes culturelles de réussite ; la seconde privilégiant l'action de transformation immédiate du fonctionnement actuel de l'école.

La première recherche prend acte d'un fait de mieux en mieux connu : à savoir les liens étroits qui unissent les échecs de certains enfants et la manière dont l'école formule ses objectifs et s'organise en vue de les atteindre. C'est ce que J. FOUCAMBERT (1) développe en expliquant que « l'origine de la ségrégation scolaire, de l'inégalité des chances devant l'école, de la défavorisation des enfants de milieu populaire provient de ce que l'école transforme les normes culturelles de la couche sociale dominante en critères de réussite ».

---

(1) J. FOUCAMBERT : une réussite pour l'école élémentaire : à quelles conditions ? (Éducation et Pédagogie).

Et il insiste ensuite sur les raisons pour lesquelles la transformation des objectifs de l'école ne peut avoir lieu que sur des points particuliers et dans des limites précises. La première, c'est que les normes de réussite expriment la culture dominante et qu'il n'appartient pas à l'école de décider que cette culture n'est plus dominante. La seconde tient à l'impossibilité d'imaginer des normes nouvelles si ce n'est par référence aux normes actuelles.

Ainsi se ferme une voie qui semblait devoir fournir la réponse attendue. De même que, pour ne pas quitter une réflexion sur les objectifs culturels, semblent aléatoires les tentatives d'acculturation réalisées au « bénéfice » des enfants issus des milieux défavorisés.

C'est pourquoi une véritable pédagogie de soutien doit renverser la perspective habituelle qui, à partir des objectifs et des normes de réussite qui les accompagnent, construit un milieu éducatif artificiel et conçoit l'enseignement comme la communication de savoirs, de concepts ou de méthodes qui caractérisent les disciplines.

Ce qui est à inventer, c'est une pédagogie de l'apprentissage, du développement, une pédagogie qui mette l'apprenti au centre de ses préoccupations et qui, par conséquent mette le présent des enfants — les situations dans lesquelles ils vivent, leurs projets, ce qu'ils veulent et ce qu'ils refusent ; leurs façons d'être aux autres et au monde ! Leurs difficultés et leurs besoins — d'aides — au cœur du débat pédagogique.

Une telle pédagogie « se recherche », esquisse ici et là ses axes principaux, construit des pratiques qu'il est possible d'interroger. Elle tâtonne mais affirme avec véhémence l'importance de ce que les enfants vivent à l'école, fixant ainsi deux fonctions essentielles à l'intervention éducative : agir sur les situations dans lesquelles les enfants se développent à l'école et guider et aider les apprentis. Tous les apprentis : plus ou moins et de façons différentes selon les besoins individuels.

Cette pédagogie n'est plus une pédagogie de la réparation ni une pédagogie compensatoire : c'est une pédagogie qui naturellement et, dirait-on, naïvement, conçoit les interventions d'enseignement.



comme des aides, des aides différenciées (1), adaptées aux besoins manifestés par des apprenants engagés, individuellement ou en groupes, dans des projets réels.

## CONCLUSION

Actuellement, les pratiques de soutien s'organisent avant tout en fonction de l'enseignement disciplinaire ; dans une école dont les objectifs et le mode général de fonctionnement ne sont pas directement mis en cause.

Ces pratiques sont souvent des ajouts : plus ou moins complets et plus ou moins cohérents, qui s'organisent à côté et en fonction d'une pratique de base qu'elles ne contestent ni ne modifient profondément.

C'est sans doute parce qu'elle ne se fonde pas sur une analyse suffisamment large et approfondie des dimensions sociales des échecs scolaires, parce qu'elle ignore l'importance des normes culturelles de réussite et parce qu'elle se fonde sur des présupposés épistémologiques contestables que cette pédagogie a orienté ses efforts dans des voies dont on aperçoit progressivement les limites.

Et il semble possible de dire aujourd'hui qu'une véritable pédagogie de soutien ne peut s'organiser qu'en remettant profondément en cause les objectifs et le fonctionnement de l'institution scolaire : en particulier la nature des situations dans lesquelles les enfants se développent à l'école et les fonctions des interventions des enseignants.

C'est là, me semble-t-il, l'apport considérable — même s'il peut paraître négatif — des recherches passées et présentes sur la pédagogie de soutien.

Yves PARENT.

---

(1) Une remarque s'impose ici, qui éclaire bien ce qui est en jeu. Les pratiques actuelles de soutien visent avant tout à **individualiser l'enseignement** : soit en aménageant les conditions de sa réception (on cherche alors à rassembler tous ceux qui peuvent recevoir dans les mêmes conditions la même « matière »), soit en adaptant l'enseignement aux possibilités des « récepteurs » (et on adapte la becquée à chacun) ou en essayant de réparer les effets d'un enseignement inadapté. Dans tous les cas, ce qui prime, c'est l'enseignement : à la fois objectif et chemin à parcourir ! La pédagogie à construire inverse la perspective : ce qu'elle différencie **naturellement**, c'est l'aide à apporter à celui qui apprend quel qu'il soit ! car elle postule que l'enfant se développe en agissant par et dans ses actions sur le monde, seul ou avec les autres. Et c'est pour cela qu'il a besoin d'être aidé. Et c'est le rôle des adultes de lui apporter ces aides. Ce qui est différencié, ce n'est donc plus un enseignement défini a priori à partir du découpage actuel du savoir humain en disciplines, mais ce sont des aides répondant aux besoins actuels d'enfants engagés dans des tâches présentes.

# **LA PÉDAGOGIE DE SOUTIEN DANS LES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRES EXPÉRIMENTAUX**

---

Le problème du soutien, en matière de pédagogie, est à l'ordre du jour. Il a, depuis quelques mois, largement débordé le cadre du monde enseignant et suscite, dans le grand public, un indéniable intérêt. Les études théoriques ne font pas défaut, non plus que les polémiques et controverses quant à la mise en œuvre d'actions rationnelles, adaptées, efficaces. C'est qu'il s'agit d'une pratique relativement nouvelle dans le système pédagogique français. Aussi la demande d'informations précises et concrètes est-elle souvent avancée par les professeurs de collège, d'autant que le caractère institutionnel donné à cette notion dans les documents de suite de la loi du 11 juillet 1975 lui confère désormais un statut d'obligation, au moins au niveau des disciplines instrumentales.

Peut-être la relation des travaux conduits depuis une décennie au sein de l'Institut National de la Recherche Pédagogique — anciennement Institut Pédagogique National — est-elle susceptible d'aider la réflexion en ce domaine. Cette « innovation contrôlée », conduite dans des collèges d'enseignement secondaire banalisés, avec des professeurs « non sélectionnés », a connu plusieurs phases qu'il nous paraît utile de séparer dans cette présentation, bien que les aspects en soient complémentaires et intégrés désormais dans la « Recherche prospective sur la Pédagogie Générale dans les Collèges », objet des travaux actuels.



# I) L'expérience de "Pédagogie de soutien"

## 1967 - 1971

L'expérience initiale a débuté en octobre 1967, avec l'approbation du Recteur GAUTHIER, alors Directeur Général de la Pédagogie au Ministère de l'Éducation Nationale. Elle concernait vingt-huit collèges d'enseignement secondaire répartis sur l'ensemble du territoire national, mais se limitait à l'une des quatre filières alors obligatoires dans les C.E.S. de l'époque : la section M2 encore appelée section moderne court ou section de C.E.G. Cette section — située à mi-chemin entre les sections de lycée (classique et moderne long) avec leurs méthodes héritées de l'histoire et ancrées dans la tradition secondaire, et la section de transition née de la Réforme de 1959 et fort empreinte de principes d'éducation nouvelle — ne manquait pas, alors, de poser quelques problèmes et de susciter les interrogations quant à la spécificité de la pédagogie qui devait y être pratiquée. Les déperditions d'effectifs, en effet, étaient sérieuses au fur et à mesure de la progression longitudinale continue théoriquement prévue par les textes réglementaires.

Aussi, le Département de la Recherche Pédagogique s'attachait-il — dans le cadre même de la mission qui lui était déjà impartie — à définir et à mettre au point des procédures pédagogiques destinées à réduire, voire à supprimer les difficultés d'adaptation des élèves de cette section à l'enseignement secondaire dont ils relevaient désormais, que ces difficultés aient été d'origine scolaire, relationnelle ou socio-culturelle.

Les éléments de cette expérimentation étaient relativement simples, encore, qu'à l'époque, inusités. Mais, dès l'abord, ses initiateurs — responsables de la Recherche et équipes des établissements — avaient souhaité ne pas s'enfermer dans la problématique simpliste : soutien = insuffisance par rapport à la norme, au niveau, aux connaissances, censés être requis à un palier donné. C'est pourquoi cette expérience de pédagogie de soutien s'est orientée dans les établissements qui en avaient manifesté l'intention, dans trois directions : une organisation de l'enseignement et un aménagement du temps scolaire très sensiblement différents de celui des établissements de droit commun, une observation et une analyse des difficultés spécifiques, rencontrées par les élèves de cette section par rapport au curriculum envisagé, un effort d'enrichissement de l'environnement culturel des enfants.

Très concrètement ces objectifs se sont traduits par un ensemble

de dispositions au niveau des contenus, des méthodes et techniques pédagogiques dont on ne rappellera ici que l'essentiel (1).

Les programmes officiels avaient été maintenus en français, mathématiques et langues vivantes. Mais en histoire, géographie, sciences, l'enseignement était conçu de façon thématique à partir du milieu naturel et humain, sur le mode des classes de transition et avec référence aux instructions qui les régissaient. Dans ce domaine, mais également en éducation physique, dans les activités esthétiques et créatrices, les horaires avaient été aménagés. Des plages de temps longues, par regroupements, étaient prévues afin de permettre les groupements modulés et l'utilisation des méthodes et techniques les plus diversifiées. Par contre, dans les disciplines instrumentales, la part des travaux dirigés était accrue. Cet accroissement du temps offrait la possibilité de répétitions et permettait à certains élèves de progresser plus lentement. Enfin les heures d'études, dirigées par les maîtres bivalents des matières de base, étaient consacrées aux travaux écrits individuels, les élèves pouvant bénéficier de tout le support documentaire de l'établissement, en même temps que d'une aide individualisée de la part du professeur.

Le bilan de cette expérience de « pédagogie de soutien » n'est pas négligeable, comme en témoignent les remarques de Charles FONTENAT et l'étude d'Emmy TEDESCO parues dans le numéro de « Recherches Pédagogiques » précédemment cité. C'est ainsi qu'ont été menés à bien les objectifs initialement fixés : création du maximum d'occasions de motivation, du plus grand nombre possible de situations de communications, encouragement des initiatives personnelles, éducation du sens de la responsabilité, socialisation accrue. A la décontraction face à l'univers scolaire et à l'équilibration affective des élèves de cette section se sont ajoutés les progrès parfois spectaculaires en matière d'expression orale et — à un degré moindre mais encore très significatif — dans le domaine écrit.

Au niveau des adultes le résultat a été aussi fort encourageant : les exigences de la recherche, les finalités qui lui étaient assignées ont conduit à la constitution de réelles équipes éducatives associant les administrateurs, les enseignants, les conseillers d'orientation dans une collaboration très étroite avec les élèves et les parents.

Si les praticiens engagés dans cette recherche en soulignaient les aspects positifs ils en marquaient aussi les limites. En particulier, ils insistaient sur l'aspect partiel que prenait cette expérimentation par rapport à l'ensemble de l'établissement, et les difficultés nées du système multilatéral officiel et de ses filières cloisonnées. De là le souhait chez nombre d'entre eux d'une organisation nouvelle en matière de structures pédagogiques.

---

(1) Voir l'ensemble des mesures arrêtées dans « Recherches Pédagogiques », N° 41, pp. 12 à 52.



## II) Les groupes de niveau-matière et les groupes à pédagogie différenciée 1970 - 1976

Le protocole expérimental de cette recherche agréée par le Ministère de l'Education, plus communément appelé « Protocole de Saint-Quentin » fait une très large place au « soutien pédagogique ». Ses promoteurs — membres du Service de la Recherche de l'I.N.R.D.P. et équipes pédagogiques de 9 C.E.S. expérimentaux — ont souhaité conserver les acquis de la précédente expérimentation mais accentuer — en particulier dans le domaine cognitif — l'aide aux élèves en difficultés.

C'est à l'analyse de ces difficultés que se sont attachés les professeurs participant à la recherche. Elle comporte deux phases et nécessite l'utilisation d'instruments de connaissances diversifiés, dont certains ont été élaborés par les équipes pédagogiques des établissements expérimentaux.

Lors de l'entrée en 6<sup>e</sup>, les professeurs ont étudié les documents fournis par les écoles élémentaires qui permettent une approche des élèves entrant au collège. Ces renseignements ont été complétés par les entretiens avec les instituteurs et généralement avec les assistantes sociales scolaires. Les conseillers d'orientation, avec la participation effective des professeurs ont fourni, à partir de tests composites, d'autres types d'informations. Pendant les deux premières semaines de la rentrée, les professeurs se sont efforcés de recueillir le maximum de renseignements sur leurs élèves avec des entretiens collectifs ou individuels, l'utilisation de grilles d'observation de comportements ou de questionnaires d'intérêts. Ils ont, à l'aide d'exercices normalisés, dressé l'inventaire des lacunes et des carences dans le domaine cognitif.

Ce premier bilan étudié en concertations par les équipes pédagogiques et éducatives permet une première répartition des élèves en « ensembles » de 72 ou 96 enfants au maximum. Ces « ensembles » hétérogènes, rationnellement constitués, sont identiques dans leur composition de départ et non hiérarchisés. C'est à partir de ces ensembles que sont élaborés, par segmentation, les groupements diversifiés, en fonction des disciplines et des activités.

A l'origine, le soutien a surtout été perçu de façon quantitative, les actions portant sur les effectifs et sur le temps. La diminution du nombre des élèves dans les groupes faibles a été recherchée par la modulation des effectifs sur les trois ou quatre groupes de

« l'ensemble ». Ainsi admettait-on une trentaine d'élèves dans le groupe fort pour n'en conserver que 15 ou 18 dans le groupe faible. Dans ces groupes faibles, de composition variable suivant les disciplines, un renforcement horaire d'une heure était prévu en mathématique, français et langues vivantes.

Mais très vite apparurent les avantages d'une telle structure et les inconvénients d'une simple adjonction de temps pour des élèves souvent peu motivés ou en situation d'échec généralisé. Le « facteur Pygmalion » risquait d'être prédominant et, en conséquence, devait être neutralisé.

Aussi, à la demande et à l'initiative des professeurs engagés dans l'expérimentation, les heures complémentaires de soutien furent-elles attachées à « l'ensemble » et laissées à la disposition de l'équipe pédagogique pour conduire les actions spécifiques qu'elle jugeait nécessaires. Il devenait dès lors possible d'opérer des regroupements diversifiés quels que soient les groupes initiaux auxquels appartenaient les élèves et de pallier les carences ou insuffisances constatées.

Dans le même temps les groupes « de niveau » devenaient groupes à pédagogie différenciée. Ce n'était pas clause de style, mais réalité pédagogique mieux cernée. Il s'était avéré, en effet, au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, que la moyenne générale dans une discipline n'avait pas plus de signification que la moyenne générale interdiscipline, en particulier dans les domaines du français et des langues vivantes. C'est pourquoi il est paru dès lors « souhaitable de rompre également le groupement-matière pour s'acheminer à des groupements fonctionnels, homogènes ou hétérogènes, selon les besoins propres à une activité » (1).

Le soutien résulte alors d'une série d'actions complémentaires et diversifiées : du temps pour les élèves lents ; des effectifs momentanément réduits pour les élèves faibles ; des actions de reprise ou de rattrapage dans les disciplines construites ; des groupements différenciés selon la nature des activités, tantôt homogènes, tantôt hétérogènes et d'effectifs modulés ; une différenciation de la pédagogie au niveau des techniques pédagogiques selon les activités ainsi définies ; des liaisons interdisciplinaires pour le traitement de difficultés spécifiques.

Au niveau des établissements, les différentes formes retenues dans les collèges expérimentaux peuvent être classées en trois catégories. La première porte sur les contenus d'enseignement. Il s'agit alors, soit d'un soutien ponctuel, soit d'un soutien semi-continu. Une équipe de professeurs détermine les « groupes de besoin », définit une stratégie commune et en désigne les artisans. Trois modalités

---

(1) Louis LEGRAND « Recherches Pédagogiques » - N° 58 p. 10.



ont été prévues pour cette action : une heure banalisée pour « l'ensemble » élèves-professeurs, une heure banalisée par matière, la formation d'ateliers spécifiés (poésie, grammaire, lecture audiovisuelle,...). Le soutien semi-continu concerne plus spécialement les élèves à rythme de travail lent.

La seconde forme de soutien porte sur les « pré-requis » indispensables pour suivre avec succès et intérêt les enseignements et activités du premier cycle secondaire, plus particulièrement une maîtrise suffisante du schéma corporel et la possession des outils de communication et d'expression.

Des professeurs font état, par exemple, de l'utilisation du laboratoire de langue et de l'élaboration d'exercices appropriés pour l'amélioration de la lecture ou de progrès dans les conduites motrices par utilisation d'exercices physiques spécifiés.

La troisième forme de soutien pédagogique s'adresse essentiellement au domaine non cognitif. Elle tend à porter remède au refus de l'école ou à réduire les diverses formes d'inadaptation non pathologiques. C'est en ce sens que sont privilégiés les travaux en « ateliers », les propositions optionnelles, les activités avec engagement personnel mais limité dans le temps : travaux sur contrats, projets, préparation de « brevets ».

Ces différentes formes de soutien ont été mises en œuvre dans les collèges expérimentaux au cours de ces dernières années avec un indéniable succès. Sans doute convient-il, au terme de cette présentation d'en souligner les raisons. Dans le cadre de la recherche autorisée et approuvée, des structures pédagogiques souples et permissives ont permis les groupements diversifiés et adaptés. Les professeurs, en concertations institutionnalisées, ont précisé leurs objectifs et défini les procédures pédagogiques à utiliser dans chaque cas en fonction de leurs élèves particuliers. Les élèves enfin ont été informés, aidés, guidés par leurs « professeurs-tuteurs » responsables d'un petit groupe d'élèves.

Sans doute des progrès sont-ils encore possibles et nécessaires. Aussi, est-ce un des objectifs prioritaires de la recherche actuellement en cours dans les collèges expérimentaux. Il ne fait d'ailleurs que rejoindre le souci manifesté dans le document préparatoire aux circulaires du 28 avril 1977 et dont l'extrait suivant nous paraît constituer la meilleure des conclusions :

« On regroupera sous le terme de « soutien » toutes les actions (enseignements ou autres formes d'intervention) engagées pour aider les enfants à accéder tous, avant de sortir de l'appareil scolaire, à la culture secondaire de base. Celle-ci leur est en effet désormais indispensable : elle conditionne l'accès au travail comme l'accession à l'autonomie, qui est un des objectifs fondamentaux de l'éducation. »

Pierre LESAGE.

# LA PÉDAGOGIE DE SOUTIEN AU QUÉBEC

(niveau secondaire)

La nécessité de mettre sur pied une pédagogie spécifique de soutien apparaît de plus en plus évidente au Québec où s'amorce actuellement une révision des structures pédagogiques existantes, voire un redressement important de certaines composantes du système scolaire. Ainsi la parution récente du **Livre vert** \* vient réactualiser justement la question de la démocratisation de l'enseignement et celle de l'égalité des chances. Notre propos s'inscrit dans le prolongement même de cette interrogation en présentant les grandes lignes de ce que nous croyons être les « prémices », les « signes avant-coureurs » de l'établissement d'une politique générale de soutien.

## Quelques données historiques

Rappelons tout d'abord quelques données historiques afin de mieux situer le problème.

Le système d'éducation québécois a connu, au cours des années soixante une réforme pédagogique profonde, surtout à partir de 1964 quand fut créé le Ministère de l'éducation par un arrêté en conseil dont le premier article définissait déjà le but essentiel en termes précis :

Tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité.

Ainsi, la réforme scolaire avait-elle pour but principal la démocratisation de l'éducation et de l'enseignement, l'égalité des chances d'accessibilité aux connaissances et à la formation en visant explicitement **le développement maximal des potentialités de l'élève en accord avec ses besoins propres et ceux de la société québécoise.**

---

\* **Livre vert.** Il s'agit d'un document du Ministère de l'Éducation paru à l'automne 77, faisant le bilan de quinze années de réforme de l'enseignement primaire et secondaire au Québec.



A ce premier objectif général, se greffaient quatre objectifs secondaires portant sur :

- l'apprentissage intégré des rôles de l'individu,
- l'apprentissage des habiletés conduisant à l'exercice d'une profession,
- le développement de la créativité et de l'esprit d'initiative,
- l'adaptation de l'apprentissage aux capacités individuelles.

Afin de favoriser l'atteinte de ces divers objectifs, le Ministère de l'éducation n'a pas hésité, après avoir transformé pour l'essentiel les structures scolaires d'alors, à lancer de vastes opérations de sensibilisation aux méthodes actives d'enseignement (S.E.M.E.A., Projets expérimentaux, Missions d'aide aux maîtres (éducation continue), etc.).

### **Un constat à certains égards décevant**

Après plus d'une quinzaine d'années de « rodage », le système scolaire québécois n'a pas encore atteint les objectifs qu'il s'était fixés. La plupart des mesures prises en vue d'une plus grande démocratisation de l'enseignement font effectivement aujourd'hui l'objet de critiques parfois virulentes : elles n'ont pas donné, estime-t-on, les résultats escomptés. En fait, on dénonce chaque année davantage la « déshumanisation » de l'enseignement secondaire où l'adolescent est trop souvent laissé à lui-même, sans assistance véritable, en un mot, sans soutien.

Bref, si les réformes entreprises au secondaire (polyvalence, promotion par matières, voies diversifiées : allégée, régulière et enrichie) tiennent sans doute compte d'une bonne partie des besoins et des intérêts des élèves, elles demeurent néanmoins moins efficaces qu'on avait pu le penser.

De plus, le nombre des « lâcheurs » et des élèves inadaptés a tendance à augmenter d'année en année, faute notamment de mesures préventives efficaces et d'un dépistage adéquat des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Face au désintérêt de trop nombreux jeunes et aux critiques des éducateurs en général, il convient de se demander si tout a été fait pour assurer à chacun la possibilité de progresser selon son rythme et d'acquérir l'éducation à laquelle il a droit.

### **Vers un renouveau pédagogique**

Nous assistons actuellement au Québec à une vaste prise de conscience, à une remise en question de certaines formules pédagogiques auxquelles on avait prêté une vertu presque « magique ». Ce

n'est pas sans raison que les auteurs du **Livre vert** insistent comme ils le font sur la nécessité d'individualiser, de personnaliser, en un mot d'« humaniser » l'enseignement.

L'échec des tentatives « officielles » pour réduire les inégalités scolaires a conduit certaines autorités locales à se préoccuper davantage des élèves en difficulté d'apprentissage :

- Certaines commissions scolaires expérimentent de nouvelles formules d'encadrement en mettant sur pied des « centres de ressources » \* où les jeunes peuvent trouver l'aide dont ils ont besoin.
- D'autres ont déjà aboli les voies au niveau du secondaire I et II (équivalent de la 6<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> en France), notamment en mathématiques et pratiquent certaines formules de soutien : enseignement de type micro-gradué, fiches d'enseignement individualisé, etc...
- Partout, on prête davantage attention au contenu des programmes-cadres, des méthodes d'enseignement et des techniques d'évaluation.

### **Nécessité d'une politique de soutien pédagogique**

En dépit des efforts locaux pour assurer à l'élève en difficulté des services plus adéquats, il n'existe pas encore de politique générale de soutien pédagogique. Cependant, cette idée gagne chaque jour du terrain, compte tenu de certains facteurs organisationnels, parmi lesquels il faut compter l'abandon de plus en plus généralisé des voies, surtout pour les deux premières années du secondaire et l'intégration des élèves en difficulté « moyenne » d'apprentissage aux classes régulières « mainstraining ».

Les expériences de soutien dont nous avons fait état demeurent la plupart du temps sporadiques, ponctuelles. Il conviendrait, à l'heure qu'il est, d'établir des dispositifs capables d'assurer une plus grande cohésion des efforts des praticiens, en somme de procéder à la mise en place d'une véritable politique de soutien.

Déjà cependant, le Ministère de l'éducation poursuit des recherches plus approfondies dans le domaine de l'enfance en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Il se propose de :

- faire le bilan des expériences en cours au Québec et à l'étranger,
- d'étudier sur place la situation particulière de chaque régionale, afin de pouvoir offrir aux praticiens des stages de formation et d'information en vue de préparer ces derniers à l'application des

---

\* Centre de ressources : groupe d'éducateurs composé d'un psychologue, d'un conseiller d'orientation et d'enseignants, à la disposition des élèves en difficulté.



moyens et des techniques propres à favoriser au maximum le développement de toutes les capacités des élèves en difficulté.

Toute politique de soutien s'appuie, à notre avis, sur le respect de l'individu, sur la reconnaissance de sa capacité à se prendre en charge, à réaliser son propre projet de développement. Le soutien pédagogique requiert de la part du maître une connaissance approfondie des processus d'apprentissage et des techniques pédagogiques les plus efficaces. Il exige également un changement profond des mentalités et un assouplissement des structures scolaires.

A vrai dire, au fur et à mesure qu'on adoptera une politique de soutien au Québec, il conviendra également de mettre en place des dispositifs de recherche nécessaires. Dans cette optique, les travaux menés conjointement par l'équipe franco-québécoise au sein du projet intégré, portant précisément sur la pédagogie de soutien, devraient nous permettre d'arriver à une meilleure compréhension du concept de soutien et à l'établissement de stratégies d'aide vraiment efficaces.

En d'autres termes, une politique qui touche d'aussi près l'égalité des chances et par conséquent les bases sociologiques de notre société ne saurait s'établir « in vitro », à l'écart des milieux concernés.

Gérald BOUTIN,

## VIE DE SÈVRES

### Présentation du CEDEP par son directeur-adjoint québécois

C'est dans le cadre agréable et stimulant du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, au troisième étage sans ascenseur, que se règle la vie aventureuse du CEDEP, organisme bicéphale à têtes chercheuses, mis au monde en novembre 1968 par la Commission Permanente de Coopération Franco-Québécoise. Celle-ci lui donnait en effet pour tâches, dès le départ, de « confronter les expériences pédagogiques des deux parties en matière de programmes, de méthodes, de manuels, de matériel didactique, de formation des maîtres, etc.... d'organiser des expériences conjointes dans le domaine pédagogique, d'étudier l'harmonisation des scolarités à tous les niveaux, de coordonner l'organisation de stages de formation et de perfectionnement des maîtres et de colloques sur les problèmes pédagogiques ». Vaste programme, que les membres du CEDEP se sont appliqués à réaliser au mieux, en tirant profit de sa structure originale.

En effet chaque section est dirigée par un fonctionnaire du pays qui l'accueille (M. l'Inspecteur Général J. AUBA pour la France) assisté d'un fonctionnaire du pays associé (Directeur-adjoint québécois en France) et d'un chargé d'études (français dans les deux cas). En plus de l'indispensable personnel de secrétariat, le CEDEP s'est adjoint depuis 1970 des conseillers-animateurs enseignants (français au Québec, québécois en France) qui, au nombre de cinq dans chaque section, collaborent étroitement au suivi des différents programmes de coopération dont est chargé le CEDEP. Son caractère franco-québécois est donc assuré en permanence.

Car le CEDEP doit, à chaque année, rendre compte à la Commission Permanente du déroulement des activités dont il a été chargé et présenter des propositions d'orientation pour l'année à venir. A cette fin, outre une concertation régulière à distance, les sections française et québécoise se réunissent deux fois par an, alternativement en France et au Québec quelques temps avant la session de la commission permanente.



Actuellement, le CEDEP doit veiller au bon déroulement d'un échange d'enseignants qui a déjà permis depuis 1969 à environ 1 400 d'entre eux d'aller exercer dans l'autre pays (115 en 1977-78). Il organise et évalue la portée de plusieurs missions d'études, d'experts ou de stages tant en France qu'au Québec (une centaine en tout en 1977-78), il coordonne en France un programme de bourses de perfectionnement en éducation spécialisée, il a participé à l'expérimentation, à des fins éducatives, d'un satellite de communication, il entretient de nombreux contacts avec le milieu de l'éducation (en France, INRP, CRDP, écoles normales ou établissements expérimentaux, etc.) avec la collaboration d'un vaste réseau de responsables départementaux ou rectoraux (I.D.E.N., I.P.R., Conseillers Pédagogiques, I.A., etc.). Il a mis au point en 1975 dix projets d'étude pédagogique dits « projets intégrés » touchant dix thèmes identifiés comme prioritaires par les Ministères de l'Éducation. On en verra le détail plus loin. Ainsi, la France a pu étudier de près depuis 1976 les réalisations québécoises dans le domaine des écoles à aires ouvertes, du travail autonome ou indépendant, du soutien pédagogique ; elle a, de plus, permis annuellement à une quinzaine de Chefs d'établissements du second degré de suivre au Québec un stage de perfectionnement en administration scolaire. Le Québec, pour sa part, s'intéresse particulièrement aux secteurs de la maternelle, de l'éducation spécialisée, de l'enseignement du français, aux classes d'accueil pour enfants d'immigrants, à la pédagogie d'éveil et à la confrontation des méthodes Freinet en France et du S.A.G.E. (Système d'Apprentissage Géré par l'Étudiant) au Québec.

Par ailleurs, des explorations, études ou projets pilotes sont actuellement menés en documentation et en orientation scolaire, en enseignement technique. Tous les aspects de l'enseignement élémentaire et secondaire peuvent être touchés.

Enfin, le CEDEP publie un certain nombre de documents visant principalement à informer les différentes catégories de personnes touchées par les opérations franco-québécoises de coopération.

« Ainsi, toujours poussé vers de nouveaux rivages », le futur se mêlant intimement aux actions présentes, les projets aux prospections et aux évaluations, le Centre franco-québécois de développement pédagogique, sous le regard attentif de « sa mère » poursuit sa vocation et remplit son mandat.

Les effets multiplicateurs des programmes qu'il conçoit et coordonne sont innombrables et dépassent souvent largement le monde de l'éducation. Par ses multiples ramifications au sein des milieux éducationnels français et québécois, il joue un rôle important dans cette nécessaire collaboration entre deux peuples francophones qu'est la coopération franco-québécoise.

Adrien BOULANGER.

## Les études pédagogiques du C.E.D.E.P.

Parallèlement à l'échange d'enseignants, le C.E.D.E.P. a, depuis sa création en 1968, consacré une part importante de ses activités à l'exploration et à l'étude des systèmes scolaires français et québécois, en vue de déterminer les complémentarités qui pouvaient donner lieu à des programmes précis de coopération.

La décision, prise en 1975, de mettre en œuvre dix PROJETS INTEGRES répondait à la volonté de concentrer sur des thèmes choisis comme prioritaires par les Ministères français et québécois de l'Education l'ensemble des ressources disponibles pour la réflexion pédagogique commune.

Prévues pour des durées allant de deux à quatre ans, ces actions spécifiques de coopération sont placées dans chaque pays, sous la responsabilité pédagogique de dix personnalités désignées par le Ministère de l'Education. Le C.E.D.E.P. les aide à coordonner les différents moyens intégrés à l'ensemble de ces projets :

- échange d'une vingtaine d'enseignants recrutés ad hoc pour une année scolaire,
- missions, pendant trois ou six semaines, d'une trentaine de praticiens et d'une vingtaine d'experts ou de responsables administratifs de part et d'autre,
- bourses de trois mois ou d'un an offertes par la France à une vingtaine d'enseignants québécois,
- stages de perfectionnement, etc...

Une évaluation de dix « projets intégrés » sera présentée à la Commission Permanente de Coopération franco-québécoise à l'automne 1978.

On peut cependant dès maintenant constater que ces projets ont permis de réunir et d'échanger une masse considérable d'informations, de réaliser plusieurs expérimentations conjointes et quelques co-productions.

C'est ainsi que le projet ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS donne actuellement lieu à l'expérimentation parallèle par des professeurs français et québécois, dans des établissements français et québécois d'éléments de matériel didactique élaboré au Québec (« Unités Méthodologiques d'Apprentissage ») ; de même, une réflexion commune est engagée dans des classes des deux pays par des instituteurs des deux pays sur les fonctions de la communication définies par Jakobson.



De fructueuses comparaisons sont aussi menées dans le cadre du projet « TRAVAIL AUTONOME » entre la conception française, centrée sur le groupe, et la conception québécoise de l'autonomie qui se traduit par la gestion individualisée de l'enseignement.

De même le projet PEDAGOGIE DE SOUTIEN donne lieu à une réflexion commune sur le passage de l'expérimentation dans des milieux choisis à la généralisation par l'institutionnalisation du soutien.

Il est, pour le moment, difficile de mesurer les bénéfices que tireront les deux systèmes éducatifs de ces études. Mais on peut, dès maintenant, assurer que des liens durables de travail et d'amitié ont été établis grâce à elles entre des maîtres, des équipes et des établissements des deux pays.

Pierre ALEXANDRE.

---

## **Parmi les activités des stagiaires étrangers**

### **— JOURNEES ARTISTIQUES (3-7 avril 1978)**

Sur le thème « La Jeunesse et l'espace urbain : l'art dans la rue », ce stage a permis à des professeurs d'arts plastiques de visiter l'Atelier des enfants du Centre National d'art et de culture Georges Pompidou. Ils ont pu également participer à une table-ronde sur « les villes nouvelles » et visiter une de ces « villes nouvelles » de la région parisienne, Cergy-Pontoise.

### **— INSTITUTS BRITANNIQUES (28 mars - 6 avril 1978)**

Les administrateurs et les spécialistes d'éducation comparée participant à ce stage ont visité différents établissements scolaires (écoles maternelles, primaires, collèges) de la région parisienne, ainsi que de grands organismes comme l'Institut International de Planification de l'Education (I.I.P.E.), l'organisation de Coopération et de Développement Economique (O.C.D.E.) et l'U.N.E.S.C.O. Ils ont entendu des exposés de spécialistes et de responsables de l'éducation sur des questions telles que : « La formation des maîtres dans les Ecoles Normales », « L'éducation manuelle et technique », « L'administration locale et l'Inspection », etc...

### **— COLLOQUE FRANCO-NEERLANDAIS (9-11 mai 1978)**

Les participants à ce colloque ont entendu les communications d'orateurs néerlandais et français sur les problèmes fondamentaux que posent les systèmes de formation, ainsi que sur « la formation

des maîtres et l'industrie ». Ils ont rencontré des professeurs en stage industriel à la Régie nationale des Usines Renault.

#### — PROFESSEURS PORTUGAIS (2-13 mai 1978)

Le thème de ce stage était « La littérature enfantine et de jeunesse ». Animée par M. JEAN, professeur à l'U.E.R. du Mans, dont tous les enseignants connaissent les travaux sur la lecture et sur la poésie, cette rencontre fut des plus enrichissantes. Les ressources du Centre International d'Etudes Pédagogiques, tant en ce qui concerne l'audio-visuel qu'en ce qui concerne la documentation dans ce secteur particulier, furent largement mises à contribution. Après que M. JEAN eut tour à tour évoqué la place du livre dans la vie de l'enfant, les contes et la poésie, l'histoire de la bande dessinée, divers spécialistes de l'édition, comme M. Ruy VIDAL, de la documentation et des bibliothèques, M<sup>lle</sup> PATTE, de la recherche et de l'information, M<sup>lle</sup> FINIFTER, apportèrent leur contribution au colloque par des exposés très vivants et nourris d'expériences. Le programme était complété par des visites :

- chez des éditeurs (La Farandole, L'Ecole des loisirs, le Père Castor)
- au Centre National d'art et de culture Georges Pompidou
- au Centre de Documentation de la rue de Louvois.

Des travaux d'ateliers permettaient de confronter les opinions et de tirer de ces diverses rencontres tout le profit possible — Ce fut aussi l'occasion de préparer le prochain stage organisé en Juin à Lisbonne.

#### — REUNION DES DIRECTRICES ET DIRECTEURS D'ÉCOLES NORMALES (3 Mai 1978)

Cette rencontre faisait suite à une série de réunions interacadémiques sur lesquelles un rapport de synthèse a été présenté par M. GAUTHIER, Directeur d'école normale. Les communications qui ont suivi se présentaient en deux volets :

- un panorama des institutions de formation des maîtres dans quelques pays de niveau socio-économique comparable à celui de la France, par M. BELBENOIT, Inspecteur Général de l'Instruction Publique,
- un panorama des structures institutionnelles et des statuts juridiques des principaux types d'établissements qui, en France, assurent une formation professionnelle en deux ans ou plus après le baccalauréat, par M. PAOLI, adjoint au Directeur des enseignements supérieurs au Ministère des Universités.

La densité des informations ainsi présentées a fait de cette journée une étape importante de la réflexion que poursuivent en commun les directeurs et directrices d'écoles normales.



## CONDITIONS D'ADHESION

### FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 30 F - membres bienfaiteurs : 50 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

**ALLEMAGNE FEDERALE** : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — **ANGLETERRE** : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — **ARGENTINE** : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos, Aires. — **AUSTRALIE** : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — **AUTRICHE** : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Ile, Bruxelles 1070. — **BRESIL** : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — **CANADA** : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — **COTE-D'IVOIRE** : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — **DANEMARK** : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — **FINLANDE** : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — **GRECE** : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — **HOLLANDE** : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — **HONGRIE** : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — **ILE MAURICE** : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — **JAPON** : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — **LIBAN** : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — **MADAGASCAR** : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — **NORVEGE** : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — **POLOGNE** : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — **PORTUGAL** : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Vanda Nova, Amadora. — **ROUMANIE** : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivitet N° 64/66, Bucarest. — **SUEDE** : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — **SUISSE** : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — **TUNISIE** : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istanbul. — **URUGUAY** : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 637 A D

CHARENTES - IMPRIMERIE  
E.L. H-GREMAIN - 17500 JONZAC - TEL. 05.34.17

**CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES.**  
**1, avenue Léon Journault 92 310 Sèvres – France – tel. 027 75 27**