
PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

Bulletin de l'Association française des Psychologues scolaires

FACE A L'ÉCHEC SCOLAIRE, DES GROUPES SEMI-AUTONOMES POUR ALLER VERS UNE PÉDAGOGIE DE LA REUSSITE

par

Daniel PASQUIER

Extrait du N° 25-26 du 3^e-4^e trimestres 1978

D. PASQUIER. — *Face à l'échec scolaire, des groupes semi-autonomes pour aller vers une pédagogie de la réussite.*

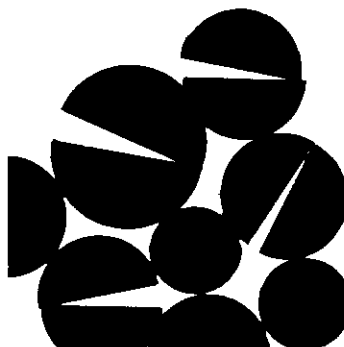
C'est du lancinant problème de l'échec scolaire que traite dans son article Daniel Pasquier. Problème obsédant pour tous ceux qui le vivent dans leur pratique quotidienne et qui n'en finit pas de mobiliser les chercheurs et de susciter les réflexions.

A son approche qui contribue à « dépsychologiser » la grande masse des échecs scolaires, notre collègue relie une préoccupation opératoire qui apparaît dans une certaine mesure non « pédagogisante », tordant le cou à cette triade classique qui associe : le concept du handicap socio-culturel — l'instrumentation psychométrique — l'action pédagogique de compensation ou de réparation.

Voici donc une nouvelle piste de réflexion ou une nouvelle voie de recherche pour nos lecteurs.

R.C.

**PROJETS
DE
RECHERCHES**



FACE A L'ÉCHEC SCOLAIRE, DES GROUPES SEMI-AUTONOMES POUR ALLER VERS UNE PÉDAGOGIE DE LA REUSSITE

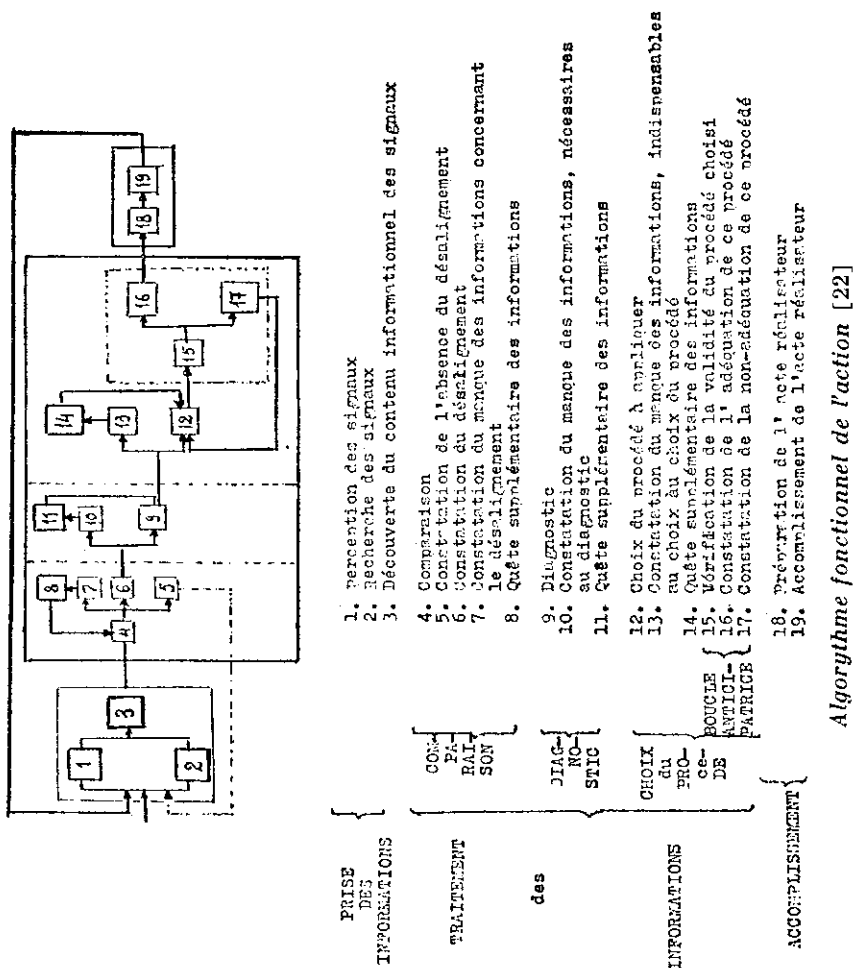
par

Daniel PASQUIER

Chaque jour, le psychologue scolaire est confronté à l'échec scolaire. Il se doit de tout mettre en œuvre pour faire échec à l'échec, pour mener à bien les actions de prévention, d'adaptation et de conseil préconisées par les instructions officielles.

Le psychologue scolaire doit se comporter en homme d'action.

Les étapes de la mise au point d'une stratégie seront celles de l'*algorithme fonctionnel de l'action* décrit par Ochanine [22]. A partir des données cognitives d'ordre psychologique, sociologique, économique, historique, politique... relatives au système éducatif en général et à l'échec en particulier, il s'agira de dégager une *image opérative* [22], complexe des propriétés significatives du point de vue de l'action et de son but (les valences), l'action restant tributaire de l'opérativité, définie comme la capacité à dégager du cognitif les éléments pertinents, à un moment donné, dans une situation donnée.



Agir :

L'échec scolaire touche 50 % des enfants, de façon transitoire ou définitive.

Ce constat, à lui seul, justifie que quelque chose soit tenté, non pas spectaculairement, mais patiemment, jour après jour, année après année.

La justification des efforts à fournir sera essentiellement d'ordre moral, la responsabilité revenant à une tentative de dépassement des déterminismes psychologiques et sociaux.

On pourrait conclure à la vanité de tels efforts sur un micro-terrain lorsqu'on sait que l'échec est lié à la structure hiérarchique de la société, la seule forme d'action possible se réduisant au militantisme politique, ou à la défense de slogans ambigus tel celui de l'égalité des chances [12-15]. En fait, derrière cette attitude, se cachent bien souvent de farouches conservatismes.

Si l'individu se définit par rapport au groupe social, le groupe synthétise les interactions de ses membres, et on peut espérer que les bénéfices attendus à court terme (au niveau du groupe scolaire), se répercuteront au niveau du groupe social.

D'après Wallon [25], le psychologue scolaire peut agir à trois niveaux : l'individu, les disciplines, l'école.

Dans sa pratique habituelle, le psychologue scolaire intervient principalement au niveau de l'individu par l'observation continue, la pratique de l'examen psychologique, la mise en œuvre de mesures rééducatives au sein du G.A.P.P.

Les deux autres niveaux d'intervention sont largement négligés, pour trois raisons :

- les pressions administratives et l'interprétation étroite des textes officiels;

- les pressions des enseignants, satisfaits par l'approche individuelle dans la mesure où ils « ... souhaitent *inconsciemment* utiliser la psychologie scolaire comme *mécanisme de régulation de l'acte pédagogique traditionnel* et non comme outil de transformation de cet acte pédagogique » [24].

- le psychologue scolaire reçoit une formation essentiellement clinique, centrée sur l'apprentissage des techniques psy-

chométriques et sur la rédaction de rapports de synthèse, les aspects psychopédagogique et sociologique étant « oubliés ».

Considérant le très mauvais rendement scolaire, l'inadaptation de l'approche individuelle apparaît clairement. Il nous semble plus efficace d'envisager, en premier lieu, une *approche globale* du problème, au niveau de l'école et des enseignants, puis de passer au niveau des disciplines et en dernier lieu au niveau individuel, une fois la marge des enfants en situation d'échec ramenée à 5-10 %. Le souci de l'enfant reste primordial, mais il s'agit d'atteindre ce dernier par le détour d'une action au niveau de l'établissement scolaire.

Le psychologue scolaire semble le mieux placé pour favoriser une action de rénovation :

1. il possède une formation universitaire,
2. il se situe en dehors des rapports hiérarchiques et peut se distancier plus aisément,
3. il bénéficie d'une plus grande disponibilité.

II. — *Mettre au point une stratégie*

A. — *Prise des informations.*

Il s'agit de prendre connaissance des caractéristiques importantes de l'objet d'étude.

Nous retiendrons de l'échec scolaire trois aspects fondamentaux :

1. son ampleur,
2. sa relativité par rapport aux normes en vigueur et à la pratique pédagogique actuelle,
3. sa relativité par rapport au milieu social de l'enfant.

B. — *Traitement des informations :*

1. *Comparaison :*

Nous constatons un *désalignement* important entre le système éducatif actuel, si peu performant, si injuste, si antidémo-

cratique... « dans la mesure où il ne remplit pas son contrat vis-à-vis de tous les enfants qui lui sont confiés », et ce qu'il devrait être : « ... le système éducatif se devrait de dispenser les apprentissages de base à *tous les enfants* » [16] et nous entendons par là : savoir lire, écrire, compter, mais aussi s'exprimer et coopérer, ce qui revient à élargir les finalités de l'école par l'introduction de la dimension sociale dans le champ pédagogique.

2. *Diagnostic* (analyse des causes).

Historiquement, l'école a toujours eu pour fonction la formation d'une élite et de ses serviteurs, la reproduction des classes sociales allant de soi. Comme le souligne R. Gal : « La réussite de la civilisation athénienne tient sans doute pour beaucoup à ce rôle élargi de l'éducation. Il ne faut pas se leurrer pourtant : si son influence a pénétré toute une cité, on ne doit pas oublier qu'elle était permise par un régime où les besoins matériels étaient assurés par le travail d'un grand nombre d'esclaves; ceux-ci par contre étaient privés de toute formation humaine » [17].

La « chasse aux surdoués », actuellement organisée systématiquement dans certains pays [14], réalise une caricature extrême de ce principe.

Le primat du langage abstrait remonte également à l'Antiquité grecque : « C'est que la Grèce, très vite, en vint à mépriser le travail des mains et le réserva aux esclaves... Nous avons hérité de ce mépris du travail manuel et des ressources qu'il peut offrir à l'éducation... La pédagogie traditionnelle et ses fondements philosophiques portent la responsabilité de ce mépris qui a entravé la formation et le développement intellectuel de la grande masse des travailleurs manuels exclus par là de tout humanisme » [18].

Le système éducatif hérité du passé se caractérise par une organisation spécifique : « La hiérarchie dans l'éducation nationale est, en France en particulier, un phénomène des plus curieux, qui ne se retrouve nulle part ailleurs avec les mêmes caractères formels, même dans l'armée, sur le modèle de laquelle elle a pourtant été conçue » [19].

La rigidité qui en découle n'encourage ni les initiatives, ni les efforts d'adaptation. A la limite, l'enseignant trop audacieux sera mis au pas par les pressions et les mesures disciplinaires adéquates.

Seule une évolution au niveau politique et administratif pourrait avoir prise sur ces facteurs historiques et institutionnels.

Tous les enfants assis sur le même banc d'école, en face d'un même maître, devraient profiter également de l'enseignement dispensé. Il n'en est rien. Pourquoi? J. Lévine nous indique quelques éléments de réponse à méditer [23] : pour lui, la sélection élitiste s'opère dès le cours préparatoire, par les effets conjugués de quatre facteurs :

1. l'hypervalorisation du langage abstrait,
2. le mythe de l'homogénéité,
3. la nature des programmes,
4. les enfants-écran.

A ces quatre points, il convient d'ajouter l'artificialisme du langage scolaire : « ... le français correct imposé à l'école primaire non seulement ne parle pas d'eux aux enfants des classes populaires, mais il empêche ces derniers d'en parler » [2]. L'attitude des maîtres intervient dès la maternelle et serait, d'après L. Lurçat, « l'élément déclenchant de la dynamique d'échec : « La dévalorisation se manifeste dans les jugements, les réflexions, les impatiences, les mimiques dépréciatives, les emportements, l'irritation. Elle se manifeste également dans la transmission sélective sous forme d'oubli, d'abandon, de non prise en considération » [10].

Au niveau des théories explicatives, les innéistes (H.J. Eysenck, Jensen...) prolongent l'ancienne théorie des dons et, confondant les notions de génétique et d'hérédité, tentent « ... de fonder une inégalité en droit sur des présomptions d'inégalité génétique qui ne sont ni démontrées, ni mesurables » [21].

A l'autre extrême, certains auteurs tel M. Mannoni, ne veulent considérer l'individu que comme la résultante des seules influences extérieures. Une telle position semble tout aussi irréaliste.

« D'après François Jacob, dans le programme génétique qui sous-tend les caractéristiques d'un organisme un peu complexe, il y a une part fermée dont l'expression est strictement fixée, une autre ouverte qui laisse à l'individu une certaine liberté de réponse » [8], liberté de réponse aux stimuli du micro-milieu et aux stéréotypes sociaux, aux valeurs d'usage du micro-milieu transmis par l'intermédiaire du micro-milieu.

Dans ce contexte, la notion de *handicap socio-culturel* prend tout son sens de carence d'origine sociale. Cette notion est remise en question par les chercheurs du C.R.E.S.A.S. qui préfèrent avancer comme explication des échecs la notion de *pluralité culturelle* : « ...les recherches que nous menons en milieu scolaire depuis plusieurs années nous montrent en effet le rôle prépondérant des facteurs institutionnels dans la genèse des échecs scolaires. Parmi ceux-ci, il y a précisément la représentation négative des classes populaires qui sont vues, puisque matériellement pauvres, comme culturellement démunies. Cette représentation est très largement véhiculée par la thèse du handicap socio-culturel. Or, s'il est vrai que les classes populaires sont tenues à l'écart de la culture et des connaissances valorisées par l'école et la société, on ne peut affirmer pour autant qu'elles sont dépourvues de toutes culture et connaissances... » [9].

Pour Snydos, ces deux positons paraissent dépassées par la notion « ... du double visage des enfants du prolétariat... » [6], enfants dégradés par l'exploitation capitaliste, mais porteurs de l'espoir révolutionnaire.

Notre propos n'est pas ici d'entamer une discussion théorique, mais de choisir la notion la plus apte à servir de support à une action sur le terrain.

3. *Choix d'une solution :*

La notion de handicap socio-culturel semble largement répandue et utilisée par les enseignants et les psychologues scolaires. Le concept d'enseignement de compensation lui est souvent associé, concept qui... « contribue à détourner l'attention de l'organisation interne et du contexte éducatif de l'école et à la diriger sur les familles et sur les enfants. Ce concept implique qu'il manque quelque chose à la famille et, par

conséquent, à l'enfant, incapable dès lors de tirer profit de la scolarisation » [3].

Psychométrie rigide, handicap socio-culturel, pédagogie de compensation constituent l'alibi parfait pour rejeter, dans un ailleurs inaccessible, les causes de l'échec, et permettent de justifier les routines les plus sclérosantes, ainsi que la pratique de la ségrégation et de la transmission sélective officialisée au sein des classes de l'enseignement dit « spécialisé ».

Une autre solution officielle, c'est la suppression des redoublements. La solution semble aussi mauvaise que le mal; par exemple, au niveau C.P.-C.E.1, C. Chiland conclut : « Le passage au C.E.1 est une mauvaise mesure; le redoublement du C.P. seul, sans aide individuelle, est également une mauvaise mesure » [7].

A ce même niveau, on peut présumer que la position du maître de C.E.1 serait peu enviable : habitué à une certaine homogénéité : « Il trouverait dans sa classe une extrême disparité des niveaux individuels entre l'élève qui lit couramment et celui qui ne sait pas lire du tout » [16].

La notion de handicap socio-culturel est explicitement reprise par les instructions officielles pour justifier la pédagogie de soutien : « Cette dernière constitue l'une des voies les plus sûres et est assurément indispensable pour réduire les retards scolaires et pour éviter que n'en soit compromise la scolarité ultérieure de trop nombreux enfants victimes de handicaps d'origine socio-culturelle pour la plupart... » [5].

Les mesures proposées nous semblent particulièrement inadaptées au problème à résoudre :

1. aucun moyen matériel, aucune formation des maîtres ne les accompagnent;
2. le succès des aides personnalisées paraît très aléatoire;
3. il est impossible et ridicule de prétendre faire soutenir la moitié des écoliers;
4. elles n'impliquent aucune remise en cause de l'acte pédagogique traditionnel;
5. si soutien et échec sont de pair, ils forment un « ... couple misérabiliste... qui sent l'assistance, les bonnes œuvres, la veuve et l'orphelin... » [13].

Empruntons notre conclusion à S. Honoré : « Qu'elle participe à l'illusion sur l'apolitisme de la pédagogie ou qu'elle se veuille contestataire de l'ordre établi, « l'éducation de compensation » est jusqu'ici un échec » [1].

Nous tenterons de rendre opérative la notion de pluralité culturelle, non pas dans le sens d'un respect formel des différences, ce qui serait stérile, mais dans le sens de la nécessité d'une ouverture de l'école et de sa diversification permettant de prendre en compte les différences individuelles, dans le sens d'un dépassement des déterminismes sociaux-culturels, prise en compte d'autant plus indispensable que « ... la différence se transforme en infériorité si on ne crée pas les conditions pour que les enfants de travailleurs comprennent ce qu'on attend d'eux à l'école » [11].

Elle doit s'accompagner d'une refonte des objectifs, de l'organisation, de la pratique pédagogiques, redéfinis à partir de nouvelles finalités éducatives, élargies aux... « processus par lesquels la personne humaine se constitue en tant que telle, au sein et en vue de communautés authentiquement démocratiques » [13].

Boucle anticipatrice :

On peut opposer à toute tentative de rénovation la résistance au changement des enseignants. Nous formulerons l'hypothèse qu'il y a moyen de dépasser ces résistances psychologiques liées aux pesanteurs sociologiques en proposant aux enseignants de travailler en équipe, selon le modèle du *groupe semi-autonome* emprunté à *l'approche des systèmes socio-techniques* élaborée par l'Institut Tavistock à Londres.

«... Il s'agit probablement du modèle actuellement le plus élaboré, modèle d'ailleurs repris en Norvège par les défenseurs de l'idée de *démocratie industrielle* » [26].

Cette approche s'inspire fortement de la théorie des systèmes et du principe de *l'équifinalité* : dans les systèmes ouverts « le même état final peut être atteint à partir de conditions initiales différentes ou par des chemins différents » [4].

C'est pourquoi nous ne présenterons pas de conseils pédagogiques, nous ne verserons pas dans le biais de l'illusion des sciences de l'éducation.

Ce sera à l'équipe de définir ses objectifs et les moyens pour y parvenir, le rôle du psychologue étant de rester disponible pour satisfaire les demandes émanant du groupe. Le groupe sera autonome : il devra s'auto-organiser à l'intérieur et négocier avec l'extérieur. Chacun de ses membres sera responsable devant lui, il sera responsable devant l'extérieur.

« Ce qui, dans le groupe semi-autonome, va intégrer l'individu, c'est la tâche, le travail, ou mieux, l'objectif à atteindre. Grâce à lui, les individus vont pouvoir entrer en relation sur la base d'un principe de réalité » [26].

Reste à justifier l'emploi d'un modèle élaboré dans le monde industriel.

Les conditions de travail des ouvriers et des enseignants présentent certes des différences essentielles quant à la nature de la « matière première » et aux caractéristiques techniques de son traitement, mais aussi un point commun fondamental :

« En milieu industriel, la fonction artisanale a éclaté en deux. D'un côté on a l'organisateur et de l'autre l'exécutant » [27].

On retrouve la même dichotomie dans le système éducatif, un même type d'organisation chargée de faire appliquer les décisions, les mêmes « carottes » et les mêmes « bâtons ». « ... L'enseignant est un travailleur à la chaîne, isolé dans sa tâche parcellaire à l'égard d'enfants saisis dans un court instant de leur devenir d'écoliers..., sans possibilité... d'une vision globale de l'ensemble productif dont il fait partie » [20].

Dans les deux milieux, il s'agit de revenir à l'unicité de la tâche, dans un contexte humain, socialement riche.

Nous arrivons à l'image opérative suivante : amener les enseignants à travailler en équipe, selon le modèle du groupe semi-autonome, l'hypothèse générale sous-jacente étant qu'un changement des conditions de travail peut induire des comportements nouveaux, tant chez les maîtres que les élèves.

Bibliographie et références

- [1] Avanzini (G.) (sous la direction de). — *La Pédagogie du vingtième siècle*. Privat, Toulouse, 1975, cit. p. 141.
- [2] Baudelot (C.) et Establet (R.). — *L'école capitaliste en France*. Maspero, Paris, 1972, cit. p. 241.
- [3] Bernstein (B.). — *Langage et classes sociales*. Les Editions de Minuit, Paris, 1975, cit. p. 250.
- [4] Bestalauffy (L. von). — *Théorie générale des systèmes*, Dunod, Paris, 1973, cit. p. 38.
- [5] *B.O.E.N.*, n° 13 du 7 avril 1977. Pédagogie de soutien à l'école primaire, cit. p. 952.
- [6] *Cahiers de l'I.F.O.R.E.P.*, n°s 9-10. Les relations adultes-enfants par G. Snyders, cit. p. 174.
- [7] Chiland (C.). — *L'enfant de six ans et son avenir*, P.U.F., Paris, 1971, cit. p. 202.
— CRESAS : *Le handicap socio-culturel en question*, E.S.F., Paris, 1978.
- [8] Ajuriaguerra (J. de) : *Place des déterminants biologiques dans l'échec scolaire*, cit. p. 15.
- [9] Chercheurs du CRESAS (Les). Conclusion générale, cit. p. 211.
— Lurçat (L.). — *Le rôle de l'école maternelle dans l'échec des enfants des classes populaires*.
- [10] Cit. p. 10.
- [11] Cit. p. 17.
- [12] *Educateur* (l'), p. 21-22.
- [13] *Education* (l'), du 15 décembre 1977. Ce qu'en pense l'éducation, p. 14-15.
- [14] *Education* (l'), du 11 mai 1978, Caunes (A. de) : La nature s'arrange pour préserver les différences, p. 8-12.
- [15] *Education* (l), du 3 février 1977, Pasquier D. : Egalité des chances? (Vos opinions), p. 25.
- [16] *Education* (l'), du 29 octobre 1977. Pasquier D. : Lire à sept ans. Vos opinions, p. 14-15.
— Gal (R.) : *Histoire de l'enseignement*. P.U.F., 1976.
- [17] Cit. p. 30.
- [18] Cit. p. 32.
— G.F.E.N. : *L'établissement scolaire, unité éducative*, Casterman, 1977.
- [19] Cit. p. 20.

- [21] Cit. p. 33.
- [21] *Monde (Le)* du 1^{er} décembre 1978. Langaney (A.) : Deux livres sur les aptitudes humaines, p. 14.
- [22] Ochanine (D.) : Cours d'agronomie psychologique (76-77). Institut de Psychologie, Paris.
- [23] *Psychologie Scolaire* de septembre 1977. Lévine (S.) : L'écolier dans l'engrenage de l'imaginaire des autres, cit. p. 47.
- [24] *Psychologie Scolaire* de septembre 1977. Moreau (J.-F.) : Le champ pédagogique et la problématique épistémologique de la psychologie scolaire, cit. p. 25.
- [25] *Psychologie Scolaire (La)*. Collectif, P.U.F., Paris, 1953. Préface de Wallon (H.).
— Rousson (M.). — *Conférences universitaires*, Université de Neuchâtel, 1976. Tiré à part.
- [26] Cit. p. 11.
- [27] Cit. p. 8.