

Psy cholo gie

Daniel PASQUIER. — *Etude du discours du maître.*

Avec ce troisième volet d'une série de quatre (voir *Psychologie scolaire* n° 34 et 36), Daniel PASQUIER poursuit l'étude qu'il a consacrée à l'échec scolaire. Aujourd'hui, il centre sa réflexion sur le discours du maître, analysant son questionnement au cours des leçons, s'intéressant à l'origine sociale des élèves sollicités et décrivant les caractéristiques des interactions maître-élève. Ses conclusions sont sévères : ce qu'il observe, c'est une certaine perversion des méthodes dites actives notamment, où il retrouve des pratiques élitistes qui résonnent finalement avec les finalités de notre école. Au bout du compte, ce qui est mis en cause, c'est ce qu'on pourrait appeler l'absolutisme adulto-centriste des maîtres.

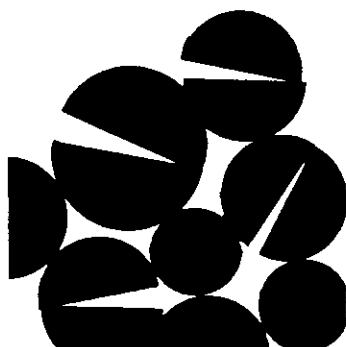
Mais il ne s'agit pas de condamner, de culpabiliser ou d'inculper. Ce qui est visé — et Daniel PASQUIER le dit très explicitement — ce n'est pas la personnalité des maîtres, c'est une certaine formation qui les a mis, qui nous a mis, en possession de telles méthodes, source de ce conservatisme scolaire que Daniel PASQUIER s'emploie à combattre en favorisant les prises de conscience.

En attendant qu'il prolonge sa réflexion sur ce qu'il nomme le « réformisme pédagogique », il n'est pas interdit de rêver à cette école *autrement*, qu'il appelle sans doute de ses vœux, et qui serait une véritable démocratie scolaire associant parents, élèves et enseignants. Car ce qui nous accable, c'est ce refus

d'apprendre que les enfants *échoués*, littéralement, installent en eux profondément quand une école plus radiieuse devrait, selon cette belle formule, leur « apprendre à vouloir apprendre ».

R. C.

**RECHERCHES
ET
EXPÉRIENCES**



ÉTUDE DU DISCOURS DU MAÎTRE

par

Daniel PASQUIER

Pourquoi une telle étude ? Il s'agissait d'aborder la pratique du maître dans sa classe. L'idéal aurait été l'enregistrement intégral de ce qui se passe et de ce qui se dit. Je me suis limité au discours du maître¹, son enregistrement m'étant matériellement possible. Il manque donc tout le champ des relations corporelles, et les interactions verbales ne pourront être abordées que partiellement, la transcription du discours enfantin s'étant révélée impossible.

On peut considérer ce discours comme plus contrôlé qu'à l'habitude du fait de la situation (les maîtres hurleurs se montrèrent bien discrets, aucune calotte ne fut distribuée ni même évoquée)...

1. Tout ce qui concerne le discours disciplinaire et organisationnel n'a pas été pris en compte ici, mais uniquement le discours à caractère pédagogique.

Dix séances de trente minutes furent enregistrées dans dix classes différentes. La consigne donnée était la suivante : « Tu fais la leçon comme à l'habitude. Seulement tu dis le prénom de l'élève à qui tu l'adresses. Si plusieurs élèves ont le même prénom, tu spécifies le nom de famille. »

La totalité de l'information recueillie ne fut pas exploitable du fait que certains élèves n'ont pu être identifiés (expression spontanée, oubli de la consigne)...

Le tableau suivant (voir page 48) présente les caractéristiques formelles des classes, des enseignants, des leçons (année scolaire 1978-1979).

Commentaires :

Deux classes de chaque niveau sont prises en compte.

Les effectifs, dans cette école, restent élevés.

Quatre débutants permettront à l'occasion de différencier le groupe des enseignants. Les hommes prennent plutôt les grandes classes.

L'étude présente un large éventail des activités mathématiques. Le matériel utilisé reste banal. Trois maîtres de cours moyen sur quatre ne concrétisent plus les notions enseignées. L'enseignement est simultané neuf fois sur dix. La maîtresse réalise un travail individuel, mais le même pour tous. Lorsqu'il y a manipulation, elle est faite par un élève devant ses camarades, elle présente un caractère exemplaire (trois fois sur sept); ou par tous les élèves dans le même temps (deux fois sur sept); ou par tous les élèves dans le même temps (deux fois sur sept); ou par tous les élèves l'un après l'autre (une fois); ou encore par groupes, mais la consigne est identique pour tous les groupes.

L'activité de l'élève se réduit le plus souvent à écouter, écrire (parfois au tableau), parfois manipuler, parfois répondre. Quatre fois sur dix, l'élève dispose de matériel, mais la manipulation lui est imposée. On voit que la marge d'autonomie de l'élève est extrêmement réduite.

Tous les maîtres, dans ces activités variées, pratiquent la méthode active.

Classe			Maître		Leçon		
Code	Ni- veau	Effic- tif	Expé- rience	Sexe	Thème	Matériel	Forme de la manipulation
A	CP	25	Déb.	F	Réaliser des classements	Ciseaux Catalogues Objets divers	Par groupe consigne collective
B	CP	23	Exp.	F	<i>L'étiquette</i> des ensembles	Boîtes	Individuelle et exemplaire
C	CE 1	30	Exp.	F	Placements	Cordes	Tous les enfants à tour de rôle
D	CE 1	32	Déb.	M	Addition en base 3	Blocs multibase	Tous les élèves ensemble
E	CE 2	31	Déb.	F	Notion de frontière	Blocs logiques	Tous les élèves ensemble
F	CE 2	32	Exp.	M	Comptages différents d'une collection	Cartons élèves	Individuelle et exemplaire
G	CM 1	31	Déb.	F	Mesurer le temps lecture heure opérations	Rien	Aucune
H	CM 1	31	Exp.	M	Construire et résoudre problème sur le temps	1 pendule en carton	Individuelle et exemplaire
I	CM 2	31	Exp.	M	Définition de la multipli- cation	Rien	Aucune
J	CM 2	31	Exp.	M	Résolution de problème (choix)	Rien	Aucune

Le maître cherche à obtenir la bonne réponse d'au moins un élève, ce qui paraît justifié dans le cas où l'élève est censé connaître cette réponse (contrôle de connaissances). Mais la plupart du temps, il cherche à faire découvrir du nouveau, et les choses ne se passent pas très bien !

Quelques exemples :

1. Classe J :

— Nicole, lis-moi le problème $\rightarrow R^1$.

— Bon. Vous tournez la feuille. Qui peut me rappeler les différentes informations obtenues dans ce problème ? Alex ! $\rightarrow R$.

— Parle fort $\rightarrow R$.

-- Aïda ! $\rightarrow R$.

-- Il y a quelque chose d'important, une question de choix. Pouvez-vous m'expliquer comment se fait le choix pour les pâtisseries ? Sonia ! $\rightarrow R$.

— Précise.

-- Nicole $\rightarrow R$ $\rightarrow R$.

-- Bon. Alors, y a des pâtisseries qui sont proposées aux enfants. Chaque enfant prend, Frédéric, combien de pâtisseries ? $\rightarrow R$.

— Deux pâtisseries. Les mêmes ou différentes ? $\rightarrow R$.

— Différentes. J'ai une phrase qu'est importante dans l'énoncé. Que dit-on ? $\rightarrow R$.

— Ça, c'est la question posée, ça vient à la fin. Dans l'information, y a une phrase importante $\rightarrow R$.

-- Oui un choix, on en prend deux parmi six. Mais y a aussi autre chose. Ali ! $\rightarrow R$.

— Les enfants ont chacun deux pâtisseries dans la main mais aucun enfant n'a exactement la même chose que son voisin. Et ça, c'est très important. Ça veut dire quoi ça ? $\rightarrow R$.

— Toi, tu me donnes une réponse, mais est-ce que c'est ça ? Tournez la feuille. L'énoncé n'a pas été, hein, compris correctement. Regardez l'énoncé.

Commentaires :

L'intention du maître, faire découvrir la partie importante de l'énoncé, se traduit par un échec. Pourquoi ? Parce qu'il ne met pas sur la voie. Alex, Aïda, Sonia, Nicole, Ali donnent des réponses mais elles ne sont pas exploitées, le maître les ignore,

1. $\rightarrow R$: réponse de l'enfant.

et revient à sa question, obsessionnelle dans son fond et sa forme, parce que obnubilé par la réponse qu'il attend — et qui doit lui permettre de continuer la résolution du problème —, il n'est pas disponible pour réfléchir à ce qui se passe, pour prendre en compte ce qu'on lui dit, pour réaliser que sa question n'éveille aucun écho, et qu'il conviendrait de se demander pourquoi, et d'agir en conséquence (dans ce cas précis, on constate la nécessité de former les élèves à la lecture d'énoncé de problème. D'autre part, on peut poser la question de l'intérêt d'une résolution collective de problème).

Les enregistrements fourmillent de situations de ce type. Ici, le maître réalise son échec assez rapidement. Parfois, il insiste longuement dans la communication impossible.

2. *Classe G.*

— Bon, aujourd'hui, on va commencer par une devinette. Comment peut-on mesurer le temps qui passe sans montre, sans chronomètre. Réfléchissez bien d'abord... Frédéric → R.

— Bon, est-ce qu'il a raison de dire ça ?... Comment peux-tu mesurer le temps sans montre, sans chronomètre... → R.

— Pardon ? → R.

— On regarde dans le ciel. Bon, comment peux-tu mesurer le temps en regardant le ciel ?

Explique-moi. Oui, Frédéric → R.

— Bon, personne n'a trouvé, je vous donne un exemple : combien de temps s'est-il passé depuis que nous nous sommes mis en rangs en bas ? Qui a une idée, un ordre de grandeur ? Gilles → R.

— Dix minutes. Frédéric → R.

— Qui dit encore un nombre — → R.

— Bon. Qui est pour un quart d'heure ?... Trois élèves. Dix minutes ?... Vingt élèves et cinq minutes... Il n'y a que Laurent. Bon, bien moi je vais vous le dire, cela fait exactement dix-huit minutes que nous nous sommes mis en rang. Vous perdez presque vingt minutes tous les matins. Moi, je le vois grâce à ma montre, mais si je n'avais pas de montre, par exemple, comment puis-je dire que Franck a été plus rapide que Frédéric à sortir toutes ses affaires ?... Personne n'a d'idée ?...

Commentaires :

Les enfants ne sauront jamais comment on peut mesurer le temps sans montre ni chronomètre.

De ce passage, un mot ressort, éclairant bien ce que devient la méthode active dans ses déviations extrêmes : une suite de *devinettes*.

La maîtresse constate rapidement que personne ne sait. On pense qu'elle va aiguiller... « je vous donne un exemple » mais elle résoud la question en regardant sa montre et repart de plus belle « mais si je n'avais pas de montre » ? Il faut à tout prix, même celui de l'inefficacité totale, que l'enfant trouve la réponse lui-même, et s'il ne trouve pas par lui-même, tant pis pour lui, on ne lui dira rien.

Au fait, comment mesure-t-on le temps sans montre ni chronomètre ?

Parfois, la situation devient réellement vicieuse : on voit apparaître une méthode active au second degré. L'enfant doit trouver la réponse, mais préalablement aussi la question, et la réussite dans ce genre d'exercice nécessite des aptitudes parapsychologiques certaines.

3. *Classe A :*

(Les enfants ont devant eux divers objets : images, crayons, stylos, craies, marrons, bouchons.)

— Alors on va essayer de classer tout ça, ce qu'on a découpé avec les objets que je vous ai donnés. On essaie de faire des classements. Vous essayerez de chercher comment on peut les classer.

(Les groupes travaillent.)

— Bon, alors j'ai vu dans chaque groupe. On ne classe pas les craies avec les craies, les ciseaux avec les ciseaux, les images avec les images, les feuilles avec les feuilles. Bon, alors je veux qu'on me place... je ne veux pas qu'on me classe les ciseaux avec les ciseaux, les craies avec les craies, il faut trouver un autre classement...

Allez, on essaie de trouver quelque chose... Alors regardez bien. Je vais vous aider un petit peu. Pour découper, pour

découper, je vous avais demandé de laisser soit un objet sur le dessin, soit deux, soit plusieurs. Alors, ça ne vous donne pas des idées, ça ? hein Cyril... Pour découper j'avais dit de laisser soit une chose, soit deux, soit trois, soit plusieurs. Alors, essayez voir de regarder un petit peu. Y a pas des choses qui sont parcellles, des groupes de choses, on va retrouver.

(Les groupes cherchent.)

— Alors, qu'est-ce que vous avez trouvé ? Bon, alors écoutez puisqu'on ne trouve pas, on arrête tout, on arrête tout et on va écouter les représentants de chaque groupe.

(Un élève de chaque groupe parle. Soit rien n'a été trouvé, soit il y a classements, mais tous sont rejetés comme non conformes.)

-- Allez vite Christine → R.

-- Bon, i nous ont classé par couleurs. C'est un classement aussi, mais ce n'est pas ce que je voulais.

(Ou encore.)

— J'avais dit de ne pas faire ça. Alors ça ne compte pas. Il fallait trouver autre chose.

(Enfin « l'explication » arrive.)

— Eh bien, regardez si vous avez pas des objets, si vous avez pas par exemple autant de craies que de stylos, je ne sais pas moi, regardez, je veux qu'on classe avec autant que. Allez. Par exemple, sur une image, il y a deux dessins et si on a deux stylos, on met les deux images avec les deux stylos. Allez, on classe avec autant que. Allez, travaillez...

Commentaires :

Des dix enseignants, cette maîtresse se place probablement dans les meilleures conditions pour réussir : tous les enfants ont du matériel qu'ils peuvent manipuler. Ils sont incités à chercher ensemble la résolution d'une tâche commune.

Malgré tous ces éléments favorables, la séance est un fiasco. Sur cette organisation en groupes, la maîtresse pratique un questionnement collectif : elle n'exploite pas les possibilités du groupe, elle ne questionne pas dans chaque groupe, elle ne suscite pas les échanges d'idées... parce qu'elle est obsédée par

son attente de la découverte par les enfants non pas de la réponse, mais de ses intentions. Poussée dans sa logique extrême, la méthode active découvre son absurdité.

Les groupes ne sont pas stimulés, mais qui plus est, leurs trouvailles, leurs essais et tentatives, convergent vu le flou de la consigne, sont rejetés car non conformes, non pas même par rapport à la logique mathématique, mais par rapport à l'attente de la maîtresse. Ici, l'aspect adulto-centrique, à la limite dictatorial de la méthode apparaît clairement : « J'avais dit de ne pas faire ça. Alors ça ne compte pas. » Là encore, on ne se penche pas sur la réalisation de l'enfant pour en découvrir la logique propre et les voies de son dépassement. Le seul critère du jugement, c'est le désir, à la limite le caprice du maître. Mettons-nous à la place de l'auteur de qui l'œuvre est ainsi rejetée, sans autre justification que l'arbitraire, et que la situation se répète chaque jour ! Que deviendriez-vous ?

Je ne critique pas là l'enseignant en tant que personne. Sa bonne volonté, son sérieux, son souci de bien faire sont évidents.

Je critique une méthode absurde, qui est pourtant la méthode habituelle, celle que j'ai vécue comme écolier, que j'ai apprise comme élève-maître, que j'ai pratiquée comme instituteur.

Je crois maintenant fondamental de travailler au dépassement de cette méthode, et principalement en introduisant l'enfant et chaque enfant, le social — au niveau de la dynamique des groupes restreints ainsi qu'au niveau des habitus de classes —, le politique — étude des finalités de l'école, motivation à l'action — dans la réflexion et la pratique pédagogiques.

La méthode active se veut faire participer les enfants. J'ai donc compté le nombre d'enfants différents sollicités par le maître et transformé ce nombre en pourcentage de l'effectif de la classe.

Classe	A ¹	B	C	D ¹	E ¹	F	G ¹	H	I	J
% d'enfants interrogés	44	56	80	47	39	52	74	61	87	58

La variation est importante : de 44 à 80 %. En général,

1. Maître débutant.

les maîtres confirmés interrogent un plus grand nombre d'élèves au cours de la séance.

L'indice de sollicitation peut sembler satisfaisant, mais il faut apporter des nuances concernant la distribution des appels par rapport au milieu de l'enfant, et la qualité de la relation verbale.

1. *Etude de la distribution des élèves sollicités.*

Le tableau suivant rappelle le précédent à la différence près que la population scolaire est dichotomisée à partir du critère profession du père. Dans chaque case figure le pourcentage des enfants de chaque groupe social sollicités au moins une fois.

Classe Milieu	A ¹	B	C	D ¹	E ¹	F	G ¹	H	I	J
Ouvrier	27	53	80	35	30	46	64	53	93	47
Employé cadre	57	55	80	60	54	57	82	71	82	71

Huit fois sur neuf, les enfants d'ouvriers sont moins souvent sollicités que les autres (Je ne compte pas C puisque tous les élèves sont appelés.)

J'interprète le constat sur deux plans : sociologiquement, les semblables s'attirent et on a là une illustration de l'*homo-communication*; pédagogiquement, le maître interroge plus souvent des élèves susceptibles de lui donner la réponse attendue.

En supposant que l'interrogation magistrale a un effet stimulateur, on constate que ce sont les bons élèves¹ qui en bénéficient en premier lieu.

Un autre indice va dans le même sens : le pourcentage des élèves interrogés plus d'une fois au cours de la séance, indice de vedettariat qui se distribue inégalement selon l'origine sociale.

1. Globalement, je me permets d'assimiler bon élève et enfant de bourgeois.

Classe Milieu	A ¹	B	C	D ¹	E ¹	F	G ¹	H	I	J
Ouvrier	0	33	46	5	15	33	14	29	84	15
Employé cadre	6	27	53	33	18	48	41	29	46	29

2. Etude qualitative des interactions :

« L'interaction est la réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre. » (Postic, *La relation éducative*, PUF, 1979, p. 120.)

L'interaction minimale sera constituée des segments suivants :

Question du maître → réponse de l'élève → réaction du maître. D'après la nature du matériel disponible, seuls les énoncés du maître pourront être considérés, au niveau des questions posées et des réactions aux réponses.

J'essaierai de dégager les caractères de positivité-négativité des propos du maître et d'étudier leur distribution selon les maîtres et les milieux des enfants.

La question posée peut prendre trois formes :

1. Question collective :

« Nous allons à la mairie mais nous n'avons pas de véhicule pour y aller, nous y allons à pied. Attention je vais vous poser la question suivante : quelle est la durée du trajet, quelle est la durée du trajet ? Vous allez bien réfléchir. On va à pied. Combien de temps faut-il pour aller à pied jusqu'à la mairie ?

2. Question individuelle (la plus fréquente) :

« France, tu vas me dire quelle opération tu as écrite sur ton ardoise. »

3. Question initialement posée à un autre élève (rare) :

« Tu fais pareil en comptant tes camarades. Gilles → R. Tu crois que tu n'as pas oublié quelqu'un ?...

Christian ? → R.

Elle, oui, tu t'es oubliée, hein. »

Si la troisième forme semble mauvaise par son effet négatif sur l'élève qui n'a pas trouvé la réponse, il semble difficile de se prononcer sur la meilleure forme d'interrogation. L'expérience montre que si la question collective vise la mobilisation de tous les élèves, elle n'atteint pas son but car finalement aucun élève ne se sent concerné, et elle débouche sur l'énervement du maître face au manque de réactions. Elle conduit alors sur l'interrogation individuelle, qui présente l'inconvénient majeur — dans un cadre collectif — de n'atteindre qu'un seul élève. Certes, les spectateurs doivent suivre, ce qui leur est bien difficile, puisqu'ils ne sont pas directement concernés.

Aucune de ces deux formes ne donnent satisfaction : elles échouent dans la mobilisation générale de la classe, et ce d'autant plus que les élèves n'ont rien à faire par eux-mêmes. On ne leur demande qu'une *passivité réceptive* (silence, immobilité et attention) qui débouche bien rapidement sur la passivité tout court et au désintérêt.

L'étude des réactions du maître permet de définir le caractère positif ou négatif de l'interaction éducative. Je dégage trois types d'interactions positives :

1. *Reprise de la bonne réponse :*

« Bon, alors on peut écrire le nombre total d'ensembles sous la forme du produit 5 fois 4 ou 5 multiplié par 4, ce qui nous fait 20. Deuxième solution Marc \rightarrow R, 4 fois 5 ou 4 multiplié par 5, ce qui nous fait aussi 20.

2. *Appréciation positive de la réponse*, sous la forme d'un compliment.

J'estime ces réactions positives en ce sens qu'elles représentent un renforcement positif du fait de la prise en compte de la réponse de l'élève ou du compliment. Mais elles ne s'adressent qu'aux bons élèves, qui donnent les réponses attendues, et renforcent leur supériorité.

3. *Encouragement et/ou explication avec contrôle de l'effet :*

« Est-ce que tu es à l'intérieur de la ligne rouge, Moïses ?... hein, regarde Moïse, tu suis la ligne rouge des yeux. Est-ce que t'es à l'intérieur, est-ce qu'elle t'entoure la ligne rouge ?

Alors tu te places de façon à être à l'intérieur de la ligne rouge, allez, place-toi...

Maintenant on regarde, suis la ligne rouge des yeux, est-ce que tu es à l'intérieur ? → R.

Bon ! »

A mon sens, ce type d'interaction est réellement éducatif puisqu'il permet un progrès, il amène l'élève à une découverte, une réalisation. Il est particulièrement adapté aux élèves qui nécessitent un soin particulier.

On peut considérer le pourcentage des interactions positives par rapport à l'ensemble des interactions.

Classe	A ¹	B	C	D ¹	E ¹	F	G ¹	H	I	J
% interactions positives	14,4	27,5	20,5	45,5	35,7	74	40,5	61	57	31

On s'aperçoit qu'elles sont minoritaires sept fois sur dix.

Le troisième type d'interaction positive n'est le fait que d'une maîtresse (C), celle qui demande à chaque enfant pris individuellement de se situer dans l'espace.

On peut en conclure que *seule une pédagogie individualisée induit des attitudes explicatives chez l'enseignant.*

Il me semble primordial de souligner le fait que dans la méthode classique, l'explication individuelle est totalement absente (seules quelques ébauches apparaissent — voir plus loin —), ce qui montre clairement que l'enfant qui n'a pas compris un terme du raisonnement magistral est laissé à son ignorance. C'est là un constat majeur. Les bonnes réponses peuvent être valorisées, les mauvaises ne sont pas l'objet d'un effort de correction de la part du maître.

On peut donc s'attendre à ce que les interactions positives s'adressent préférentiellement aux bons élèves, ce que confirme le tableau suivant (dans chaque case, on lit le pourcentage) des interactions positives par rapport au nombre total d'interactions dont a bénéficié le groupe).

Classe										
Milieu	A ¹	B	C	D ¹	E ¹	F	G	H	I	J
Ouvrier	0	18	10	50	33	89	15	45	55	33
Employé cadre	62	28	14	32	43	80	38	75	63	33

On relève d'autres formes d'interactions, au caractère négatif plus ou moins marqué.

Il y a d'abord l'absence de réaction du maître à la réponse de l'élève, et ce quelle que soit la réponse (juste, erronée, absente).

Quand l'enfant ne sait pas, ou se trompe, le maître réagit de différentes manières, toutes critiquables.

Parfois, il donne une explication mais ne contrôle pas les effets, ou bien amorce une explication et laisse tomber.

— « Jean-Valérie, tu viens. Alors, tu vas sans t'oublier compter tous tes camarades qu'il y a dans cette rangée → R. Trois camarades ? T'es sûr ? Ecoute bien Jean-Valérie, tous tes camarades. J'ai pas parlé de garçons, de filles, j'ai dit tous tes camarades. Allez, vas-y. → R.

Dans ta rangée ! Tu n'écoutes pas bien ce que je dis → R. Jean-Valérie, écoute-moi bien. Tu vois la rangée ? Où est-ce qu'elle est ? Montre-la moi ! → R.

C'est là, bon, tu comptes tous tes camarades, tous, je n'ai pas parlé de garçons ou de filles... hein ? Alors ? → R. Assieds-toi, tu... Florence, alors ? → R.

Y en a huit, bon, écris-le au tableau, là. »

Face à la mauvaise réponse, le maître envisage trois causes d'erreurs possibles : mauvaise compréhension du mot camarades, inattention, mauvais repérage de la rangée d'élèves à dénombrer et tente d'apporter une aide verbale, puis bien vite abandonne. Je crois que c'est la focalisation sur la réponse attendue et le verbalisme de la démarche qui empêche l'enseignant de réaliser qu'il fallait faire dénombrer les élèves de la rangée un à un par Jean-Valérie. Sur l'ensemble des classes, ces tentatives d'aide pédagogique restent rares (de trois à neuf amorces d'explications individuelles par séance), et confirment l'abandon de l'élève en difficulté. Le maître répugne d'autant plus à l'intervention corrective qu'il manque de temps. Il est pressé — on relève de nombreuses stimulations à la vitesse —, parce qu'il se donne l'obligation de terminer sa leçon dans le temps initialement imparti. (Il doit boucler son programme annuel et tant pis pour ceux qui décrochent.)

On voit bien là que finalement, la leçon selon la méthode active se ramène à un cours parce qu'elle obéit au même impératif de fond : présenter une notion en un certain temps. On noie le poisson derrière un aspect un peu plus attrayant, racoleur au moins dans l'intention. La méthode active ne l'est que de nom, et derrière le faux-semblant des apparences se découvre la dictature du maître, prisonnier de son projet, qui se contente d'informer, mais ne se risque pas à éduquer, chaque élève profitant du discours selon ses dispositions propres, et comme toujours, ce sont les plus riches qui s'enrichissent et profitent le plus.

Le maître peut également reprendre exclamativement la réponse erronée, ce qui revient à souligner sa fausseté.

— « Bernard, comment ça se lit, ça ?... Ça veut dire quoi ?
→ R.

Une dizaine là ! Armindo, Armindo → R.

Oui. → R.

Et deux petits cubes, d'accord. »

Là encore, on constate que le résultat en soi est plus important que l'enfant. Je ne vois pas bien ce que Bernard a pu retirer de cet échange, sinon le renforcement du sentiment de son incompétence !

Le maître peut répéter la question initiale, ou encore renvoyer à la question ou à la réponse précédentes, ce qui correspond à une accusation de non-attention :

— « Myriam à toi, à l'intérieur de la corde rouge et à l'intérieur de la corde verte... »

C'est pas net ce que tu fais, je l'ai déjà dit tout à l'heure, je ne vais pas répéter la même chose. »

Ou bien :

« Troisième question, Alex → R.

Calculez la dépense. On explique rapidement → R.

23

On ne comprend pas, parle fort parce qu'on ne t'entend pas, ouvre la bouche → R.

Mais non, mais non, tu viens de trouver la deuxième question, où tu prenais combien de gâteaux de chaque sorte. Sandrine combien prend-on de gâteaux de chaque sorte ? → R.

Saïd ? → R.

On vient de dire cinq, tu me dis deux, n'importe quoi, Alex vient de dire cinq ! »

Toutes ces interactions n'ont aucun caractère pédagogique et expriment clairement *le refus du maître d'expliquer* à l'élève qui se trompe. Finalement, dans cette pédagogie, l'enfant est contingent par rapport au projet du maître.

La réponse erronée peut amener le commentaire explicitement dévalorisant (et ce malgré la présence du magnétophone; dans les conditions normales, on peut penser que les dévalorisations seront plus fréquentes et plus fortes).

« Tu t'es trompé ! Tu dis n'importe quoi ! Grand silence ! Réponds au moins à une question quand je la pose ! Tu ne sais pas ce que tu fais ! Bon, celui-là i roupille complètement ! Ah ben, bravo !... »

Quand on parle d'échec scolaire, on peut évoquer ou invoquer des notions de débilité, de handicaps x ou y, de problèmes affectifs... Mais on oublie trop souvent les armes dont le maître dispose pour empêcher l'enfant d'apprendre, et principalement pour emmurer l'ignorant dans sa dépossession culturelle, et lui ôter définitivement tout désir de connaissance livresque !

« Si on analyse plus en profondeur la nature des interventions de l'enseignant, on relève des différences fondamentales : à ceux qui sont perçus comme « bons élèves » reviennent les actes pédagogiques ayant une finalité de stimulation, d'encouragement, de support; à ceux qui sont perçus comme « mauvais élèves », les actes destinés à faire accélérer le rythme, à critiquer, à assurer la discipline. Les contacts conflictuels avec ces derniers provoquent des réactions de domination de l'enseignant, qui cherche à assurer une compensation en prodiguant aux autres des manifestations d'intérêt, de sympathie. L'enseignant utilise le jeu compensatoire pour établir un certain équilibre du groupe, pour se rassurer lui-même et se confir-

mer dans l'idée de l'efficacité de son action pédagogique.» (Postic, *op. cit.*, p. 117.)

En résumé, l'étude du discours du maître révèle les tares de la méthode active, les mêmes que celles du cours et principalement l'adulto-centrisme et la passivité qu'elle engendre chez l'élève, auxquelles s'ajoutent les siennes propres, à savoir une entreprise de démolition du mauvais élève invité à la fête mais pour y recevoir des coups de bâtons et finalement en être exclu, alors que le bon élève se voit l'objet de soins attentifs.

On ne prête qu'aux riches, ce qui se vérifie également à l'école primaire. *Elitique dans ses finalités, l'école l'est également dans sa pratique journalière.*



Cette étude suggère plusieurs recherches : étude des effets des formes de participation de l'élève aux manipulations (explication collective verbale; manipulation exemplaire par le maître et/ou quelques enfants; manipulation par tous les enfants; mise en situation de recherche par groupes), des formes de questionnement (collectif ou individuel; emploi de contre-propositions...), des formes de feed-back... recherches pouvant déboucher sur une amélioration de la pédagogie classique, dans un sens réformiste, car je crois qu'il faut tâter les limites du réformisme avant de *pouvoir* aller plus loin sans risque d'abandon.