

Psy cholo gie Scolaire

n° 45

Bulletin de l'association française des psychologues scolaires

Une recherche-action au CE2.

par Daniel PASQUIER

Ce quatrième et dernier volet des articles de D. Pasquier (voir n° 34-36 et 41) m'a tout de suite fait penser au travail de M. Brossard exposé dans le N° 38 et auquel je conseille au lecteur de se reporter : « Approche interactive de l'échec scolaire. » M. Brossard écrit p. 27 : « Dans cette approche de certaines difficultés scolaires, nous sommes donc amenés à nous écarter d'une psychologie qui chercherait à dévoiler des caractéristiques stables dont les individus seraient porteurs. Tout nous ramène au contraire aux situations scolaires : il faut, pensons-nous, en faire l'analyse... » Les premières lignes de D. Pasquier, « recherche-action au CE2 », rejoignent sensiblement celles de M. Brossard : « Les articles précédents, écrit-il, ont essayé de montrer que l'échec scolaire n'était pas réductible à des « manques » individuels, mais que pour le comprendre, il fallait le situer par rapport à des référentiels socio-politique et socio-pédagogique. »

Certains membres du Comité de lecture de notre revue ont réagi dans le temps aux précédents articles de D. Pasquier en refusant soit d'adhérer à un modèle explicatif tout aussi

univoque que d'autres, soit de « dépsychologiser complètement les problèmes d'un enfant à l'école ».

Personnellement, j'ai été rassuré en lisant surtout une partie de la conclusion de D. Pasquier où il précise que les membres du GAPP ne sont pas des instituteurs-bis mais des personnes qui travaillent dans le cadre d'une recherche-action avec un statut qui, bien qu'il ne soit pas encore officiellement reconnu, est spécifique. Et pour ce qui concerne particulièrement le psychologue de l'école, j'ajouterai qu'il ne devrait s'engager à faire ce type de travail que sous certaines conditions car si « nous ne sommes pas des instituteurs », nous ne pouvons pas être non plus, même « éventuellement », des pédagogues ou des super-pédagogues. A chacun son travail.

D. Pasquier ayant situé son statut un peu tardivement dans son article et un peu trop timidement à mon avis, je le rejoins pour penser qu'il est vrai que le psychologue scolaire intéressé par ce mode d'action peut utilement œuvrer, avec les autres membres du GAPP le cas échéant, de sa place de psychologue. Constatant comme tout un chacun l'échec statistiquement et humainement anormal que produit l'école actuelle avec par exemple ses 50 % d'enfants en retard au niveau du CM2 ou bien avec la flagrante corrélation entre classes sociales et résultats scolaires, etc., il est nécessaire que des psychologues scolaires s'engagent dans la recherche-action comme D. Pasquier l'a fait, ou bien alors que les psychologues scolaires engagent une partie de leur énergie — dans des conditions claires et précises d'exercice de leur profession — dans ce travail.

Mais au fait, la recherche-action par les pédagogues eux-mêmes, travaillant en équipe et formés aux techniques des sciences de l'éducation, est-ce impossible ? Les praticiens chercheurs avec, pourquoi pas, les inspecteurs qui seraient d'abord des animateurs, les conseillers en pédagogie formés aux techniques des sciences de l'éducation, est-ce impossible ? Les praticiens chercheurs travaillant en liaison avec les centres universitaires où on trouve des équipes de recherche, est-ce impossible ?

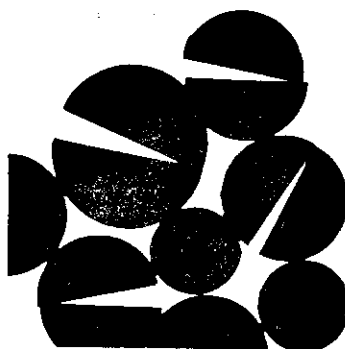
Un rêve, une utopie de plus ?

Entre la réalité de l'école d'aujourd'hui et la réalisation du rêve, le psychologue scolaire est peut-être celui qui actuellement peut favoriser une prise de conscience de la nécessité de changements.

D. Pasquier essaie de nous le montrer.

J.-P. B.

**RECHERCHES
ET
EXPÉRIENCES**



UNE RECHERCHE-ACTION AU C.E.2

par

Daniel PASQUIER

Psychologue scolaire

Les articles précédents ont essayé de montrer que l'échec scolaire n'était pas réductible à des « manques » individuels, mais que pour le comprendre, il fallait le situer par rapport à des référentiels socio-politique et socio-pédagogique.

L'étude du fonctionnement de la classe montre que la classe pourrait fonctionner autrement, ce qui ouvre la voie au réformisme pédagogique, et dans ce cadre le G.A.P.P. a un rôle essentiel à jouer.

Je décris ici une expérience menée à terme dans une classe, qui se fonde sur quatre principes : l'implication de l'enseignant, un travail pédagogique, une co-action (maître et intervenant), une action de type réformiste.

A mon avis, la recherche-action représente un moyen pri-

vilégié d'intervention du psychologue scolaire, dans le cadre d'une approche pédagogique ouverte à toutes les sciences de l'éducation

La recherche.

1. Sensibilisation des enseignants.

Quelques débats sur le thème de l'échec scolaire eurent lieu afin de situer les problèmes. Puis les résultats de l'étude du discours du maître (voir article précédent) furent diffusés auprès des vingt enseignants du groupe scolaire. Une réunion fut provoquée afin de discuter de ce travail et de ses prolongements possibles. Un directeur (sur deux) et sept enseignants se présentèrent.

Les participants semblèrent d'accord avec les conclusions présentées, à savoir essentiellement que la pratique pédagogique apparaissait comme largement perfectible. Toutefois, certains refusèrent tout net d'envisager une évolution de leur pratique, avançant trois types d'arguments : le manque de moyens (— effectifs trop importants; manque d'instituteurs supplémentaires; manque de temps) —, les blocages institutionnels — (contrainte du programme, comptes à rendre à l'inspecteur, attente d'instructions —), la bonne conscience au service de l'élitisme — (nécessité de s'occuper des bons élèves *).

A l'issue de la réunion, trois maîtres acceptent l'idée d'un travail d'équipe visant la recherche d'améliorations de la pratique pédagogique, et deux autres se joindront au groupe ultérieurement.

2. Les ratés.

Sur nos cinq volontaires du début, un seul mènera l'expérience à son terme. L'abandon s'est fait soit sans explications, soit le démarrage de l'expérience a été repoussé régulièrement... jusqu'à la fin de l'année — attitude liée au surmenage, tel ce syndicaliste très actif, ou bien à une illusion du type « tout le

* On se retrouve face à cet argument lorsqu'on conseille un aménagement quelconque pour un élève en difficulté.

monde suit », soit l'expérience est arrêtée en cours de route. J'ai cessé mon intervention lorsque le programme des séances fixé en commun n'était jamais respecté, ou que l'enseignant ne changeait en rien sa manière de faire. On peut interpréter ces comportements comme autant de formes de résistance au changement. Deux conditions ressortent : élaboration commune d'un projet détaillé, le respect des modalités de sa mise en œuvre.

J'ai pu constater également quelques déviations. Par exemple, la rééducatrice en psycho-motricité travaille le graphisme selon les principes de la « méthode Jeannot » ** en collaboration avec les maîtresses de C.P. De passage dans une classe, j'ai assisté à une séance d'écriture menée par la maîtresse seule. J'ai constaté que celle-ci procédait selon le schéma de la traditionnelle leçon d'écriture — exécution collective, contrôle a posteriori. De la dynamique corporelle qu'implique la méthode de « madame 100 000 volts de l'écriture », il ne reste plus rien, sinon le placage d'un peu de vocabulaire : « Là, vous faites museau. » Il n'est pas aisé d'échapper aux cadres et aux réflexes d'une tradition pérnante !

3. Une expérience menée à terme.

Une enseignante de CE2 me demanda d'intervenir dans sa classe, afin de travailler sur l'acquisition des pratiques opératoires.

Le but de l'expérience était que le maximum d'élèves réalisent des progrès sensibles en la matière.

Conscients des insuffisances de la leçon collective, nous nous sommes mis d'accord sur un certain nombre de modifications. Chaque nouvelle acquisition devait se conduire selon le schéma suivant : approches notionnelle et manipulatoire réalisées au cours d'une leçon classique, entraînement à la pratique sur une série d'opérations que les élèves comptent au brouillon et viennent ensuite montrer à l'adulte (la maîtresse ou moi) et en cas d'erreur, l'élève compte à haute voix, ce qui permet une intervention corrective précise ; aide spécifique en dehors de la classe pour ceux des élèves qui éprouvent encore des difficultés à l'issue de la séance.

Je justifie ces modifications.

** J. Jeannot. *Face... à l'écriture*. ESF, 1973.

— Un intervenant extérieur : on peut supposer que deux personnes en accord sur la manière de procéder auront un rendement meilleur aux niveaux de l'élaboration des techniques, de leur mise en œuvre, des résultats.

— Priorité aux faibles : par le biais de la correction et de l'aide hors classe des erreurs, l'adulte passera plus de temps avec les enfants ayant le plus besoin de lui.

— Correction immédiate : le feed back ne prend pas forme d'un jugement de valeur, mais d'un apport technique. Habituellement l'exercice est corrigé le lendemain et l'enfant en oublie la teneur. Il n'en reste plus que l'anxiété liée à l'attente du jugement. Par ailleurs, les corrections collectives sont inopérantes du fait de la passivité quasi-générale.

— Aide individuelle au coup par coup : elle permet une meilleure adéquation aux besoins réels et évite, en partie, d'enfermer l'enfant dans un statut d'assisté.

— Exploitation des erreurs : principe essentiel qui amène la connaissance de chaque élève en obligeant à l'instauration d'une relation individualisée qui, à la condition de ne pas être perturbée par un quelconque préjugé se traduisant en dévalorisations et en rejet, ne peut être que bénéfique affectivement — l'enfant a le maître pour lui tout seul —, et pédagogiquement — connaître le détail d'un dysfonctionnement reste l'étape première nécessaire pour y porter remède —. Un enfant qui se trompe ne dit pas n'importe quoi. Un tel déchiffre des syllabes :

(ma) m... a... la

(ve) v... e... te

(ni) n... i... ri

Seule la voyelle est conservée, mais la consonne vient au hasard. L'élève réalise une hypothèse partiellement juste, donc globalement fausse, sur le fonctionnement de la combinatoire, qui équivaut à la restitution d'un savoir lié à l'apprentissage scolaire défectueux dans sa réalisation. La nécessité de suivre avec précision chaque élève dans ses apprentissages apparaît ici clairement. Analysée dès son apparition, l'erreur peut inspirer l'intervention appropriée (ici support gestuel par exemple). Sinon, l'élève risque de s'enfermer dans le type de réponse erronée qui prend valeur de système de défense : n'ayant que ce type de réponse à sa disposition, il l'utilisera de façon répé-

titive, et y trouvera refuge dans la mesure où il en prévoit les effets. On voit ici une des difficultés principales de la rééducation tardive qui doit briser ce système adaptatif, donc arracher d'une sécurité.

— Partir de ce que l'élève connaît, et non de ce qu'il devrait savoir : c'est un point d'évidence dans le cadre d'une progression linéaire. Si pour comprendre B je dois connaître A, je dois d'abord apprendre A. L'enseignante conçut un test recouvrant le programme et comportant onze opérations : $1848 + 73$; $2894 + 187\,369$; $1264 - 142$; $642 - 95$; $820 - 125$; $1400 - 166$; 213×3 ; 47×10 ; 307×45 ; $448 : 4$; $1011 : 6$.

Passé en début d'année ce test permit de situer chaque élève à son niveau, niveau sur lequel s'est appuyé le début de l'action pédagogique. Il fut utilisé également pour dresser le bilan (voir plus loin).

Une citation de G. Blanc (*Psychologie Scolaire* n° 23) éclaire le sens de l'expérience :

« La question essentielle paraît moins de détecter des aptitudes que de contribuer à la création consciente des capacités individuelles des jeunes. » En somme, faire comprendre que la réussite est possible et amener à la réussite l'élève et le maître.

Procédure de contrôle.

J'ai essayé de contrôler les effets des modifications pédagogiques introduites, l'hypothèse étant que ces modifications entraînaient une amélioration des performances.

Le test-bilan fut passé en septembre et en juin dans trois CE2 : la classe expérimentale (C.Ex), une classe dont la maîtresse fut impliquée dans l'expérience (C.Im) et une classe témoin (C.Té).

L'introduction de la C.Im constitue un essai de contrôle d'un éventuel effet Hawthorne* : si résultat positif il y a, peut-on l'attribuer à la nouvelle méthode ou bien au seul fait de

* Voir Rosenthal et Jacobson, *Pygmalion à l'école*. Casterman, 1971, p. 233 et suiv.

l'introduction d'un changement, de la participation à une expérience, de l'attente d'un jugement sur son travail qui participerait aux progrès constatés par le biais d'une modification des attitudes de l'enseignant ? (on connaît peu sur ces mécanismes, constatés, non expliqués).

La maîtresse de cette classe fut impliquée par le biais d'une information sur les tenants et les aboutissants de la recherche. La maîtresse de la C.Té, travaillant dans une autre école, n'en sut rien.

Il s'agit maintenant de considérer les variables entrant en jeu. Il est clair que certaines échappent à la description : les traits du caractère, la « personnalité » de l'enseignant, ainsi que ses attitudes vis-à-vis des différents élèves, son mode de relation, son enthousiasme à enseigner... De ce fait, le niveau de rigueur se situe largement en-deça de celui des expérimentalistes opérant en laboratoire, mais comme ce type de recherche ne peut pas se mener en laboratoire, force sera de nous en contenter, et ce qu'elle perd en rigueur l'expérience menée sur le terrain le gagne en exemplarité. Par ailleurs, plus que de prouver la justesse d'une méthode a ou b, il s'agit de montrer, au plus près de la démonstration, que des améliorations peuvent être amenées dans le cadre de la recherche-action, donc de *justifier a posteriori, par l'étude de ses effets, le choix d'une démarche et de sa mise en pratique.*

Les trois classes se ressemblent sur les points suivants : même niveau — C.E.2 — ; effectifs proches — C.E.x : 29; C.Im et C.Té : 28 * — ; même population — Z.U.P. — ; trois enseignantes...; expérimentées.

Ce qui diffère :

1. le temps consacré à l'acquisition des opérations : C.Ex : 1 heure par semaine, 3 opérations à la maison chaque soir des 2^e et 3^e trimestres; C.Im : 1 h 30 par semaine, 4 opérations chaque soir; C.Té : 1 h 30 par semaine, rien à la maison;
2. Les méthodes employées : C.Ex : leçon suivie d'exercices selon les principes énoncés précédemment; C.Im : leçon et

* « Mortalité expérimentale » : 6 enfants absents en juin ne sont pas pris en compte.

exercices traditionnels; C.Té : emploi d'un fichier, correction classique;

3. l'implication des maîtresses;
4. le niveau initial de la classe : les résultats du test, passation du mois de septembre, sont les suivantes :

Classe	m	σ
C. Ex	5	1,9
C. Im	6	0,9
C. Té	5	1,6

La C.Im paraît avantagée de ce point de vue : la moyenne est plus élevée ($t : 2,7$; différence significative au seuil .01 entre C.Ex et C.Im) et l'homogénéité plus élevée.

Le tableau de variables suivant résume ces données.

Classe	Temps	Méthode	Implication	Niveau initial et homogénéité
C. Ex		+	+	
C. Im	+		+	
C. Té				+

La C.Ex se différencie par la méthode et l'implication de l'enseignant; la C.Im par une plage horaire plus importante, l'implication de la maîtresse, un niveau de départ plus élevé et homogène.

Ce tableau nous souffle que les interprétations poseront problème. Il sera impossible de considérer les variables méthode et implication, qui m'intéressaient essentiellement, de manière séparée *, puisqu'en plus des différences liées à la personne, viennent à jour, le temps, et surtout le niveau initial et l'homogénéité.

La comparaison portera sur des situations plus globales caractérisées par les variables explicitées. On peut s'attendre à ce que la C.Ex et la C.Im atteignent un meilleur niveau puisque objectivement avantagées par rapport à la C.Té, résultat imputable à un ensemble de variables. La comparaison essentielle, par rapport au projet initial, restera celle de la C.Ex. et de la C.Té, même si les effets de la méthode et de l'implication

* La comparaison C.Ex/C.Im devait renseigner sur l'effet de la méthode à implication égale; C.Im/C.Té sur l'effet de l'implication à méthode égale; C.Ex/C.Té sur les effets des deux variables combinées. On attendait le classement 1. C.Ex; 2. C.Im; 3. C.Té.

seront appréciés dans leur combinaison globale, étant bien entendu que dans une recherche-action elles vont de pair. Ici, la chance fut avec moi, puisque les performances initiales se révèlent quasiment identiques.

D'autre part, il m'a paru intéressant de considérer l'évolution des élèves en fonction de leur niveau initial. L'ensemble de la population a été partagé en trois groupes selon les notes au test : A : élèves ayant 7 ou plus; B : élèves ayant 5 et 6; C : élèves ayant 4 ou moins.

Les limites furent dessinées afin d'approcher les pourcentages suivants : 25% en A, 50 % en B, 25 % en C. Le tableau suivant indique l'effectif d'enfants de chaque niveau dans chaque classe, ainsi que la moyenne et l'écart-type de chaque sous-groupe, dans cet ordre entre les parenthèses.

Classe	Groupe	A	B	C
C. Ex		8 (7 - 0)	13 (5,4 - 0,4)	8 (2,2 - 1,2)
C. Im		9 (7 - 0)	17 (5,8 - 0,3)	2 (3,5 - 0,5)
C. Té		6 (7,1 - 0,3)	13 (5,3 - 0,4)	9 (3,2 - 1)
Effectif		23 (27 %)	43 (50,5 %)	19 (22,5 %)

L'avantage de la C.Im apparaît nettement : elle tire sa supériorité de départ de la quasi-absence d'élèves de niveau C.

Les résultats.

Je commencerai par indiquer les pourcentages de réussite aux différents types d'opérations, à titre de commentaire sur le programme du CE2.

Opération	Addition	Soustraction sans retenues	Soustraction avec retenues	Multiplication par 1 chiffre	Multiplication par 10	Multiplication par 2 chiffres	Division exacte	Division avec reste
% réussite	82	88	79	95	68	53	82	53

Si on admet que, pour qu'une notion soit considérée comme adaptée au cours où elle s'enseigne, elle doit être acquise par au moins 75 % des enfants, on remarque que deux types d'opération apparaissent comme trop difficiles : la division avec reste et la multiplication par un nombre à deux chiffres. En conséquence, au C.E.2, l'étude de ces opérations n'est pas justifiée, et peut être reportée au cours moyen, et ce d'autant plus qu'on pourrait se demander à quoi correspond le fait de compter juste en son rapport avec le développement cognitif décrit par Piaget. Ces acquisitions largement obtenues par dressage ne recouvrent pas d'évidence l'existence des structures cognitives nécessaires à leur compréhension.

Ainsi Lautrey (*Classe sociale, milieu familial, intelligence*. P.U.F., 1980, p. 205) qui a fait passer « l'épreuve des îles » faisant intervenir la conservation des volumes note que certains maîtres assistant à la passation furent surpris de l'échec relatif de certains de leurs élèves malgré qu'ils soient capables d'appliquer le mécanisme de calcul du volume dans un problème.

« Ceci tendrait à montrer que l'apprentissage d'une règle de ce genre à des enfants qui ne se sont pas encore construit une représentation correcte du volume, ne leur apporte pas d'autre avantage que de pouvoir résoudre les problèmes ritualisés selon le mode scolaire. »

On voit là se dessiner un axe de critique des contenus, des méthodes, et de leurs rapports mutuels.

L'évolution des résultats obtenus dans les trois classes prend des formes différentes comme l'indique le tableau suivant : (σ figure entre les parenthèses).

Moyenne	C. Ex	C. Im	C. Té
1 ^{re} passation	5 - (1,9)	6 - (0,9)	5 - (1,6)
2 ^e passation	9 - (2)	10,2 - (1,1)	6,8 - (2,4)

Au niveau des moyennes, les trois classes progressent, mais leurs progrès ne sont pas de même amplitude : + 4,2 pour la C.Im, + 4 pour la C.Ex et + 1,8 pour la C.Té (l'analyse de la covariance donne un $F = 14$ significatif au seuil .001).

*Comparaison C.Ex, C.Té ** : globalement, la C.Ex progresse nettement plus que la C.Té et je conclus à la positivité de l'expérience qui montre que s'occuper des élèves dans le cadre d'une relation individualisée et technique — mais aussi chaleureuse — induit des résultats significativement positifs.

J'en conclus que l'hypothèse générale se trouve vérifiée.

Comparaison C.Ex, C.Im : la C.Im maintient son avance, mais le fossé ne se creuse pas (l'écart reste de 1 point), donc les deux classes ont eu, globalement, des évolutions parallèles, ce qui représente un aspect positif, puisqu'en général les classes faibles progressent moins que les classes fortes.

L'étude de l'évolution par type d'opération et par classe apporte des renseignements intéressants. Le tableau suivant indique les pourcentages de réussite et leurs écarts.

C.Ex.

	Addition	Soustraction sans retenue	Soustraction avec retenue	Multiplication à 1 chiffre	Multiplication à 2 chiffres	Division exacte	Division avec reste
Sept.	54	78	62	51	0	0	0
Juin	79	89	89	96	58	93	55
△	+ 25	+ 11	+ 27	+ 45	+ 58	+ 93	+ 55

C.Im.

	80	96	84	53	0	0	0
Sept.	80	96	84	53	0	0	0
Juin	93	100	96	100	83	93	77
△	+ 13	+ 4	+ 12	+ 47	+ 83	+ 93	+ 77

C.Té.

	44	62	63	82	0	0	0
Sept.	44	62	63	82	0	0	0
Juin	50	75	51	89	37	82	25
△	+ 6	+ 13	- 12	+ 7	+ 37	+ 82	+ 25

Dans la C.Té, il y a progrès plus sensibles au niveau des dernières acquisitions, ce qui semble indiquer que l'enseignante ne s'est pas souciée de présenter tout au long de l'année tous les types d'opérations, ce qui par ailleurs limite, en partie, les taux de progression inférieurs à ceux des autres classes.

* Entre C.Ex et C.Té, le calcul du t de Student est possible puisque $m_1 = m_2 = 5$. Ici $t = 3,85$, significatif au seuil .001.

La comparaison de la C.Ex et de C.Im montre que les progrès relatifs sont plus importants dans la C.Ex en ce qui concerne les trois premières opérations, ce qui indique un rattrapage partiel, mais net. Par contre, les dernières acquisitions se passent moins bien (ce qui est un moindre mal puisque ces opérations seront largement reprises au CM1 et au CM2). J'invoquerai ici un effet de fatigue, ou encore de limitation physiologique des acquisitions, le gain de 4 opérations sur l'année faisant figure de seuil (c'est le gain de 13 élèves dans la C.Ex et de 10 dans la C.Im).

Je compare maintenant l'évolution des résultats en tenant compte du niveau initial. Considérons dans chaque classe les élèves forts (groupe A).

Moyenne	Classe	C. Ex	C. Im	C. Té
1 ^{re} passation		7 (0)	7 (0)	7,1 (0,3)
2 ^e passation		10,5 (1)	10,6 (0,4)	8,8 (1,9)
% d'enfants qui ont progressé		100	100	83

Les performances atteintes dans les classes Ex et Im sont quasiment identiques, supérieures à celles de la C.Té (par exemple, si on compare les moyennes obtenues en juin des classes Ex et Té, le *t* de Student vaut 2,02 et est significatif au seuil .10).

C'est là un constat important. Il est coutume de dire chez les enseignants que s'occuper des élèves faibles équivaut à délaisser les bons. L'expérience menée ici montre qu'il n'en est rien, et qu'au contraire le fait de ne négliger aucun élève amène des progrès sensibles, même chez les meilleurs éléments.

Evolution des élèves moyens (groupe B) dans chaque classe :

Moyenne	Classe	C. Ex	C. Im	C. Té
1 ^{re} passation		5,4 (0,4)	5,8 (0,3)	5,3 (0,4)
2 ^e passation		8,5 (1,7)	10,3 (0,6)	6,1 (1,4)
% d'enfants qui ont progressé		84	100	69

La classe témoin obtient ici encore les résultats les plus faibles *, en valeur absolue et en progression — moyenne et effectif —. La C.Im réalise le meilleur score. Il faut se rappeler là qu'en fait, les élèves de niveau B représentent le gros des élèves « faibles » de la classe, et on peut penser que l'implication a induit une attention de la maîtresse plus grande qu'à l'habitude à l'égard de ces élèves, qui rejoignent quasiment les élèves du groupe A.

Evolution des élèves faibles (groupe C) dans chaque classe :

Classe Moyenne	C. Ex	C. Im	C. Té
1 ^{re} passation	2,2 (1,2)	3,5 (0,5)	3,2 (1)
2 ^e passation	8,2 (2,3)	8 (3)	6,5 (3)
% d'enfants qui ont progressé	100	100	77

Le petit effectif (2) des élèves du groupe C dans la C.Im empêche tout commentaire. La comparaison portera donc sur les C.Ex et C.Té. Les élèves de la C.Ex partent de plus bas et arrivent plus haut — progrès significativement plus important puisque l'analyse de la covariance donne $F = 4,60$, significatif au seuil .05 —; tous les élèves progressent, et la performance du groupe rejoint presque celle du groupe B, c'est-à-dire qu'on constate le même phénomène que dans la C.Im : dans les deux cas, les élèves du groupe le plus faible rattrapent le groupe précédent, par le biais — probable dans la C.Im, volontaire dans la C.Ex — d'une sollicitation particulière de ces élèves. Dans la classe témoin, on remarque également ce rattrapage, mais à un niveau plus faible. Les particularités des deux autres classes augmentent les amplitudes.

On peut visualiser ces phénomènes par le dessin des cheminements individuels. Trois groupes de niveaux sont constitués à partir des résultats de la deuxième passation : A' (note : 11 - 29,5 %); B' (note : 7 à 10 - 48 %); C' (note : 0 à 6 - 22,5 %). Les répartitions dans ces niveaux, selon le niveau initial sont données. Entre les parenthèses figurent les effectifs.

* Par exemple le t de Student (comparaison C.Ex, C.Té) vaut 4 et est significatif au seuil .001.

C. Ex			C. Im			C. Té		
A (8)	A' (6)	75 % =	A (9)	A' (6)	66,5 % =	A (6)	A' (1)	16,75 %
	B' (2)	25 %		B' (3)	33,5 %		B' (4)	66,5 %
	C' —			C' —			C' (1)	16,75 %
B (13)	A' (1)	7,5 %	B (17)	A' (8)	47 %	B (13)	A' —	
	B' (10)	77 % =		B' (9)	53 % =		B' (6)	46 %
	C' (2)	15,5 %		C' —			C' (7)	54 % ↓
C (8)	A' (1)	12,5 % ↑	C (2)	A' (1)	50 %	C (9)	A' (1)	11 %
	B' (4)	50 %		B' —			B' (3)	33,5 %
	C' (3)	37,5 %		C' (1)	50 %		C' (3)	55,5 % =

○ Niveau prime atteint par la majorité.

= Maintien dans le niveau de la majorité.

↓ Baisse dans le niveau de la majorité.

↑ Hausse dans le niveau de la majorité.

On remarque bien la dégradation dans l'échantillon global de la position des élèves de la C.Té, et le cheminement positif pour 62 % d'entre eux des élèves du groupe C de la classe expérimentale.

Pour résumer, je dirai que les modifications apportées, essentiellement une intervention corrective immédiate et individualisée (et l'implication qui les accompagne) ont amené des progrès significatifs au niveau de la classe expérimentale et plus particulièrement pour les élèves faibles.

La classe impliquée réalise la meilleure performance, mais il n'a pas été possible de faire la part des choses, puisque deux éléments ont avantagé cette classe : un niveau initial plus élevé et plus homogène, et une plage horaire plus importante.

De toute façon, l'implication induit une meilleure efficacité, ce qui en soi, constitue un résultat appréciable. Toutefois, on peut supposer qu'il restera plus dans la C.Ex une fois l'expérience terminée. L'enseignante a pu constater une amélioration des résultats par rapport à un changement pédagogique et, hypothèse optimiste, on peut espérer qu'elle investira cet acquis dans sa pratique future, contrairement à l'enseignante de la C.Im qui, une fois la charge énergétique et émotionnelle liée à l'implication dissipée, n'a aucune raison objective de modifier sa pratique.

Derrière les chiffres, la vie.

Travailler dans la classe, c'est gratifiant pour l'intervenant, et à plusieurs titres. On y est mieux que dans un bureau : il y fait plus chaud, ça bruisse, ça s'agite, ça vaque, ça grouille, ça se dispute, ça crie. Moments brusques de silence imprévisible, puis crescendo de la reprise. La chaude ambiance du groupe classe, quand on lui permet de vivre.

On devient quelqu'un pour les enfants... et pour soi-même. « Bonjour Daniel ! » je l'entends souvent dans les couloirs. Ou bien « Quand est-ce que tu viens ! » ou encore « J'ai réussi mon contrôle »...

Y a les filles qui déjà cherchent à séduire, et les garçons à affronter « Je suis plus fort que toi ! »... Et puis l'estime réciproque qui naît entre les deux adultes. Le temps ne laisse courir que les bons souvenirs. En voici quelques-uns.

La maîtresse dans le couloir : « Tu sais, Michel, il a réussi ses opérations. »

Et le lendemain : « Michel a fait moins de fautes à sa dictée... » Un sacré coup double !

Et Martine, je la connaissais. Débile au test — du temps où je « mesurais » des intelligences —, complètement abrutie vue de l'extérieur ! Sa maîtresse de C.E.1 disait, en réunion de synthèse : « Celle-là, elle ne fera jamais rien, elle est con comme une cafetière ! » Au test de septembre, effectivement, elle a 0. En juin 5. Pas si débile que ça la gamine ! Et le plus drôle, c'est que lorsqu'elle a commencé à démarrer, elle s'est mise à ricaner, à piquer des fous-rires et des rires fous à tout propos et hors de propos. La rançon d'un déblocage.

Manuel, il fait partie de la famille la plus détestée par l'école. Ils sont toujours en retard, effrontés, ne travaillent pas, mettent le bazar... En classe on l'a mis dans un coin. Fallait bien. C'est vrai qu'il est bagarreur, arrogant, qu'il ne fait rien... de scolaire. Il casse ses crayons, fait des lance-boulettes avec ses cahiers, n'apprend pas ses leçons, ne ramène pas ses affaires de la maison, pique le dictionnaire de la maîtresse, etc. En septembre il a 2 au test, en juin 10. Il s'est relativement calmé, il commence à tenir ses cahiers.

Je me souviens quand même des échecs, celui d'un garçon qui s'est cassé le bras, ce qui l'a fait manquer plusieurs semaines, et l'a éteint : de chahuteur, il est devenu morose : 6 - 6.

Une fille, qui redouble : 6 - 5. La seule qui régresse. Pourtant, elle n'est presque jamais venue en soutien. Une énigme.

La vie, c'est aussi les empressements, l'attente anxieuse du verdict, les yeux levés vers le censeur, les crises de découragement, les enthousiasmes de la réussite.

Tout seul, un tel échoue. A côté de l'adulte, au tableau par exemple — pourquoi les enfants aiment-ils tant écrire au tableau ? — il réussit. Il retourne à sa place et échoue encore. Travailler les opérations, c'est aussi parcourir sur le chemin de l'autonomie.

Finalement, ce qui reste je crois, c'est l'immense envie d'apprendre des jeunes, et chez *tous* les jeunes. Il n'y a pas que Mozart que l'école assassine. Puissent tous les élèves y vivre et s'y épanouir.

Les limites de l'expérience :

Positive par bien des aspects, l'expérience décrite présente des limites : son objet est restreint, le contenu n'est pas remis en cause, — ce qui constitue le point le plus difficile à faire évoluer —, l'origine sociale n'est pas directement prise en compte, il n'y a pas eu recours aux pratiques d'entraide...

De nombreuses voies s'ouvrent et donnent envie d'aller plus loin.

Largement incomplète, cette recherche-action montre toutefois que des progrès sont réalisables. C'est là son exemplarité.

Des projets, pour conclure.

La première année, une seule intervention fut menée à terme. La deuxième année, les interventions du G.A.P.P. dans les classes touchèrent neuf classes, en rapport avec trois thèmes : graphisme dans cinq C.P. (méthode Jeannot), opérations dans un C.E.2 (intervention décrite), langage dans un C.E.2 et trois C.M. A la rentrée 1980, se mettront en place des interventions dans douze classes (sur les vingt-deux des deux écoles

primaires), en rapport avec six thèmes : graphisme dans cinq C.P., pratique de l'écrit dans cinq C.P., pratique de la lecture dans deux C.E.1, problèmes dans un C.E.2, opérations dans un C.M.2, ateliers dans quatre C.M., cette dernière intervention se faisant à la demande des enseignants.

Je remarque, probablement effets secondaires de ce type de pratique, que dans l'une des écoles, le conseil des maîtres a décidé de ne plus demander d'orientations d'élèves vers le perfectionnement, et s'oriente vers la mise en place d'aménagements pédagogiques — harmonisation de l'enseignement de l'orthographe par exemple. Les aides individuelles assurées par le G.A.P.P. ne constituent plus l'essentiel du travail, mais souvent se situent comme prolongements des interventions en classe.

Il est, bien sûr, encore trop tôt pour dresser un bilan global de ce mode d'action, et il faudra attendre plusieurs années afin de dégager une évolution générale des résultats scolaires. On se situe bien loin d'une révolution pédagogique. Mais c'est l'exercice des aménagements ponctuels et la prise de conscience de leurs limites qui peuvent amener des changements plus radicaux, plus audacieux. La route est longue qui peut mener à l'école idéale, mais ce qui en fait l'intérêt c'est bien qu'elle n'a pas de fin et qu'un progrès reste toujours possible.

Ce genre d'approche soulève le problème du statut des membres du G.A.P.P. dans l'école. Il existe le danger d'une régression, à savoir l'assimilation du personnel du G.A.P.P. à des instituteurs, et en conséquence ultime la suppression des formations spécifiques. C'est là un écueil de taille qu'il faut éviter en criant bien haut l'originalité essentielle pour l'école des membres du G.A.P.P. Nous ne sommes pas des instituteurs, mais éventuellement des *pédagogues* qui travaillent dans le sens de l'ouverture aux sciences de l'éducation de la pédagogie classique, et de l'ouverture de l'école à la vie sociale, économique et politique.

Il faut affirmer avec force que nous restons des *intervenants extérieurs*, amenés à travailler à certains moments dans les classes, dans le cadre d'une recherche-action, d'une co-action avec l'enseignant, à la réalisation de certains projets, l'instituteur restant, lui, le *maître* de sa classe.

Les deux acteurs gardent leur spécificité, et forment un couple, l'un complétant l'autre.

L'approche pédagogique peut se révéler payante, à cinq conditions : 1) une collaboration étroite du G.A.P.P. avec l'école et les enseignants; 2) une formation continuée des intervenants ininterrompue; 3) un contrôle des effets des interventions aussi rigoureux que possible; 4) une contestation permanente de l'école, sans laquelle cette approche perd tout son sens; 5) le retour constant à la théorie qui éclaire la recherche et s'éclaire de la recherche.

J'insiste sur l'aspect contestataire, absolument nécessaire : il ne servirait à rien de doubler le maître dans sa pratique courante, car aux mêmes causes correspondent les mêmes effets. La contestation sera argumentée, bien sûr, et débouchera sur des propositions constructives, qu'il faudra également critiquer à leur tour...