

« Communiquer des pratiques, faire part d'expériences qui amorcent un débat enrichissant pour tous et basé sur des pratiques réelles et non sur des a priori théoriques ». tel est l'appel lancé par nos collègues, signataires de l'article. C'est bien volontiers que nous le reперcutons.

J. GUILLOUX

\*

## Un « groupe faible » au C.P.

\*

Cette expérience s'inscrit dans la logique des groupes de niveau.

Nous proposons de prendre en charge les enfants les plus faibles des sept cours préparatoires du groupe scolaire pendant le temps consacré aux acquisitions de la lecture et de l'écriture, soit de huit heures trente à dix heures dix chaque matin.

Pour nous, il s'agissait essentiellement de ne pas laisser des enfants dans une classe face à des exigences pour eux insurmontables et ce, quotidiennement. Nous partions de nos « bons sentiments », mais aussi d'une certaine contestation des pratiques traditionnelles et notre approche de ce groupe se fit par rapport à des méthodes pédagogiques, Lentin-Clesse pour la lecture et Jeannot pour l'écriture. Étaient pratiqués également des exercices d'organisation spatiale, de discrimination auditive, de psychomotricité et des jeux.

Tous les quinze jours, on se réunissait avec les maîtresses pour faire le point à propos de l'évolution de chaque enfant.

La seconde année, ces enfants suivirent un C.P. normal.

Nous verrons successivement : (1) les critères de choix des élèves du groupe, (2) l'activité pédagogique du groupe, (3) l'évolution des enfants à travers les réunions de synthèse, (4) l'évolution des résultats des tests scolaires ; et finalement, le pourquoi de l'abandon de cette pratique.

### I — Les critères de choix

Cette année-là (rentree 78) tous les élèves des C.P. du groupe scolaire passèrent une batterie de tests (mosaïque de Gille, Horst, code, matrices) qui permit d'établir une prédiction de la réussite en lecture sur cinq niveaux : ⑤ lecture courante, ④ lecture hésitante-courante, ③ lecture hésitante, ② lecture syllabique, ① lecture sous-syllabique.

Un mois après la rentrée, délai considéré comme période d'observation pour la maîtresse et d'adaptation pour l'enfant, une réunion regroupa les enseignantes des C.P. et nous-mêmes.

Au tableau figurait la liste des enfants et leur prédiction. Nous proposâmes de constituer le groupe des enfants de niveau ①, mais il fallut tenir compte de l'avis des enseignantes car ce sont elles qui en dernier recours parce que responsables de leurs élèves, prenaient la décision.

Elles préférèrent rester sur leur critère, à savoir la réussite du moment par rapport aux activités proposées.

Deux d'entre elles refusèrent de nous confier certains de leurs élèves. Finalement, treize élèves furent proposés dont les prédictions se distribuèrent ainsi :

Prédiction	⑤	④	③	②	①	Σ
n	0	1	3	5	4	13

Cette hétérogénéité relative nous indique que la somme des connaissances ne constitue pas un critère d'adaptation absolu et que d'autres facteurs entrent en ligne de compte, probablement des systèmes de valeurs liés au milieu social d'origine, les traits de personnalité et les comportements de l'enfant, la perception socialement marquée de l'enfant par la maîtresse... et les interactions résultantes.

Il faut également remarquer la résistance de l'enseignant face au résultat du test, et sa préférence pour son opinion personnelle, au moins dans le court terme, ce qui amène à penser une relativisation du concept « d'effet Pygmalion ».

### II — L'activité pédagogique du groupe

Notre ambition était d'amener les élèves au meilleur degré de préparation à l'acquisition de la lecture.

Jugeant la « méthode mixte » habituelle inadaptée car trop centrée sur l'apprentissage mécanique du code, nous essayâmes d'appliquer les principes définis par Clesse (1) dont nous partagions l'objectif : amener les enfants à pratiquer une lecture plus proche de celle de l'adulte sachant lire que de celle de l'enfant de C.P. qui dé-



Photo R. S.

chiffre, ce qui implique que l'enfant aborde l'écrit dans une attitude active de recherche de la signification à l'aide de son intelligence, de son activité langagière plutôt qu'à partir de simples mécanismes. Nous entraîna les élèves à produire un langage explicite. Le support de cette activité fut les livrets de la série **Pauline et Victor** (2). Ce matériel se présente sous la forme d'une histoire en images, les textes étant regroupés en fin de volume pour l'adulte-lecteur ou conteur, textes répondant au souci d'introduire des schèmes syntaxiques de manière progressive et contrôlée.

Dans un premier temps, il s'agissait de familiariser les élèves avec le livre et l'histoire : la lecture du récit était suivie d'un entretien. Puis d'autres exercices plus guidés obligeaient à un langage explicite : un enfant fait retrouver, par sa description, une certaine page ; les enfants racontent eux-mêmes l'histoire ; ou bien trouvent la suite... Il nous fallait également amener l'enfant à une « compréhension » de l'écrit. Chaque élève possédait un cahier d'histoires sur lequel nous écrivions en sa présence les textes qu'il nous dictait et assistait ainsi au passage de l'oral à l'écrit.

Clesse décrit l'étape suivante comme celle d'une production de langage écrit, l'enfant étant invité à écrire lui-même. Sollicitations et encouragements répétés, rien n'y fit, nous ne parvîmes pas à obtenir ce type de production.

Au mieux, les enfants recopièrent des textes élaborés ensemble mais ne se hasardèrent jamais à une production autonome.

Ce que Clesse a obtenu dans une classe n'apparut pas dans un groupe privilégié par les moyens mis en œuvre, ce qui pose le problème du statut de ce groupe. Nous y reviendrons.

La préparation à l'écriture se fit selon les préceptes de la méthode Jeannot (3) ; des activités corporelles précises induisant les activités graphiques, l'enfant vivant avec tout son corps ce qu'il aura ensuite à écrire. On parle là de pédagogie cinétique ;

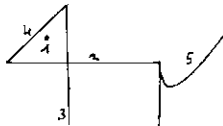


Photo R. S.



Concours E.L. : M. CHAPUT

il y a apprentissage rythmé de la facture des formes graphiques cursives. Jeannot distingue sept mouvements fondamentaux qu'elle inclut dans deux figures didactiques.



- 1 • œil
- 2 → le dos
- 3 ↓ patte
- 4 ↗ museau
- 5 ↗ la queue qui monte
- 6 ↻ jet d'eau qui tombe
- 7 C jet d'eau qui tourne

Chaque mouvement s'acquiert en trois étapes : déplacement au sol de tout le corps sur le tracé, déplacement au tableau du bras et de la main sur le tracé, « écriture » avec une balle, une craie, un crayon.



Concours E.L. : B. SANREY

Les mouvements sont parlés, avec indication des temps forts (« LE...dos »). L'apprentissage des lettres se fait par combinaison des mouvements fondamentaux.

*i* : museau, patte, la queue qui monte, œil.

L'apprentissage des sept tracés fut mené à terme. Les difficultés surgirent au niveau de l'écriture des mots et peu d'enfants y parvinrent.

Cette méthode utilisée ultérieurement au niveau de classes entières se révéla beaucoup plus payante et en quatre mois pratiquement tous les élèves parvinrent à

écrire lisiblement. Là encore, c'est l'opposition groupe faible — classe normale qu'il convient d'envisager.

Le tableau ci-après résume l'activité d'une semaine. Le « contrat » de travail (s'inspirant des techniques Freinet) consistait en la proposition à chaque élève d'une liste de travaux à effectuer durant la semaine (exemple : raconter un dessin ; une feuille de graphisme ; bibliothèque ; rythmes copiés).

Le tableau indique un exemple d'exercice pour chaque activité.

Une fois, la semaine, le « conseil » permettait de réaliser le point avec le groupe.

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
8 h 30	Lecture <i>La tarte</i> Lecture Questions	Lecture <i>La tarte</i> trouver la page	Lecture <i>La tarte</i> réécriture	Lecture relecture des textes	Psycho- motricité Les bâtons
9 h 10	Perception  auditive  grave-aigu	graphisme museau  (sol-tableau)	perception  visuelle  Labyrinthes	Graphisme museau  (feuille)	conseil
9 h 40	Contrat	Contrat	Contrat	Contrat	Jeux de société
10 h 10					

### III — L'évolution des enfants à travers les réunions de synthèse

Ces réunions ont consisté en échanges d'informations. Nous indiquons le degré de réussite en graphisme, langage et le comportement dans le groupe, les maîtresses, la réussite en mathématiques et le comportement dans la classe. Nous informons également du contenu des entretiens avec les parents (deux dans l'année).

Nous ne parlerons pas ici en termes de cas, car nous n'avons pas affaire à une population tout-venant, ce qui nous conduirait à des propos non contrôlés. On peut noter toutefois chez ces enfants un cumul d'éléments considérés comme défavorables : appartenance à un milieu ouvrier douze fois sur treize, enfant dépendant de la D.D.A.S., parents divorcés ou ne s'entendant pas, problèmes de santé, de langage, de langage, de contrôle psychomoteur et comportemental... et c'est peut-être cette surdétermination négative qui en résulte qui explique en partie les difficultés d'adaptation scolaire. Les graphiques joints résument les évolutions de chacun des élèves par rapport à trois niveaux de réussite ou de participation.

#### Evolution des résultats scolaires — en classe

Seuls, six enfants parviennent à un niveau moyen en mathématiques. Il semble donc que l'échec à cet âge soit relativement global.

#### — dans le groupe

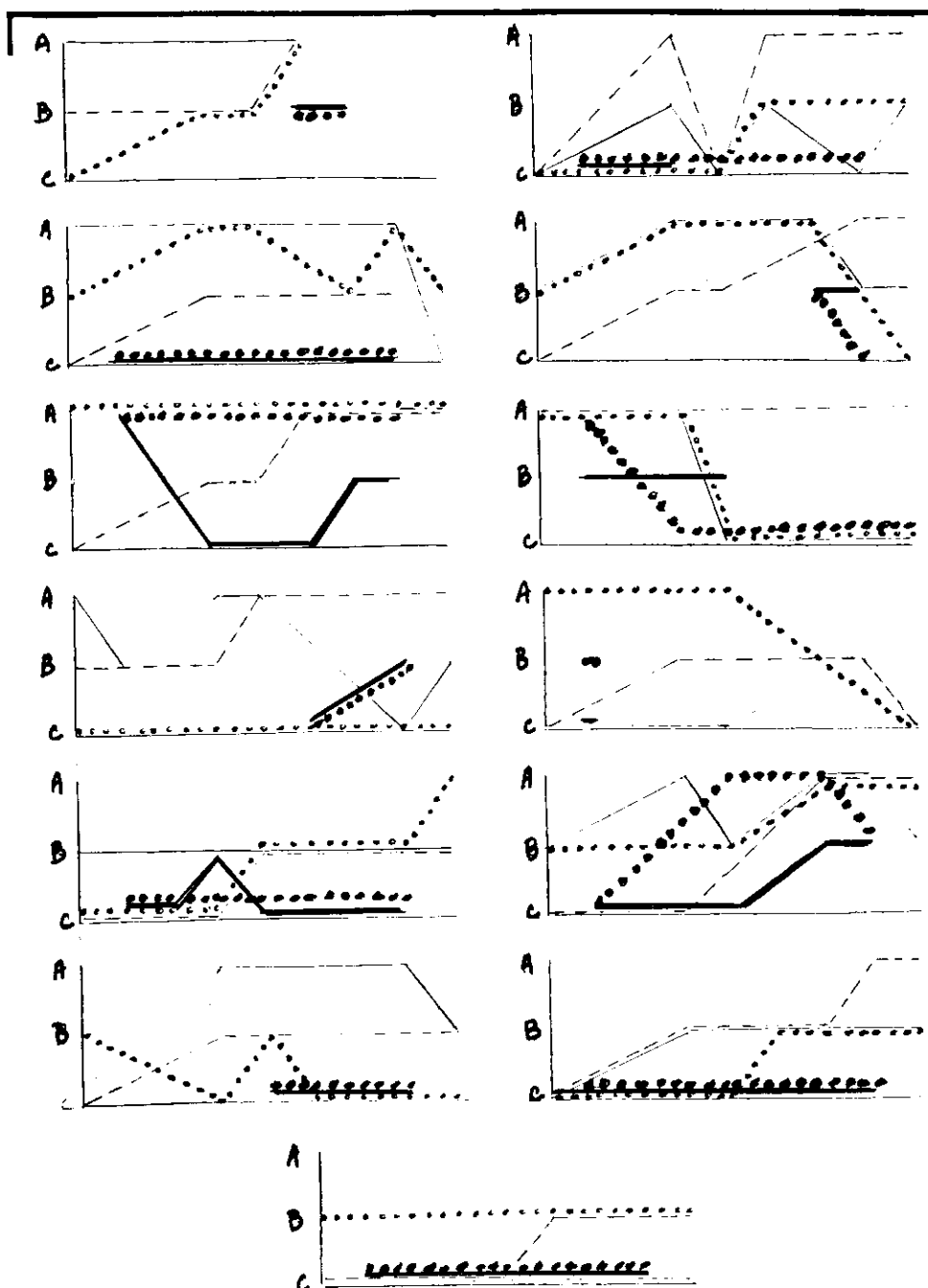
Il faut garder à l'esprit que les exigences n'étaient pas celle d'un C.P. ordinaire.

Les meilleurs résultats furent obtenus en langage. L'évolution des performances graphiques attirent quelques remarques. (tableau)

Il y eut réussite dans les débuts, au cours de l'apprentissage des tracés simples. La fin d'année se révéla moins aisée ce qui s'explique par le changement d'exigence : il s'agissait de copier des phrases et seuls



Concours E.L. : F. et CH. DHORNE



Le trait noir plein indique la réussite en graphisme (C : très maladroit ; B : difficulté partielle ; A : bien) ; la ligne noire en tirets la réussite en langage (C : énumérations ; B : phrases simples ; A : introductions de complexité) ; la ligne noire pointillée, le degré de participation dans le groupe ; le trait noir continu gras la réussite

en mathématiques et enfin le pointillé noir gras la participation aux activités de la classe.

On remarque que les observations des maîtresses sont lacunaires dans quatre cas, ce qui s'explique par leur absence aux réunions.

deux enfants y parvinrent convenablement.

Il semble également remarquable que la qualité du graphisme suit en certains cas le degré de participation de l'enfant aux activités, alors que cette relation n'apparaît pas en ce qui concerne le langage. La détérioration ou l'irrégularité du graphisme doit attirer l'attention du pédagogue, car elle peut avoir valeur de signal d'alarme, tant au plan psychomoteur qu'affectif

#### Evolution de la participation (4)

Dans le groupe, huit enfants parviennent à un niveau de participation moyen ou bon, contre seulement cinq en classe.

On peut voir là l'effet positif d'une exigence mieux adaptée aux possibilités de réponse de l'enfant et du souci de maintenir une relation éducative chaleureuse. Toutefois, on remarque que la participation aux activités du groupe n'entraîne pas



Concours E.L. : M. BONNET-GONNET

le même comportement dans la classe. A contrario, on dénombre cinq cas de dégradation des comportements dans le groupe, les enfants adoptant alors les mêmes attitudes de non-participation que dans la classe. L'homogénéisation s'est réalisée dans le mauvais sens. Ce fut là une source de notre désespoir grandissant, le discours des enseignants n'évoluant pas et traduisant trop souvent une certaine non-acceptation, une certaine dévalorisation de ces enfants.

Le dialogue ne se révèle pas toujours opérant.

#### IV - L'évolution des enfants à travers les résultats aux tests scolaires

Quatre mesures de niveau sont à considérer : niveaux prédit et atteint (5) au début et au terme des deux C.P. suivis par ces



Concours E.L. : D. DANIEL



Concours E. L. - Ecole mixte de Couiro-nbs (Calvados)

enfants. Le tableau suivant rend compte des évolutions individuelles.

Niveau enfant	1 <sup>re</sup> année		2 <sup>e</sup> année	
	prédit	atteint	prédit	atteint
1	2	1	4	2
2	2	1	3	5
3	2	1	5	4
4	3	1	4	4
5	1	1	4	3
6	2	1	3	4
7	4	1		
8	2	1	3	3
9	3			
10	3	1		
11	1	1		
12	1	1		
13	1	1		

A l'issue de la première année, tous les enfants restèrent au niveau ①. Ce n'est pas étonnant, car l'approche de la combinatoire ne fut pas abordée, aucun enfant dans le cadre de la méthode employée n'ayant atteint ce stade, et il était convenu de ne rien proposer qui ne soit à la portée de l'enfant ainsi que l'évitement de tout « dressage ».

La comparaison de deux prédictions successives montre une élévation du volume des connaissances en tout cas.

La deuxième année, les enfants suivirent un C.P. « normal », à l'issue duquel, considérant qu'au moins un niveau ④ est nécessaire pour suivre un C.E. 1 sans encombre, il apparaît que 5 enfants sur 10 se sont tirés d'affaire (n° 2 - 3 - 4 - 6 et 9, revenu après absence dans un C.E. 2 à la rentrée 80), mais cinq autres connaissent encore en janvier 81 des difficultés : n° 3, au C.E. 1 a du mal à suivre ; n° 8, au C.E. 1 pris en soutien par la R.P.P. ; n° 2 dans une nouvelle école est classé dyslexique ; nos 10 et 11 relégués en classe de perfectionnement ne sachant toujours pas lire. (La trace a été perdue pour 3 élèves).

Donc réussite à 50 %. Qu'en penser ? Il s'agit de considérer un terme de compa-

raison, à savoir la réussite des élèves qui ont redoublé leur C.P. sans être passés par notre groupe, soit un effectif de 10. 6 d'entre eux — 60 % — ont atteint au moins le niveau ④, performance quasi identique.

On conclut que la fréquentation du groupe n'a pas amené de performances sensiblement meilleures que le maintien dans la classe.

## Conclusions

Inscrite dans une démarche de recherche, cette expérience est limitée : il serait illégitime d'en généraliser hâtivement les conclusions.

Notre objectif d'assurer une meilleure réussite de nos élèves au terme de leur deuxième C.P. n'a pas été atteint, et ce malgré tous les efforts déployés, tant au niveau du renouvellement des approches pédagogiques — illusion pédagogique — que du souci d'établir la meilleure relation individuelle possible — illusion psychologique.

Nous pourrions toujours rechercher des « excuses » à savoir les problèmes personnels de ces enfants. Mais l'école n'est pas en mesure d'assumer ces problèmes liés aux dépossessions économiques, à l'urbanisation ratée, au chômage, aux bas salaires qui relèvent du domaine de la volonté politique de partage de la plus-value économique.

L'école ne peut lutter qu'avec ses propres armes, essentiellement pédagogiques.

Par contre, le problème du partage de la culture, de la diffusion — démocratisation de la culture savante —, s'il est fondamentalement politique n'en reste pas moins pédagogique et implique chaque enseignant à la fois dans son idéologie, dans ses méthodes et techniques, dans ses comportements journaliers.

Nous avons vu ici que la bonne volonté restait relativement inopérante face à certains enfants, ainsi que les moyens.

On en arrive à poser le problème du rapport entre la dépossession économique et la dépossession culturelle à l'intérieur de l'école et dans la famille. En d'autres termes, par quels processus le manque d'argent empêche ou freine l'acquisition de connaissances scolaires qui pourtant ne s'achètent pas ?

La frustration face au savoir se révélera - l'âge adulte par exemple dans les revendications des syndicats ouvriers, qui privilégient au titre de la formation permanente l'enseignement général ; dans le discours de certains prisonniers qui demandent que les prisons soient transformées en école et centres de formation professionnelle... (6).

Le capital culturel sert à justifier une position sociale, donc entre dans la lutte des classes comme moyen de distinction (7) :

Il n'existe pas de culture socialement gratuite.

Et on peut penser que, au niveau de la famille, l'empêchement culturel est le signe de la **résignation**, de l'acceptation d'un statut social situé au bas de l'échelle.

Radicalement, la dépossession cultu-

relle amène à considérer la culture et ses pratiques comme des choses étrangères, inconnues. L'école n'enseigne pas de pratiques, seulement des codes et on peut supposer que l'apprentissage d'un code ne devient effectif que lorsqu'il se greffe sur une pratique qui lui donne un sens.

Ceci nous amène à considérer les limites des remises en cause pédagogiques, ponctuelles, première étape nécessaire à toute évolution : même une fois les conditions scolaires optimisées, l'action éducative se heurte à l'obstacle de la dépossession culturelle, ce qui place l'enseignant face à un nouveau choix : soit en rester là, soit passer à l'« **activisme pédagogique** » en engageant une action au-delà de l'école, principalement en essayant d'amener l'implication de la famille dans l'éducation scolaire de l'enfant. Nous pensons que c'est là une voie de progrès, mais pour laquelle manquent les modèles. Il ne faudrait surtout pas assimiler cela à une quelconque activité de compensation, ou d'aide, ou de soutien. Il n'y a là aucun aspect charitable, seulement un souci de professionnalisme, qui consiste en la recherche et la mise en place des situations les plus favorables à la diffusion culturelle.

Recentrons le propos sur le groupe et considérons maintenant l'évolution de la participation aux activités du groupe et de la classe.

Notre espoir était que ces enfants participeraient aux activités de la classe. Là aussi l'échec est flagrant, d'autant plus qu'apparut une chute de la participation dans le groupe, c'est-à-dire que le transfert des attitudes s'est effectué de la classe vers le groupe. Il semble illusoire de vouloir agir sur une situation de l'extérieur.

La non-participation signifie que l'enfant ne s'intègre pas à la classe, et ici d'une manière constante.

Nous en concluons que l'**appartenance au groupe n'a pas permis l'intégration scolaire de l'enfant**. L'un de nous a décrit ailleurs (8) le mécanisme du rejet mutuel — rejet de l'élève par le maître ; rejet du scolaire par l'enfant —, et il est clair que marginaliser, même à temps partiel, certains enfants, entretient ce mécanisme.

Et finalement c'est là la raison essentielle de l'abandon de cette pratique et du début pour nous d'un nouveau type d'action axé sur le souci d'**intégration de l'enfant** aux activités de la classe, dans le cadre de co-actions G.A.P.P.-enseignants, qui, dans la mesure où il peut réussir, indiquerait un dépassement possible des pratiques de tri (groupes de niveau, classes d'adaptation, de perfectionnement...).

F. BLUN

D. PASQUIER

(1) in **Du parler au lire** (L) Lentin ESF 1978.

(2) Edité par Istra.

(3) J. Jeannot. **Face à l'écriture** E.S.F.

(4) La non-participation s'exprime par l'agitation, l'agressivité ou bien l'inhibition, le blocage.

(5) Niveau établi à partir du **Test de lecture pour le C.P.** (T.L.C.P.) édité par E.A.P. Issy-les-Moulineaux.

(6) Les dossiers de l'écran — A2 — 20.1.81.

(7) Voir les analyses de P. Bourdieu.

(8) Pasquier. **L'échec scolaire**. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, sciences de l'éducation. Paris V.