

*Service de Psychologie génétique de l'Université Libre de Bruxelles*  
*Service de Psychologie de l'Université de Gand*  
*Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège*  
*Service de la Recherche pédagogique de l'Université de Mons*

RECHERCHES CONVERGENTES SUR LE DIAGNOSTIC ET  
LA COMPENSATION DES HANDICAPS SOCIO-CULTURELS  
AFFECTANT DES ENFANTS DE 0 A 7- 8 ANS

PROJET INTERUNIVERSITAIRE  
COMMANDITE PAR LA FONDATION BERNARD VAN LEER



BRUXELLES  
MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE  
DIRECTION GENERALE DE L'ORGANISATION DES ETUDES

1973

tinuée.

ives aux  
dividuels  
entière :  
Doom,  
Vyver,

PROJET DU LABORATOIRE  
DE PEDAGOGIE EXPERIMENTALE  
DE L'UNIVERSITE DE LIEGE

par G. DE LANDSHEERE

II, 3.

Le Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège s'est spécialement attaché à la recherche des conditions optimales du développement cognitif afin de compenser les handicaps socio-culturels dans le cadre scolaire. La population enfantine qui fait l'objet de l'action est, en majorité, belge. Elle va de la nouvelle classe pré-gardienne, accueillant des enfants de deux ans et demi, voire de deux ans, jusqu'à et y compris la première année de l'école primaire, pendant laquelle les apprentissages fondamentaux sont évalués et ajustés en permanence.

Toute la recherche s'articule en un va-et-vient continu entre l'évaluation et l'action. Selon la ligne de conduite bien mise en lumière par A.-M. Thirion, l'évaluation intervient consécutivement et de façon récurrente au niveau du diagnostic, du traitement, des résultats. Elle a pour double objet de permettre d'ajuster, de façon souvent empirique, l'action exercée et de rechercher les causes des phénomènes ou, au moins, les données relationnelles qui les caractérisent.

L'action compensatoire peut s'exercer dans plusieurs directions et de bien des manières. Quelle option l'équipe liégeoise a-t-elle prise particulièrement ? Nous avons choisi de considérer l'enseignant comme l'agent privilégié de l'action et, en dernière analyse, tous nos efforts portent en ce sens.

Toutefois, avant de justifier et de nuancer cette option, un nouveau retour au concept même du handicap socio-culturel s'impose. La *liaison* entre développement et réussite scolaire, d'une part, et appartenance socio-économique, d'autre part, est reconnue comme un *fait*. Dans les conditions actuelles d'éducation, les caractéristiques de développement des enfants « défavorisés » ont une forte probabilité d'être des *handicaps*.

Toute éducation, et donc toute action compensatoire, n'ont de sens qu'en fonction d'un objectif, d'une norme. La simplification outrancière voudrait que l'on opte exclusivement pour un des deux objectifs suivants : adapter l'individu à l'ordre social existant ou tenter d'adapter

cet ordre à l'individu, c'est-à-dire réformer la société.

Seule la naïveté de quelque apprenti révolutionnaire permet de poser pareil dilemme. En réalité, il faut pouvoir s'insérer dans une société pour être capable d'agir sur elle. Le drame des défavorisés réside précisément dans le fait que, faute de posséder un certain nombre de savoirs et de pouvoirs déterminants dans une situation culturelle existante, ils ne peuvent y conquérir la place qui leur revient de droit et agir pour réduire les injustices sociales.

Au niveau de la formation de base surtout, il faut donc veiller à ce que l'enfant puisse acquérir le maximum de connaissances dans le système scolaire existant, et développer simultanément son esprit critique afin qu'il puisse contribuer personnellement à l'amélioration de la société.

Pour augmenter les chances de l'enfant, trois voies s'ouvrent, qui ne sont d'ailleurs pas mutuellement exclusives :

1. Changer l'enfant par une sorte de thérapie individuelle dans une relation théoriquement idéale d'un enfant à un psychologue ;
2. Changer la famille, son langage, ses connaissances, ses valeurs, ses attitudes. Un nouveau mot est en train de faire fortune aux Etats-Unis pour désigner ce type d'action : le *parenting*.
3. Améliorer l'école et, spécialement, les maîtres qui se voient confier l'enfant pendant les heures les plus productives de la journée et qui possèdent ou devraient posséder des méthodes d'action efficaces au niveau des groupes.

Répetons-le, ces options ne sont pas exclusives. L'erreur serait de centrer l'action uniquement sur l'enfant et d'envisager l'éducation compensatoire sur le modèle de la rééducation individuelle ou en petits groupes. Ce serait d'ailleurs une solution coûteuse qui ne pourrait guère être généralisée. Bien des décennies s'écouleront sans doute encore avant que nous ne disposions d'un réseau de psychologues assez serré pour prendre en charge chaque individu en particulier.

L'action aura donc pour objectif d'améliorer les milieux permanents de l'enfant : la famille et l'école. On peut assurément agir sur la famille, mieux l'informer et, dans une certaine mesure, mieux la former, mais c'est une tâche périlleuse qui nécessite un personnel nombreux et spécialisé, pour une efficacité relative. On sait de mieux en mieux combien est profonde l'influence des stimulations linguistiques, qualitatives et quantitatives, au cours des premières années de la vie. Est-il

réellem  
parents  
Le car  
faut-il  
valeurs  
qui se  
Par éli  
d'effica  
somme  
énergie  
Mais c  
rappel  
doivent  
1° Sav  
haités  
2° Tro  
leur m  
3° Dis  
sage, n  
sens vo  
Dans c  
de notr

Dès la  
action  
Une ét  
de la p  
Ville d  
ment p  
défavo  
essais  
Pour p  
au moi  
Ne vou  
tions t  
nôtre,  
diagno

réellement possible de changer assez rapidement le langage de jeunes parents pour que leur enfant en bénéficie réellement ? C'est douteux. Le caractère des parents est-il encore malléable ? Combien de temps faut-il pour modifier profondément une attitude, pour faire épouser des valeurs nouvelles ? *C'est les futurs parents qu'il faut éduquer, ceux-là qui se trouvent actuellement dans nos institutions préscolaires...*

Par éliminations successives, dictées par le souci de praticabilité et d'efficacité maximums, au niveau d'âge où nous travaillons, nous sommes arrivés à la conclusion que vous connaissez : concentrer notre énergie sur l'école et la formation des maîtres.

Mais c'est plus vite dit que fait ! Au risque d'accumuler les truismes, rappelons que, pour former les maîtres, au moins trois conditions doivent être remplies. Les objectifs généraux étant définis, il faut :

- 1° Savoir comment les situations génératrices des apprentissages souhaités peuvent être provoquées ;
- 2° Trouver les moyens de faire acquérir ce savoir aux enseignants et leur montrer comment le mettre en œuvre ;
- 3° Disposer d'enseignants, non seulement capables de recevoir le message, mais aussi suffisamment motivés pour agir sans relâche dans le sens voulu.

Dans cette large perspective, quels sont les grands points d'insertion de notre action ?

Dès la première année de la recherche, évaluation diagnostique et action ont été menées de pair.

Une étude socio-économique et socio-culturelle a porté sur l'ensemble de la population des enfants fréquentant les écoles maternelles de la Ville de Liège. Elle a été entreprise pour disposer de critères d'appariement par similitudes (groupes équivalents) ou par contrastes (favorisés-défavorisés). On sait les immenses difficultés soulevées par tous les essais d'élaboration d'échelles socio-économiques ou socio-culturelles. Pour pouvoir avancer, nous avons dû nous contenter, provisoirement au moins, de solutions de fortune.

Ne voulant pas baser l'action sur des constats obtenus avec des populations très contrastées, dans des contextes socio-culturels différents du nôtre, nous avons, au début de la recherche, mené une *vaste étude diagnostique*. Un échantillon représentatif de la population des enfants

LE CHOIX  
DE LA POPULATION

fréquentant les écoles maternelles de la Ville de Liège a été testé avec un large éventail d'épreuves portant sur le développement du langage, des praxies constructives et des opérations logico-mathématiques, ainsi que sur les comportements des enfants en classe. Les résultats obtenus seront développés au cours de la première partie du colloque. Disons, dès maintenant, que cette approche classique s'est révélée trop descriptive, trop structuraliste, et que nous nous orientons de plus en plus vers une perspective doublement fonctionnelle puisqu'elle nous amène à saisir, d'un point de vue *éthologique*, les interactions dynamiques du sujet avec son environnement, et à aménager les conditions optimales de développement dans les situations d'*apprentissage*.

Cette évolution dans notre perspective de travail a été favorisée par le fait que nous avons voulu engager simultanément l'action et l'étude diagnostique.

Avec l'accord et le soutien des autorités municipales, qui ne nous ont jamais ménagé les encouragements, nous avons installé notre base dans une école communale, où nous avons obtenu la collaboration du directeur et du personnel.

Cette école a été choisie sur la base d'une étude sociologique, en raison de la forte concentration de défavorisés sociaux, belges en majorité.

#### LES PRINCIPAUX ASPECTS DE LA RECHERCHE

Parler d'une recherche constitue une déformation profonde de la réalité.

Il s'agit plutôt de plusieurs faisceaux de recherche et de développement, oscillant entre l'étude fondamentale et l'action éclairée.

L'action a été menée dans le contexte de l'école maternelle telle qu'elle existe dans un milieu, donc *in vivo* et non *in vitro*, contrairement à la plupart des expériences existantes. Les institutrices n'ont pas été sélectionnées, les enfants n'ont pas été regroupés en classes spéciales.

Cependant, l'éducation compensatoire envisagée dans le système actuel se heurte à des limites sérieuses. Nous citerons pêle-mêle les locaux et les conditions matérielles souvent lamentables, le rapport nombre d'enfants-institutrice, l'incoordination entre les enseignements préscolaire et primaire, l'absence d'un plan d'activités satisfaisant, l'incohérence des attitudes face aux innovations, l'absence de toute évaluation et de contrôle, le manque de présence masculine à l'école, etc.

Les deux premières années ont été consacrées à une action globale portant sur le développement cognitif, la psychomotricité et le langage.

Comment  
quels effo  
enfin les p  
En fait, l'  
en effet, c  
diagnosti  
spécifique  
profonde  
C'est pou  
stimulatio  
petit à pet  
Les moyen  
pédagogiq  
tionnelle,  
démarches  
L'objectivi  
révélée im  
mais bien  
permet p  
enseignant  
séquences  
et donc de  
Nous som  
sance et l  
aident et  
ressentons  
la tranche  
de milliers  
Le momen  
d'un échan  
diffuser les  
Un des m  
certes pas  
la formati  
considérab  
La mise en  
difficultés  
des enseig

Comment les institutrices maternelles sont-elles associées à cette action, quels efforts de formation pédagogique déployons-nous, quels sont enfin les problèmes graves qui se posent à ce niveau ?

En fait, l'action se situe sur deux plans : général et spécifique. Il va, en effet, de soi que l'on ne peut pas rester sans agir, parce que les diagnostics fins ne sont pas encore établis et que les traitements spécifiques n'ont pas encore pu être déduits d'une compréhension profonde des phénomènes.

C'est pourquoi, d'une part, on essaie d'enrichir toute la palette des stimulations éducatives et, d'autre part, on tente de faire emprunter petit à petit certaines voies particulières.

Les moyens de formation utilisés sont classiques : séminaires, guidance pédagogique, information périodique, etc. La recherche étant opérationnelle, l'idéal eût été d'associer pleinement les institutrices aux démarches de diagnostic et d'évaluation.

L'objectivité contraint de dire que cette association profonde s'est révélée impossible, non pas que les bonnes volontés fissent défaut, mais bien parce que le niveau de qualification des institutrices ne le permet pas. Il faut, hélas, rappeler que nous avons affaire aux enseignants les plus mal payés du royaume, avec toutes les conséquences que pareille situation entraîne sur la qualité du recrutement et donc de la formation et aussi des motivations.

Nous sommes à cet égard véritablement déchirés entre la reconnaissance et l'estime que nous éprouvons pour des enseignants qui nous aident et travaillent de leur mieux, et l'obligation morale que nous ressentons de dire à la nation et, plus spécialement, à ses cadres, que la tranche d'éducation que l'on sait être la plus décisive pour l'avenir de milliers d'individus est confiée à des mains souvent peu expertes. Le moment est sans doute venu d'organiser un *survey* pédagogique d'un échantillon national représentatif des écoles maternelles et d'en diffuser les résultats sous forme de livre blanc.

Un des moindres mérites de la recherche Bernard van Leer n'aura certes pas été de permettre une expérience dont les implications pour la formation des maîtres du préscolaire de l'avenir seront sans doute considérables.

La mise en place d'une recherche opérationnelle soulève de nombreuses difficultés qu'il serait vain de dissimuler. La collaboration prolongée des enseignants et des chercheurs nécessite un profond remaniement

des attitudes et des rôles. L'action commune ne garantit pas d'office que la notion de compétence prenne le pas sur celle du rang hiérarchique et que chacun prenne conscience de ses limites.

Au début, la présence des chercheurs a été plus tolérée que ressentie comme souhaitable et unanimement voulue par toutes les autorités. Ne disposant d'aucun pouvoir réel, les chercheurs ont vu leur liberté d'action fort limitée ; leur efficacité en était considérablement diminuée. Des séances d'information réunissant autorités responsables, enseignants et chercheurs ont clarifié largement la situation. Elles ont abouti à un accord qui a sécurisé les enseignants et les chercheurs par une reconnaissance officielle de leurs rôles dans le cadre d'une école pilote.

Au cours de la troisième année, trois âges jugés cruciaux d'après les premiers résultats enregistrés ont fait l'objet d'une action intensive : la prégardienne, la troisième gardienne et enfin le début de la scolarité primaire. Il est clair qu'à tous les niveaux, la philosophie est la même et l'intervention procède des mêmes principes.

### 1. L'action en prégardienne

Ponts entre les crèches et les écoles maternelles, les classes pré-gardiennes, récemment créées et non encore généralisées, peuvent rendre d'éminents services dans une société où de plus en plus de mamans travaillent en dehors du foyer.

Pratiquement tous les enfants de deux ans et demi qui fréquentent ces classes sont issus de milieux socialement défavorisés. La situation est moins tranchée pour les six mois suivants, mais la dominante reste la même.

Au moment où l'enfant arrive en prégardienne, il se trouve encore en plein dans un stade que P. Osterrieth situe, en gros, de 1 à 3 ans et appelle joliment *la période de l'expansion subjective*. Cette période est très différente, au moins en termes modaux, de la phase suivante, où l'enfant s'ouvre de plus en plus largement à la réalité extérieure, physique et sociale.

Les institutrices maternelles, essentiellement préparées aux tâches éducatives caractéristiques de cette dernière période, se trouvent pédagogiquement très démunies face aux enfants de 2 à 3 ans. Elles ressentent ce dénuement de façon d'autant plus aiguë qu'aucunes directives officielles précises ne guident encore leur action.

La recherche  
On a d'a  
comporte  
logiques  
naissance  
humaines  
contrôlée

2. L'acti  
L'étholog  
ment da  
repères  
adéquat  
A ce niv  
inspirer l  
hypothès  
telles qu  
manipula  
isomorph  
risant le  
mis en p  
Gray, Sm  
Les « ré  
contenu  
La cons  
connaiss  
L'institu  
partie de  
actuelle  
réunion  
des insp  
au cerc  
l'O.M.E  
région.  
Les dive  
résultats

La recherche liégeoise, à ce niveau, comporte deux volets principaux. On a d'abord voulu savoir comment les enfants et leur institutrice se comportent et quelles interactions se produisent. Les méthodes éthologiques ont trouvé ici une application originale. En fonction des connaissances existantes, des résultats de l'observation et des possibilités humaines et matérielles, des activités éducatives devraient être essayées, contrôlées, et progressivement structurées.

## 2. *L'action en troisième gardienne*

L'éthologie humaine amorcée avec les plus jeunes trouve son prolongement dans une conception de l'apprentissage qui, sans négliger les repères développementaux, met l'accent sur l'aménagement le plus adéquat des situations éducatives.

A ce niveau, nous développons progressivement un modèle qui pourrait inspirer la construction d'un curriculum. Nous adoptons, au départ, les hypothèses générales sur les qualités d'un milieu « bon partenaire » telles qu'elles ont été préconisées par M. Reuchlin (possibilités de manipulation ou d'expérimentation, variété suffisante de situations isomorphes, milieu non aléatoire, organisé, structuré, prédictible, favorisant le passage des configurations aux transformations). Les moyens mis en place sont éclectiques et s'inspirent des programmes de Kamii, Gray, Smilansky, Bereiter...

Les « réponses » de l'enseignant sont tout aussi importantes que le contenu des situations proposées.

La construction d'un curriculum s'accompagne nécessairement de la connaissance et de la maîtrise des situations éducatives mises en œuvre. L'institutrice a participé activement à l'évaluation formative. Cette partie de la recherche traite des nombreux problèmes qui font l'objet, actuellement, de la réforme du préscolaire. Ils ont donné lieu à des réunions de travail qui ont rassemblé des professeurs de pédagogie et des inspectrices maternelles. Par ailleurs, les chercheurs participeront au cercle pédagogique organisé par M<sup>me</sup> M. Libotte, présidente de l'O.M.E.P., et qui a réuni, l'an dernier, plus de 150 institutrices de la région.

Les diverses collaborations sont indispensables à la généralisation des résultats.



### 3. *L'action à la charnière préscolaire-primaire*

On sait que l'effet des handicaps socio-culturels graves se marque dès le début de l'école primaire, avec les conséquences funestes que l'on connaît : acquisition insuffisante des outils culturels-clés, échecs précoces, etc. Nous venons encore d'observer le cas d'un de ces élèves défavorisés qui, malgré une intelligence normale, décrochait dès le quinzième jour de fréquentation de la première année et était implicitement condamné par l'instituteur...

Nous avons étendu notre action jusqu'au début de la deuxième année primaire pour deux raisons : vérifier l'effet des mesures compensatoires prises antérieurement et surveiller presque au jour le jour l'acquisition des techniques de base. Une collaboration de la meilleure qualité avec l'instituteur nous permet en même temps de pratiquer une guidance pédagogique continue.

Le langage, l'apprentissage de la lecture et de la mathématique font l'objet d'études approfondies.

Dès maintenant, nous disposons d'une méthode exceptionnellement puissante et bien validée pour suivre l'apprentissage de la lecture. Elle fera l'objet d'une communication particulière et va d'ailleurs être généralisée à un nombre croissant d'écoles.

Une recherche actuellement engagée tend à créer une méthode similaire pour la mathématique. La tâche est ici spécialement difficile car, hormis un travail américain de bonne qualité statistique, mais de grande indigence psychologique, rien ne nous fraie réellement le chemin.

Pour ce qui est du langage, nous pourrions sans doute étendre progressivement à l'école primaire la méthodologie d'évaluation forgée au niveau préscolaire.

Signalons enfin qu'on achève, au Laboratoire, la mise au point des instruments de mesure de lisibilité et de certains jaugeages à référence critérielle qui vont nous permettre de développer un système technologique d'apprentissage de la lecture pour tout l'enseignement fondamental.

PROJET  
ET REC  
DE L'U

par J. B

En H  
menée p  
souligna  
la conste  
la réussi  
Au lende  
tion de  
Pédagog  
de base,  
primaire  
études a  
tion (1) (2)  
Outre l'  
loppeme  
furent é  
ainsi qu'

Une enc  
famille  
et 1728  
réponda  
— Etab  
niveau s  
— Ana  
rural, su  
— Décr  
écoliers

(1) Rapp  
Imprimet  
(2) Deux  
C.R.P.H.