

DIFFERENCES SOCIO-CULTURELLES
ET EDUCATION OPTIMISEE
EN MILIEU SCOLAIRE
2 A 7-8 ANS

Résumé et conclusions de la recherche
entreprise par le Service de Pédagogie expérimentale
de l'Université de Liège

Prof. G. DE LANDSHEERE
M. DETHEUX-JEHIN
E. LECLERCQ-BOXUS
G. MANNI
J. PAQUAY-BECKERS
A.M. THIRION
M.L. WILLEMS-CARELS

Avec la collaboration de

M.T. WANNYN-LORET
R. DE BAL

LES OPTIONS DE BASE

La plupart des programmes d'éducation compensatoire reposent sur une vision en négatif de certains milieux sociaux. Des travaux de plus en plus nombreux mettent en évidence, non seulement les caractéristiques individuelles ou familiales, mais aussi la fonction de l'école dans l'explication de l'échec scolaire lié à l'appartenance sociale.

"La sélection sur les acquisitions fondamentales est une pratique injuste pour les enfants et coûteuse pour les gouvernements, car elle débouche sur les ségrégations à l'intérieur de l'école et sur le développement de systèmes parallèles aux écoles, systèmes pris en charge par les professionnels de la rééducation. La rééducation devient d'autant plus nécessaire que l'école assume mal son rôle."(1)

Sans retomber dans une approche univoque des différences socio-culturelles, un tel constat oblige à s'interroger sur les conditions d'une démocratisation réelle de l'enseignement.

C'est pourquoi, à travers la transformation des concepts, des modalités d'intervention et des prises de conscience successives, notre équipe est restée fidèle à certaines grandes options.

Agir à l'école

L'école a toujours été le point d'application de notre effort, non seulement parce que là se situait particulièrement notre compétence, mais aussi parce que la Belgique offre une situation exceptionnelle : dès trois ans, quatre-vingt-cinq pour-cent des enfants fréquentent l'école maternelle. Les enfants des milieux socio-économiques les plus défavorisés y arrivent les premiers et y passent le plus de temps. Malgré cette extension de l'éducation préprimaire, les échecs en début de scolarité obligatoire restent massifs et liés à l'appartenance sociale.

(1) Rapport d'un groupe de travail, in Compensatory Education, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975, p.79.

Refuser les traitements symptomatiques

Les constats accumulés au cours des deux premières années du projet nous ont amenés à dépasser progressivement les études diagnostiques pour adopter une approche plus dynamique du développement et des différences observées. En particulier, l'analyse fonctionnelle a été privilégiée pour étudier les interactions de l'enfant avec son milieu scolaire et organiser l'évaluation formative dans les programmes d'intervention. Les objectifs, que tous devraient atteindre, ont été centrés sur des critères développementaux à l'école maternelle, et sur les connaissances fondamentales à l'école primaire.

Agir la recherche

C'est une condition nécessaire pour qu'elle subisse continuellement l'épreuve du réel, l'action devant réunir tous les partenaires de l'éducation, principalement - dans notre perspective - les enseignants.

Au concept d'éducation compensatoire, nous avons progressivement substitué celui d'une pédagogie de maîtrise qui vise à optimiser les conditions de développement et d'apprentissage dans le milieu scolaire. L'objectif est d'assurer à tous les enfants le droit et les moyens d'acquérir les connaissances fondamentales et de passer ainsi d'une pédagogie élitiste à une pédagogie de masse.

A cette plus grande unité dans la formulation du problème a correspondu une plus grande variété dans les méthodes d'intervention. Aux contrôles expérimentaux classiques se sont ajoutés des moyens descriptifs et interprétatifs afin de rendre compte de la complexité et de l'originalité de la recherche-action et de ses relations avec des déterminants socio-politiques plus généraux.

des é
ques p

- Des
des
de l

- Etud
du 1
préc

liais
l'appa
propos
des ca
passat
des d
l'orig

une cr
tives
tif (v

(1) M.
de
ra
19

(2) M.
pe
Br
19

(3) J.
va

(4) E.
re

(5) Et
de
ma

EVOLUTION DE LA RECHERCHE

PREMIERE PHASE (1969-1971)

La première phase de la recherche se caractérise par des études différentielles visant à préciser les caractéristiques psychologiques des enfants de milieu populaire :

- Description sociologique de l'ensemble de la population des enfants fréquentant des écoles maternelles de la Ville de Liège (1).
- Etudes relatives au développement des praxies et des gnosies, du langage (2), des opérations intellectuelles (3), à la prédiction de la réussite scolaire (4).

Ces études ont non seulement mis en évidence la liaison entre les différents aspects du développement et l'appartenance sociale, mais aussi l'influence des situations proposées aux enfants sur leurs types de production. Ainsi, des caractéristiques telles que le contenu, les modalités de passation, le nombre d'images des épreuves verbales entraînent des différences de construction syntaxiques, indépendantes de l'origine sociale des enfants.

D'une manière générale, ces études ont débouché sur une critique théorique et méthodologique des études comparatives (5), que nous évoquerons à propos du développement cognitif (voir volet "école maternelle").

-
- (1) M. PICHULT, Les enfants des écoles maternelles de la Ville de Liège et leur milieu social, Université de Liège, Laboratoire de Pédagogie expérimentale et Institut de Sociologie 1972.
 - (2) M. DETHEUX-JEHIN, G. MANNI, Etude différentielle du développement psycholinguistique, in Recherche en Education, 1, Bruxelles, Direction Générale de l'Organisation des Etudes, 1973.
 - (3) J. PAQUAY-BECKERS, A.M. THIRION, Etude différentielle du développement cognitif, ibidem.
 - (4) E. LECLERCQ-BOXUS, Etude différentielle de la prédiction du rendement en lecture en première année primaire, ibidem.
 - (5) Etude des caractéristiques psychologiques et sociologiques des enfants défavorisés par leur milieu, Bulletin d'Information, Conseil de l'Europe, 1, 1974.

Dès le début de la recherche, une action globale a été menée dans une école choisie selon des critères sociologiques. Après avoir étudié les dossiers du Fonds d'aide scolaire et déterminé la répartition géographique des subsides attribués aux familles les plus nécessiteuses de la Ville de Liège, nous avons choisi l'école située dans une concentration d'aide apportée à une population à majorité belge. Nous avons donc travaillé dans une école telle qu'elle existe dans un quartier populaire et coopéré avec les institutrices qui s'y trouvaient, sans organiser une action éducative parallèle à celle de la classe ni créer de nouvelles fonctions nécessitant un personnel auxiliaire.

Afin d'échapper au cadre conceptuel de l'inadaptation scolaire et de ne pas envisager, en conséquence, l'intervention comme une rééducation comblant des déficits, nous nous sommes appuyés sur la théorie de Piaget et sur une de ses applications - le programme de C. KAMII (1) - qui paraît résister aux critiques énoncées à propos des programmes compensatoires. Outre la solidité de son cadre théorique, ce programme présente l'avantage de bien s'inscrire dans la tradition de l'école maternelle belge et d'apporter des solutions pour la définition des objectifs, le choix des situations éducatives et la mise en place d'une évaluation formative plutôt que normative.

DEMARCHES

Organiser le va-et-vient entre la théorie et la pratique

Des séminaires réunissant enseignants et chercheurs ont été organisés afin d'assurer le va-et-vient entre, d'une part, la conceptualisation des objectifs, la connaissance théorique et, d'autre part, l'expérience quotidienne. Que voulait-on faire, quand, comment et surtout pourquoi ?

Susciter une activité coopérative dans les classes

La présence régulière des chercheurs dans les classes avait pour but de concrétiser et d'adapter à chaque groupe d'âge, les objectifs définis dans le cadre des séminaires. Progressivement est apparue la nécessité de modifier l'organisation de la classe, en vue de favoriser l'individualisation et des essais de pédagogie de niveaux.

(1) C.KAMII, Evaluation of Learning in Preschool Education, in B.S.BLOOM, J.T.HASTINGS, C.MADAUS (eds), Handbook of Formative and Sommativ Evaluation of Student Learning, New York, Mc Graw Hill, 1971.

Partic

que la
mie et
tal de
discon
vie à
repas,
des en
direct
d'être

RESULT

princi
sultat
du gro
contrô
rieur
invers
sont p
grès d

semble
lisati
Le cha
mais a
ont con

et-vien
haitio
dèle p
était
tance
et trop
"Nous
contrib
plus se

(1) "La
fait
elle
pour
tifi
inac
Cult

Participer aux activités socio-culturelles

Le travail en classe a montré, une fois de plus, que la poursuite des objectifs essentiels, comme l'autonomie et la libre expression, demande un changement fondamental de la relation et du milieu éducatifs. Par ailleurs, la discontinuité existant entre les différents moments de la vie à l'école est frappant : garderie, heures de classe, repas, activités socio-culturelles constituent, à la limite, des entités indépendantes. Nous avons décidé de nous occuper directement des enfants, dans le cadre de ces activités, et d'être en face d'eux des adultes "différents".

RESULTATS ET CRITIQUE

Pendant cette première phase de la recherche, le principal changement objectivable s'est traduit dans les résultats aux épreuves opératoires et verbales. Les résultats du groupe expérimental sont supérieurs à ceux du groupe de contrôle. Le gain des enfants de milieu défavorisé est supérieur ou égal au gain des autres enfants, la situation étant inversée dans le groupe de contrôle. Ces effets positifs ne sont pas négligeables, bien qu'ils traduisent un simple progrès dans les notions exercées.

Quelle a été la portée exacte des séminaires ? Il semble bien qu'ils aient amené les institutrices à une utilisation plus adéquate et plus riche du matériel éducatif. Le changement s'est marqué, non seulement dans les pratiques, mais aussi dans les attitudes : certains enfants marginalisés ont commencé à exister aux yeux des enseignantes.

Cependant, les séminaires ont moins assuré un va-et-vient entre la théorie et la pratique, comme nous le souhaitions, qu'une confrontation des institutrices avec un modèle pédagogique choisi par les scientifiques. Ce modèle était à la fois très proche (d'où une forme subtile de résistance au changement : "Nous avons toujours fait comme ça") et trop exigeant (d'où des plaintes et des faits justifiant : "Nous ne saurons jamais faire ainsi"). Nous avons probablement contribué à créer un "effet de vitrine" (1) qui accompagne le plus souvent les modes habituels de transmission du savoir.

(1) "La vulgarisation nous "montre" la science ; elle nous en fait voir les acteurs et les produits, mais en même temps, elle nous convainc que nous ne serons jamais assez riches pour nous approprier ces produits et elle situe les scientifiques eux-mêmes derrière la vitrine, dans un ailleurs inaccessible" P. ROQUEPLO, Le partage du savoir, Sciences, Culture, Vulgarisation, Seuil, Paris, 1974, p.166.

Le problème essentiel pour le chercheur a été de "trouver sa place". Devant les carences observées, la tentation a été de suppléer toutes les compétences absentes : psychologues, infirmières, assistantes sociales, animatrices. Avec notre participation aux activités socio-culturelles, nous avons atteint les limites de ce rôle compensatoire. Nous avons vécu, sans le dominer, le problème propre aux écoles alternatives : celui du juste rapport entre l'enfant et l'adulte, rapport qui nécessite un contrôle constant des pratiques éducatives et suppose, en définitive, une analyse critique de l'école. Cette expérience nous a aussi convaincus que le chercheur seul ne peut pas être l'agent direct du changement.

cent.
quât

- L'en
clas
enfa
quen
dire
inte
rech
à s'
gard
pour
le t

- La m
l'éc

- L'ob
anné
(épr
pren
dans
l'éc
cell
de l
les
les
prem

des
gard
obli
de d
ment
le c
prés
titu
enfa
ment

DEUXIEME PHASE (1972-1975)

Au cours de la troisième année, les efforts ont été centrés sur trois problèmes jugés cruciaux d'après notre enquête sociologique et les résultats de la première période.

- L'enquête sociologique montre que les pré-gardiennes, petites classes annexées aux écoles maternelles pour accueillir les enfants d'un an et demi à trois ans, sont essentiellement fréquentées par des enfants de milieu populaire. Des observations directes d'inspiration ethnologique ont permis de décrire les interactions des jeunes enfants avec le milieu scolaire. La recherche et l'action en pré-gardienne ont amené les chercheurs à s'interroger sur les déterminants sociaux des demandes de garde et d'éducation, à étudier les institutions d'accueil pour la petite enfance, en particulier les crèches, ainsi que le travail des femmes en Belgique.
- La méthodologie de construction coopérative du curriculum pour l'école maternelle a été approfondie.
- L'observation continuée de la population terminant la première année primaire montre que les résultats aux épreuves critères (épreuves opératoires et verbales, test de rendement de l'apprentissage de la lecture et de la mathématique) sont inférieurs dans le groupe expérimental. Il apparaît ainsi que même si l'école maternelle est un moment privilégié pour l'intervention, celle-ci doit cependant se poursuivre nécessairement au cours de la scolarité obligatoire. Dans ce but, les instruments et les méthodes d'une pédagogie de maîtrise ont été élaborés pour les apprentissages fondamentaux et appliqués aux classes de première année primaire.

Le tableau présente l'évolution des recherches et des actions qui se sont déroulées simultanément dans les pré-gardiennes, à l'école maternelle et au début de la scolarité obligatoire sans les dissocier des solutions de continuité ou de diffusion qui ont été possibles : d'une part, le développement d'activités et de stratégies d'évaluation formative dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants préscolaires et primaires et d'autre part, une réflexion institutionnelle et des actions dans le cadre de l'éducation des enfants de zéro à trois ans en collaboration avec les mouvements féminins volontaires.

EVOLUTION DE LA RECHERCHE (deuxième partie)

L. B

Première année

Ecole maternelle

Petite enfance

1971-1972	Observation et intervention psychopédagogique dans la préguardienne de l'école pilote	Construction coopérative d'un curriculum d'inspiration piagétienne	Elaboration des instruments et des méthodes de la pédagogie de maîtrise en lecture et en mathématique
1972-1973	Généralisation de l'observation dans les treize préguardiennes de la Ville de Liège	Etude différentielle du développement cognitif	Application de la pédagogie de maîtrise en lecture et en mathématique dans des classes de première année primaire
1973-1974	Questionnaire à toutes les institutrices et puéricultrices des préguardiennes	Participation à des séminaires de formation continue pour des institutrices maternelles	Pronostic de l'apprentissage de la lecture et de la mathématique
1974-1975	Organisation de séminaires avec les institutrices et les puéricultrices des préguardiennes	Développement d'une méthode de formation par micro-animation dans des écoles normales préscolaires	La méthode PREDIC en collaboration avec les centres psycho-médico-sociaux et l'inspection primaire
1975-1976	Etude sociologique du travail des femmes en Belgique	Développement d'activités éducatives avec un groupe d'institutrices maternelles.	Evaluation formative et continue de l'apprentissage de la lecture. Séminaires de formation initiale et continue dans les écoles normales de l'Etat
	Généralisation de l'observation dans les crèches de la Ville de Liège	Organisation de classes-ateliers	Développement et validation expérimentale de stratégies de pédagogie de la maîtrise en mathématique avec des groupes d'instituteurs
	Participation à l'action des mouvements volontaires féminins		
	Etude sociologique de la scolarité des femmes en Belgique		

observat

posée l
plan lo
un mome
issue e

compre

travail
res dan
menée d
Liège, m
trices
pédagog
logique,

(1) G.
2 à
de

(2) Cla
de
Con
pet
pri
pen

L'enfant de deux ans en collectivité :
observation directe, action et réflexion institutionnelle

En 1972 (1), nous expliquions comment s'était imposée l'étude de la prégardienne telle qu'elle existe au plan local (2) (premier contact de l'enfant avec l'école à un moment important de l'évolution enfantine, population issue en majorité de milieux socio-économiques défavorisés).

Le travail mené de septembre 1971 à septembre 1974 comprend :

- A. Une observation des comportements des enfants en prégardienne.
- B. Une action pédagogique avec les éducatrices et une réflexion institutionnelle.
- C. Une étude des structures d'accueil en Belgique.

Ces trois volets se distinguent par la méthode de travail et les contenus spécifiques : ils sont complémentaires dans la conduite de l'étude. L'observation des enfants, menée dans les différentes préguardiennes de la Ville de Liège, a été révélatrice de la réalité vécue par les éducatrices et nous a menés à passer du "comment" strictement pédagogique au "comment" institutionnel et au "pourquoi" (organisation de la garde des enfants de 0 à 3 ans en Belgique, le statut du travail de la femme, ...).

(1) G. MANNI et M.L. WILLEMS-CARELS, L'accueil des enfants de 2 à 3 ans, in Recherche en Education, Direction Générale de l'Organisation des Etudes, Bruxelles, 1973.

(2) Classes annexées à certaines écoles maternelles de la Ville de Liège et qui accueillent les enfants de 2 à 3 ans. Contrairement à toutes les autres solutions d'accueil de la petite enfance (crèche, sections préguardiennes, gardiennes privées), les classes préguardiennes sont gratuites et dépendent de l'Echevinat de l'Instruction publique.

A. OBSERVATION

1) Objectifs

Décrire les comportements des enfants, leurs relations entre eux, avec l'adulte, avec les objets, tels qu'ils se présentent dans les classes préguardiennes de la Ville de Liège. Ce bilan comportemental doit être mis en relation avec des variables liées à l'enfant (âge, ancienneté dans l'institution, sexe, milieu socio-culturel d'origine) et liées à l'institution (influence de l'éducatrice et des situations proposées à l'enfant).

Ce travail s'est déroulé en deux phases : observations et mise au point de la méthode dans une classe (1), puis généralisation à toutes les classes de la Ville de Liège.

2) Méthodes

Observation directe des enfants choisis et des autres personnes qui entrent dans le champ de ses relations : on dicte dans un enregistreur, puis on retranscrit tous les comportements en termes de mimiques, gestes, déplacements, tout en précisant le sujet et l'objet des comportements.

Analyses diverses :

- Regroupement des comportements en fonction du mouvement et de la partie du corps impliqués.
- Classement des manipulations d'objets selon une hiérarchie développementale.
- Qualification de certaines relations entre enfants : attaques, sollicitation - apaisement, réactions non violentes à l'agression.
- Répartition des comportements de l'adulte selon leur fonction (soin, contrôle, action didactique, contact positif, action neutre, règlement de groupe) (2).

3) Population et schéma expérimental (de l'observation généralisée)

Population : 195 enfants, soit quinze enfants dans chacune des treize classes préguardiennes de la Ville de Liège (c'est-à-dire la quasi totalité des enfants fréquentant cette institution).

(1) Voir Accueil des enfants ... op. cit.

(2) Sur la méthode, voir G. DE LANDSHEERE, Introduction à la recherche en éducation, Thone, Liège, 1976, pp.62-67.

Le_sci
vantes

- Troi

- Cha
tre
sur

- Dan
tés
lav
obs
(un

Il n'
selon
est l
de fi
socio

4) Ré

mis d
colle
ces c
jacen
avec

vante

adult
l'enf

cisla
relat
échar
les e

stabl
la gé
beuc
elle

enfan

Le schéma expérimental tient compte des contraintes suivantes :

- Trois observatrices.
- Chaque observatrice passe une journée dans chacune des treize classes, les observations se répartissent donc sur trois semaines (treize jours scolaires).
- Dans chaque classe, l'observation porte sur cinq activités (jeux libres, jeux de tables, activités collectives, lavage des mains, garderie). Un enfant différent est observé pour chaque activité. Une unité d'observation (un enfant dans une activité) dure cinq minutes.

Il n'a pas été procédé à un échantillonnage par strates, selon les variables indépendantes. La population observée est le reflet de la population de la préguardienne : autant de filles que de garçons, peu d'enfants issus d'un milieu socio-économique favorisé...

4) Résultats

L'observation directe menée en préguardienne a permis de décrire les comportements des enfants de 2 à 3 ans en collectivité, sans interprétation du contenu explicite de ces comportements ou des intentions et des émotions sous-jacentes. Ces comportements moteurs ont été mis en relation avec ceux de l'adulte chargé de s'occuper des enfants.

A travers l'analyse des observations l'image suivante de la préguardienne apparaît.

L'enfant de préguardienne regarde les autres et les adultes autant qu'il manipule des objets. Les regards de l'enfant revêtent donc une importance considérable.

D'un point de vue plus général, les relations sociales représentent un tiers des comportements observés. La relation à autrui consiste d'abord (quantitativement) en échanges avec les pairs. Entre les enfants, attaques gestuelles et sollicitations verbales et mimiques s'équilibrent.

Quant aux contacts avec l'adulte, ils restent stables, que ce soit en classe, avec l'institutrice, ou à la garderie, avec la puéricultrice : les enfants regardent beaucoup l'éducatrice (76 % de leurs comportements envers elle) et lui parlent moins qu'à leurs pairs.

Et les adultes, observés au hasard de l'étude des enfants, comment se comportent-ils ?

L'institutrice partage son attention entre le groupe et les enfants considérés individuellement. Face à la classe, elle présente surtout des comportements didactiques (en moyenne 74 % de ses comportements). Par contre, dans ses relations individuelles avec les enfants observés, elle intervient pour contrôler le comportement (40 % des comportements) et assurer des soins physiques.

A la garderie, où le nombre d'enfants diminue, la puéricultrice établit des relations plus individuelles avec les enfants, mais c'est aussi pour les contrôler autant que l'institutrice le fait.

Outre les relations sociales, un tiers des comportements des enfants sont dirigés vers les objets (le tiers restant comprend les comportements de l'enfant (vis-à-vis de lui-même et les comportements sans objet identifiable). Si l'on considère les catégories d'objets les plus utilisés (jeux de table, jeux du coffre, gros jouets, matériel de classe), les jeux de table viennent en premier lieu. Si l'on considère les objets pris isolément, c'est le mobilier qui est le plus utilisé. Viennent ensuite les cubes et les légos, les poupées et les autos, les objets favorisant la grosse motricité particulièrement les véhicules (vélos, tracteurs, ...).

On peut s'étonner de la faible utilisation de certains matériaux (tels que eau, sable, terre), de certains jouets (ballons, ustensiles de ménage, instruments de musique, toboggan, cheval à bascule, magasin, marionnettes), de certains accessoires (miroir, tapis de sol), à un âge où les psychologues parlent "d'expérimentation motrice intense et étendue", d'exploration du monde matériel, de jeu symbolique, de développement du langage.

L'observation des manipulations d'objets montre que ce qui domine, ce sont les activités les plus précocement établies dans le développement de l'enfant : prendre, poser la main sur, pousser, jeter, froter (65 % des comportements envers les objets). Les activités d'organisation spatiale, les conduites de recherche d'équilibre, les activités exploratrices sont beaucoup moins fréquentes. Quant aux "jeux de faire semblant" avec ou sans objet, qui, au dire des psychologues, apparaissent de façon caractéristique entre 21 et 24 mois, ils ne constituent guère qu'une faible partie des comportements observés chez les enfants de 2 à 3 ans, dans les situations choisies.

Il est évident que ce bilan descriptif de la pré-gardiennne est insuffisant. Il importe de nuancer ces résultats en les examinant à la lumière de certaines variables.

Lorsqu
âge, n
au niv
n'exis
filles
ou "fa
des ag

à l'or
t-elle
rence,
trice
beauco
la gar

donnée
devrai
famill

diant
l'Univ
laire
préga
Cette
soit
de tr
quatr

perme
passé
Il y
libre
ves,
ainsi

part,
mieux
nous
leurs
plan
à une
duel

Lorsqu'on considère les variables liées à l'enfant (sexe, âge, niveau socio-économique), il apparaît déjà que même au niveau non contrôlé des comportements moteurs, il n'existe pas un enfant de 2 à 3 ans, mais des petites filles et des petits garçons, des enfants "défavorisés" ou "favorisés". L'institution prégardienne, par le biais des agents éducatifs, n'est pas identique pour tous.

Il faut aussi tenir compte des variables liées à l'organisation de la prégardienne. La garderie diffère-t-elle de la situation de classe ? S'il existe une différence, à quoi est-elle liée : à la formation de l'éducatrice (puéricultrice - institutrice), au nombre d'enfants, beaucoup plus nombreux pendant les heures de classe qu'à la garderie ?

En outre, pour interpréter la signification des données de prégardienne, le même genre d'observation devrait être effectuée pour l'enfant de 2 à 3 ans dans sa famille et dans d'autres milieux.

Dans le courant de l'année 1974-1975, des étudiants de première licence en Sciences de l'Education de l'Université de Liège ont procédé à une observation similaire à celle que nous avons effectuée dans les classes préguardiennes, dans les crèches de la Ville de Liège. Cette observation a porté sur une population de 80 enfants, soit 16 enfants dans chacune des cinq sections "grands" de trois crèches de la Ville de Liège (trois crèches sur quatre existantes).

Le schéma expérimental a été conçu de façon à permettre l'observation par seize étudiants. Chacun a passé une journée entière dans chacune des cinq sections. Il y a observé cinq enfants dans cinq des activités (jeux libres du matin, jeux libres du soir, activités collectives, activités par petits groupes, rangement). On obtient ainsi 400 unités d'observation.

Le traitement des données est en cours. D'une part, les résultats de cette observation permettront de mieux interpréter ceux de la prégardienne. D'autre part, nous disposerons d'une somme d'observations qui, malgré leurs limites, permettront de situer le débat sur le plan des réalités et toujours en référence à un groupe, à une institution plutôt qu'à une description individuelle normative de l'enfant.

B. REFLEXION INSTITUTIONNELLE

L'observation sur le terrain rend les chercheurs témoins de la vie en classe.

Un questionnaire envoyé aux treize institutrices et aux treize puéricultrices de prégardienne permet de préciser les thèmes abordés avec les éducatrices au hasard des conversations : problèmes posés par une classe de jeunes enfants, organisation - actuelle et idéale - de la prégardienne, la prégardienne en tant qu'institution sociale.

Lors de réunions, les éducatrices rassemblées font surgir le "comment" institutionnel : comment s'inscrit la prégardienne en tant qu'institution dans le système scolaire et dans la société toute entière, quelles sont les relations des éducatrices avec le pouvoir organisateur, avec les utilisateurs, les parents. Sans le vouloir, les institutrices et les puéricultrices ont aussi posé le problème du "pourquoi" : pourquoi la prégardienne, pourquoi les crèches ? Ces questions portent le débat au niveau social : quels problèmes pose le travail de la femme, quelles fonctions sociales remplissent les différentes institutions, spécialement l'éducation ?

Nous avons aussi été menées à faire le point sur l'accueil de la petite enfance en Belgique.

C. LES STRUCTURES D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

La diversité des sources auxquelles il faut recourir lorsqu'on veut dresser le tableau des structures d'accueil des jeunes enfants montre combien le problème de la garde des petits est complexe en Belgique : on le voit partagé entre le Ministère de la Santé publique, l'Education nationale et le secteur privé, ce dernier est soumis à un contrôle plus ou moins strict, selon les cas, et est le plus souvent payant.

Par ailleurs, le problème de la garde du petit est toujours associée à un autre problème : le travail de la femme. Or, on constate que le taux de la population de femmes actives ne détermine pas la création et la fréquentation des institutions obligatoires. En Belgique, la grande disparité des pourcentages de fréquentation entre les crèches (14 % des enfants de moins de trois ans) et les écoles maternelles (95 % des enfants de plus de trois ans) traduit la différence de statut et de fonction de ces institutions.

Cet état
vités org
les, sur
sur le pe
charge de

dans la c
fréquent
objectif
enfants de
d'aujour
sociale
ment des
soins cu
cursus a
spécifiq
se qu'un
enfants
la fonct
nous dou
soit la
classes
tion act

les de l
culturel
précoce
sentés v
et des g
qui ne p
breux, s
demander
moins b
contre l
légalém

- (1) E. l
l'é
- (2) J.C
soc
de
- (3) M.
- (4) J.
de
n"

Cet état de fait n'est pas sans conséquence sur les activités organisées dans les crèches ou les écoles maternelles, sur l'attitude des parents face à l'institution, sur la perception des parents par le personnel ayant la charge des enfants.

Les sociologues ont démontré que des modifications dans la composition sociale de la population des enfants fréquentant l'école maternelle ont une répercussion sur les objectifs de cette institution (1). En accueillant des enfants de tous les milieux sociaux, l'école maternelle d'aujourd'hui s'ajuste aux transformations de la définition sociale de la prime enfance. Celle-ci ne réclame plus seulement des soins physiologiques et affectifs, mais aussi des soins culturels. Elle occupe une place déterminée dans le cursus scolaire et devient objet d'une action pédagogique spécifique (2). C'est pourquoi on pourrait faire l'hypothèse qu'un plus grand nombre de crèches fréquentées par des enfants appartenant à tous les milieux sociaux renforcerait la fonction éducative de ces institutions d'accueil. Mais nous doutons que la fréquentation massive d'une institution soit la seule condition d'un changement au service des classes populaires. C'est ce que semble démontrer la situation actuelle de l'école maternelle.

Une enquête sur la population des écoles maternelles de la Ville de Liège établit le lien entre milieu socio-culturel bas, fréquentation des prégerdiennes, l'entrée très précoce à l'école maternelle (tous les milieux étant représentés vers trois ans) et surtout, fréquentation des cantines et des garderies (3). Les enfants de moins de trente mois qui ne peuvent fréquenter les prégerdiennats, trop peu nombreux, s'infiltrent dans l'école maternelle. Ainsi, ceux qui demanderaient le plus d'attention sont accueillis dans les moins bonnes conditions. On peut affirmer que "la ségrégation contre laquelle s'insurge l'école a joué avant qu'elle puisse légalement accueillir" (4).

-
- (1) E. PLAISANCE, O. BAUDELLOT, L'évolution des objectifs de l'école maternelle, Paris, C.R.E.S.A.S. cahier n°9, 1973.
- (2) J.C. CHAMBOREDON, J. PREVOT, Le "métier d'enfant", définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, R. Franç. sociol., XIV, 1973, 295-335.
- (3) M. PICHULT, op. cit.
- (4) J. JAUMAIN, Rénovation de l'éducation préscolaire, Revue de la Direction de l'Organisation des Etudes, 9e année, n° 2, février 1974.

Ces constats montrent bien que la "combinaison des demandes de garde et d'éducation, variable selon les positions sociales, peut conduire à différents modèles d'utilisation de l'école maternelle même sous une identité apparente des taux de scolarisation et des âges d'entrée" (1).

En effet, on connaît les limites, dans notre société, de l'école même ouverte à tous, même gratuite. Elle reproduit les classes sociales et les rôles traditionnels homme-femme, elle interdit toute intrusion des réalités politiques et sociales, elle prône l'individualisme et la compétition. Elle reste un monde fermé, un domaine de spécialistes (2).

D. PROLONGEMENTS

C'est l'observation menée sur le terrain qui a permis d'établir la communication des chercheurs avec les éducatrices.

Ce sont les questions de celles-ci qui ont poussé les chercheurs à une réflexion institutionnelle prenant en compte l'organisation de l'accueil des moins de trois ans, le statut du travail de la femme et l'enjeu politique qu'ils représentent.

Cette réflexion institutionnelle a permis d'entamer une recherche-action avec les deux mouvements volontaires féminins belges : "femmes prévoyantes socialistes" et "Vie féminine" (de tendance chrétienne). Ces deux mouvements d'éducation populaire qui s'adressent directement aux utilisateurs des structures d'accueil du jeune enfant, peuvent constituer d'importants groupes de pression à la base (dans les crèches, écoles, ...). Ils représentent aussi un potentiel d'action sur les autorités gouvernementales, parlementaires. Dans ces mouvements, les problèmes posés en premier lieu sont des problèmes institutionnels (du coût au statut de l'institution en passant par la formation et le statut des éducateurs), et c'est dans ce cadre que sont posés les problèmes internes de fonctionnement de l'institution, des activités à entreprendre avec les enfants, de développement de l'enfant. Dans ce contexte, les chercheurs doivent s'employer, non seulement à "socialiser" leurs connaissances, mais aussi à poser des questions nouvelles à la psychologie et à la pédagogie.

(1) CHAMBOREDON, op. cit.

(2) Pour un débat étoffé du problème, voir "Les cahiers du Grif" : Les femmes et les enfants d'abord, n°9-10, Bruxelles, décembre 1975, et en particulier : M.L.CARELS et G. MANNI : De l'enfant désiré à la crèche de nos désirs.

sur les
l'inter
parallè
toires
termes
à déter
structu

A. ETUD
ET C

1) Echa

échanti
variabl
gories
des par

épreuv
gage,
nombre

épreuv
une ép
classi
tests
ceptiv
dévelo

2) Les

sont t
sence
de Fro
tion.
tiales
d'une
logiq

Construction coopérative d'un curriculum
pour l'école maternelle

L'intervention à l'école maternelle s'est appuyée sur les mêmes bases théoriques que pour la première phase de l'intervention. Des études différentielles ont été menées parallèlement à l'action. L'utilisation des épreuves opératoires vise à décrire les conduites de tous les enfants en termes positifs, à saisir les processus de structuration, et à déterminer l'action la plus adéquate pour développer les structures opératoires indispensables et communes à tous.

A. ETUDE DIFFERENTIELLE DU DEVELOPPEMENT COGNITIF : BILAN ET CRITIQUE

1) Echantillons et épreuves

Les épreuves opératoires ont été appliquées à des échantillons représentatifs et orthogonalisés selon trois variables : l'âge (5-6ans), le sexe et le milieu (trois catégories établies en combinant la profession et la scolarité des parents).

Le premier échantillon de 120 enfants a subi six épreuves opératoires : la sériation : construction et langage, la dichotomie, l'ordre topologique, la conservation du nombre et de la substance.

Dans un deuxième échantillon de 86 enfants, les épreuves de développement cognitif ont été complétées par une épreuve de relation entre tout et parties et deux tests classiques : les matrices progressives de Raven et les sous-tests de coordination oculo-motrice, de discrimination perceptive, direction et localisation dans l'espace du test de développement perceptif de M. Frostig.

2) Les résultats

1. Les corrélations entre les variables critères sont très significatives et permettent de constater la présence d'un véritable noyau constitué par l'ordre (et le test de Frostig), en étroite relation avec le nombre et la sériation. Cette structure, caractérisée par des relations spatiales liées à une logique qualitative pourrait être l'indice d'une plus grande précocité des schèmes de nature infra-logique.

Les épreuves choisies parce que formellement équivalentes ne se développeraient donc pas simultanément, mais présenteraient entre elles des décalages et/ou des filiations.

2. Les analyses de régression multiple indiquent que le milieu est toujours le meilleur prédicteur du niveau de réussite aux épreuves critères. L'influence du milieu est particulièrement marquée pour les épreuves non verbales nécessitant la construction de relations spatiales. Celles qui en fait constituent un sous-groupe privilégié dans la structure des variables critères et qui seraient réussies plus précocement. L'âge améliore la prédiction sauf dans le cas de l'ordre et des relations entre tout et parties. L'influence de la variable sexe est nulle.

3. Les résultats des enfants des milieux défavorisé et moyen présentent un pattern identique, les différences observées étant essentiellement d'ordre quantitatif. Chez les enfants de milieu favorisé apparaît un bouleversement dans l'ordre de réussite des épreuves qui semblent traduire un changement qualitatif : le passage de l'ordre direct à l'ordre inversé, de la non conservation du nombre au stade intermédiaire, s'accompagnent d'un progrès important dans la construction d'une sériation et d'une plus grande flexibilité dans les groupements d'objets. Alors que la majorité des enfants de la population étudiée seraient encore en train de construire les structures de type topologique, qui ont un statut privilégié dans notre choix d'épreuves, les enfants de milieu favorisé les maîtriseraient déjà, ce qui faciliterait, chez eux, des conduites plus proches du stade opératoire.

3) Les hypothèses explicatives

Ce type de constat nous amène à nous situer par rapport aux hypothèses explicatives le plus souvent évoquées pour rendre compte des différences liées à l'appartenance sociale. Elles sont de trois types :

Hypothèse 1 : Les différences ne seraient qu'un artéfact de la situation de testing.

Hypothèse 2 : Les différences seraient liées à des caractéristiques spécifiques aux enfants de milieu socio-culturel défavorisé.

Hypothèse 3 : Les différences reflèteraient essentiellement des différences de rythme de développement.

La pre

1. Les ép
échapp
que, a
défavo
nôtre,
consti
déjà c
tains
tats s
gétien
tests

2. Les di
social
mais l
tives
tests
te sc
conten
substi
tous
ou "1
Enfin
on sa
le ra
font
forme

3. Les d
cices
être
trans
socio
const
de ré

(1) M

(2) M

(3) M

La première hypothèse suscite plusieurs réflexions :

1. Les épreuves opératoires peuvent être appliquées pour échapper aux écueils du testing psychométrique classique, afin de décrire les enfants de milieu socio-culturel défavorisé en termes positifs. Cette position, qui était nôtre, au début de la recherche, renoue avec l'espoir de constituer des tests démocratiques. Ce projet, qui était déjà celui de l'école de Chicago, est qualifié par certains chercheurs d'utopiste et de réformiste. Nos résultats semblent en tous cas, montrer que les épreuves piagétiennees ne sont pas plus socialement équitables que les tests établissant un quotient intellectuel.
2. Les différences de développement liées à l'appartenance sociale ne concerneraient pas le niveau de structuration mais les modalités d'actualisation des structures cognitives (1). Cette position s'accompagne d'une critique des tests. "Par construction, les tests sont liés à la réussite scolaire. Ils le sont d'abord directement par leur contenu au moins pour les tests "d'intelligence". Plus subtilement par leur mode de questionnement et ceci pour tous les tests, même ceux qui se prétendent "non verbaux" ou "indépendants des apprentissages scolaires" (...). Enfin, le langage utilisé par le questionneur, et dont on sait qu'il est aussi celui qu'on attend dans la réponse, le rapport d'autorité entre le questionneur et le questionné, font que les tests, comme l'école impliquent une certaine forme de culture et de relations sociales" (2).
3. Les différences de réussite aux tests comme dans les exercices scolaires des enfants de milieu populaire, ne peuvent être comprises en termes exclusivement psychologiques. La transformation des différences en déficits est un problème socio-politique. "Dans l'absolu, tout enfant normalement constitué, n'est jamais handicapé, mais différent d'un groupe de référence qui détient le pouvoir" (3).

-
- (1) M. BREAUDE et al., Essai d'étude comparative selon le milieu socio-culturel d'origine de l'acquisition de la notion d'équivalence numérique, in Travaux du C.R.E.S.A.S., n°6, 1972.
- (2) F. BRESSON, L'élimination par la psychologie, Le monde de l'Education, n°4, 1975, p.11.
- (3) G. DE LANDSHEERE, Handicapés ou différents ?, Bulletin d'Information, Conseil de l'Europe, 1, p.95.

Les hypothèses 2 (déficits imputables à l'enfant et à sa famille) et 3 (différences de rythme de développement) ne peuvent être envisagées indépendamment des discussions suscitées par la première hypothèse. Les thèses du déficit et des différences de rythme ne seraient soutenables que si les différences observées résistaient à toutes formes d'apprentissage ou d'interactions sociales visant à les réduire et si les modes d'utilisation, d'expression et d'appropriation des connaissances, les modes d'échanges sociaux ne représentaient pas exclusivement une culture dominante.

L'interprétation de nos résultats ne vaut donc que par rapport à la méthodologie de recherche qui les a produits : une méthode comparative et quantitative appliquée à des épreuves opératoires dans le cadre d'une interaction enfant-adulte propre à un examen clinique semi-structuré.

Cependant, une telle étude différentielle ne met pas en évidence des caractéristiques propres au groupe des enfants de milieu populaire. Les résultats suggèrent plutôt une différence de rythme de développement en faveur des enfants de milieu favorisé, et surtout, une remise en cause du postulat piagétien de l'interdépendance et de la simultanéité de notions structurellement équivalentes. C'est pourquoi, il serait nécessaire, d'une part, de contrôler la validité des épreuves opératoires, l'influence du contenu, des observables et des relations sociales caractérisant les tâches proposées et, d'autre part, de mettre en évidence les sous-systèmes évolutifs et leur mode de filiation.

En l'absence d'une telle connaissance, toute interprétation des différences de développement liées au milieu socio-culturel risque d'être une surinterprétation. Ces problèmes devraient être appréhendés dans des situations d'apprentissage, c'est-à-dire de transformation des conduites. A défaut d'avoir pu contrôler ces nombreuses variables, nous devons nous contenter de ne pas dissocier les constats des études différentielles, des résultats de l'intervention à l'école maternelle.

Il ne s'agit pas de nier les différences, mais de rendre compte de la variabilité des comportements liés aux structures de développement, à leur rythme, à leur mode d'utilisation et d'expression, au contexte psychosocial et institutionnel. Le problème du chercheur en éducation est alors le même que celui du praticien : aménager les conditions qui faciliteront la réorganisation des conduites en fonction des objectifs fixés.

B. L'ACTION

- Phase anal
(1971-1972)

L
enfants de
primaire) v
du travail
ternelle. L
désire plus
que nous no
titutrice m
locaux n'êt
louée et in
donc à une
projet : me

Objectifs

- Organisa
de cinq en

sont tradu
deux dimen

- Contenu
et logiq
tion, l

- Démarch
ticipat

tégies co
Il s'agit
c'est-à-d
priées au
de l'enf
types de
que poss
(sanction
avec les
verbale
est orga
en propo
samment
raissent

(1) Les
mil
par
vel

B. L'ACTION A L'ECOLE MATERNELLE

- Phase analytique : aménager un milieu bon partenaire (1971-1972).

L'urgence de certains problèmes (l'accueil des enfants de deux ans, l'échec massif en première année primaire) vont amener une réorganisation et une division du travail des chercheurs. Un seul restera à l'école maternelle. L'institutrice de troisième gardienne qui ne désire plus collaborer personnellement au travail, accepte que nous nous occupions des enfants de sa classe. Une institutrice maternelle débutante est engagée. Les nouveaux locaux n'étant pas encore disponibles, une caravane est louée et installée en face de l'école. Nous nous résignons donc à une solution que nous avons rejetée au début du projet : mener une action parallèle à celle de la classe.

Objectifs et démarches

- Organisation du travail en petits groupes : cinq groupes de cinq enfants deux fois par semaine.

Chaque semaine, avec l'institutrice, les activités sont traduites en unités comportementales définies selon deux dimensions :

- Contenu (connaissance sociale, physique, spatio-temporelle et logique-mathématique, supports représentatifs : imitation, langage, symboles, signes).
- Démarche intellectuelle (renforcement des processus d'anticipation et de contrôle de l'action par l'enfant).

Nous essayons de préciser un répertoire de stratégies correspondant aux besoins particuliers des enfants. Il s'agit d'organiser des situations éducatives optimales, c'est-à-dire de fournir les informations les plus appropriées au problème en jeu et de structurer les activités de l'enfant. Une attention particulière est accordée aux types de contrôle de l'action. Le feedback doit être, autant que possible, physique, c'est-à-dire relatif aux objets (sanction du réel). En cas de feedback social, la discussion avec les pairs est privilégiée par rapport à la sanction verbale de l'adulte. Un milieu non aléatoire et structuré est organisé non seulement en aménageant le matériel, mais en proposant "un langage et des relations sociales suffisamment formalisées pour que les actions de l'enfant apparaissent comme conformes ou non à des règles" (1).

(1) Les hypothèses théoriques relatives aux qualités d'un milieu "bon partenaire" s'inspirent de celles définies par M. REUCHLIN, in Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, Paris, P.U.F., 1972, p.113.

Souvent, les institutrices, en réaction aux comportements des enfants sont amenées à "faire de la discipline". Afin de rompre avec ces pratiques qui évoquent tantôt le dressage, tantôt le théâtre (capter l'attention d'enfants spectateurs), nous avons "conditionné" les enfants à devenir autonomes. Les "renforcements" ont évolué de la récompense immédiate et primaire à un système d'échange de jetons pour la réalisation d'activités librement choisies, individuellement ou en petits groupes (cuisiner, faire la vaisselle, écouter une histoire, lire, (s')enregistrer, jouer,...).

Certaines activités ont été centrées sur les besoins individuels (contrôle de l'impulsivité, initiative chez des enfants conditionnés à parer les coups, connaissance spécifique,...). L'enfant accomplissait la tâche proposée par l'adulte avant de se livrer à l'activité qu'il avait choisie.

Résultats et commentaires

Evaluation formative

Institutrice et chercheur discutent des conduites individuelles et collectives observées à chaque unité définie lors de la préparation de la séance pour aménager en conséquence les conditions ultérieures de l'apprentissage. A chaque séance, l'institutrice contrôle un aspect plus particulier du programme relatif, soit aux conduites - repères dans le développement cognitif, aux connaissances spécifiques utiles au déroulement d'autres activités, ou encore à la nature des "renforcements" librement choisis.

Au cours des dernières séances, les renforcements intrinsèques se sont substitués aux jetons et aux renforcements extrinsèques. Plusieurs activités peuvent se dérouler simultanément sans grand désordre. Le système utilisé semble pertinent dans la mesure où il a favorisé l'organisation de la vie commune, l'autonomie, le respect du choix de l'autre et un plus juste rapport entre enfants et adultes.

De même, le progrès dans les conduites cognitives s'accompagne d'autres changements : les enfants osent affirmer leurs convictions, prendre des initiatives, explorer le matériel, réinvestir le jeu symbolique, élargir le champ d'expression ...

Evaluation

tionnaire r
quées avant
comparés à
dienne au c

toutes les
constructio
persées au c
rience, l'
sultats. C

gains rela
périeurs à
nées. Cepe
milieu. Il
évoluent d
systématiq
moyen et f
l'interven

problème
du compor
la compat
plus égal
les diffé
période d
tivité co
le modèle
objectifs
cutés, pr

Evaluation sommative

Des épreuves opératoires et verbales, un questionnaire relatif aux attitudes en classe ont été appliquées avant et après le programme. Les résultats ont été comparés à ceux obtenus par les enfants de troisième gardienne au cours des années précédentes.

Des progrès importants sont enregistrés pour toutes les épreuves opératoires spécialement la sériation construction, les résultats aux différentes épreuves, dispersés au départ, sont plus ramassés à la fin de l'expérience, l'apprentissage semble avoir homogénéisé les résultats. Chaque enfant évolue dans toutes les épreuves.

Pour les épreuves comparables, le tableau des gains relatifs indique des résultats équivalents ou supérieurs à ceux obtenus au cours des deux premières années. Cependant, les gains relatifs varient selon le milieu. Ils confirment que les deux groupes d'enfants évoluent de la même manière mais indiquent un décalage systématique vers le haut pour les enfants de milieu moyen et favorisé qui semblent avoir profité le plus de l'intervention.

Cette phase "behavioriste" du travail pose le problème de l'articulation des techniques de modification du comportement avec une théorie du développement et de la compatibilité des moyens mis en place avec la relation plus égalitaire et réciproque qui devrait s'établir entre les différentes personnes. A partir de cette deuxième période de la recherche, on peut réellement parler d'activité coopérative. Certes, le chercheur propose encore le modèle mais l'évaluation formative nécessite que les objectifs et les modes de contrôle soient sans cesse discutés, précisés, critiqués, négociés.

- Phase synthétique : combiner les dimensions développementale et culturelle (1972-1974) -

Les circonstances nous obligent à faire un nouveau choix : continuer une action parallèle à celle des institutrices de l'école ou intégrer notre intervention dans la vie de la classe. Cette seconde possibilité s'accorde mieux avec notre option de base. Le premier effet bénéfique de l'installation de l'institutrice dans une classe nouvellement construite sera la diminution du nombre d'enfants par classe.

Objectifs et démarches

L'institutrice retrouve une classe et les habitudes de l'école maternelle, notamment le travail par thème. Le chercheur qui n'a pas à lui dicter sa pratique quotidienne devient consultant. Une réunion a lieu tous les quinze jours.

Un savoir théorique est une condition nécessaire mais non suffisante d'une pratique pertinente. La dernière phase de notre travail se rapproche de la conceptualisation récente des objectifs de C. KAMII qui traduit une intégration réelle des aspects socio-affectifs et intellectuels du développement (1).

Dimension développementale

- Instaurer des relations égalitaires entre pairs et un autre rapport entre enfants et adultes (expliciter les rôles et les règles, varier les rôles, inventer des règles, donner aux enfants l'occasion de se décentrer, de résoudre un conflit, de choisir, de décider,...).
- Aménager des situations et du matériel qui favorisent des actions produisant des effets intéressants et visant à certains buts (2).
- Dans le contexte de ces expériences significatives pour l'enfant, organiser le feedback adéquat au type de connaissance, feedback de personnes (connaissance sociale), feedback des objets (connaissance physique), questions et aménagement des interactions sociales favorisant un feedback interne (connaissance logico-mathématique).

(1) C. KAMII, R. DE VRIES, Piaget for Early Education, in R.K. Parler (Ed.), The preschool in Action (second edition), Boston : Allyn and Bacon, 1974.

(2) "L'enfant peut certes à l'occasion s'intéresser à sérier pour sérier, à classer pour classer, etc. Mais, dans les grandes lignes, c'est à l'occasion d'évènements ou de phénomènes à expliquer et de buts à atteindre par agencement causal que les opérations seront le plus exercées" (p.26). J. PIAGET et R. GRACIA, Les explications causales Paris, P.U.F., 1971, p.26

- Favoriser considéré (identité...).

Dimension

significat culturelle sociales e

rythment e système de thèmes (ma mesure ces nuité avec

Exemple :

décentrer influencé par les éventail sonnel.

obligent (pourquo du conte plicites

(1) Par fant et c

- Favoriser les conduites positives du stade préopératoire considérées comme prérequis des opérations fondamentales (identité, relations fonctionnelles, ordre topologique, ...).

Dimension culturelle

Si l'apprentissage ne se produit qu'en situation significative, il est essentiel de respecter l'identité culturelle de l'enfant et de reconnaître ses expériences sociales et linguistiques.

Quelles valeurs véhiculent les activités qui rythment et ritualisent la vie en classe et à l'école, le système de gratification et de sanction, le contenu des thèmes (maison, famille, métier, fête, ...) ? Dans quelle mesure ces valeurs sont-elles en continuité ou discontinuité avec celle du milieu familial ?

Exemple : *La foire : occasion d'une représentation dans le bac à sable, de manipulation de monnaie, de dégustation, ... ou occasion de plaisir, de peur, ... ou occasion de réfléchir sur la manière dont on fait la fête, dont on envisage les rapports entre travail et jeu (loisir) selon les milieux sociaux. Pour l'institutrice, les enfants travaillent en jouant, jouent "sérieusement", et pour les parents, et les enfants ?*

Cette analyse amène chercheur et enseignant à se décentrer, à repérer les contradictions, celles qui sont influencées par les valeurs propres aux personnes et/ou par les contraintes institutionnelles (1) et à ouvrir un éventail de possibilités qui laissent place au choix personnel.

L'opérationnalisation des objectifs intermédiaires oblige à un va-et-vient entre théorie et pratique (pourquoi ?) tandis que la discussion des rôles, des règles, du contenu des thèmes renvoie aux valeurs culturelles implicites, à l'idéologie (pour quoi ?).

(1) Par exemple, les conditions matérielles, le nombre d'enfants renforcent les exigences de régularité, d'ordre et de propreté.

Résultats et commentaires

Evaluation formative

Dès le début de l'année, les enfants peuvent mener simultanément plusieurs activités librement choisies.

Les normes de discipline ont été plutôt aménagées (assouplissement des règles, dialogue avec l'institutrice, ...) que transformées. L'institutrice prend note des initiatives, des inventions, des relations d'aide et de coopération chez les enfants, mais se réjouit aussi que ses élèves soient ordonnés, propres et polis ("Ce sont les seuls qui viennent donner la main").

Dans le journal de classe, apparaissent régulièrement des notes relatives aux comportements des enfants qui traduisent le souci d'adapter le niveau de difficulté, d'encourager les réponses divergentes, de contrôler la maîtrise des conduites préopératoires.

Les différences observées chez les enfants sont prises en compte de façon plus positive en ajustant les activités aux possibilités actuelles des enfants, en s'appuyant sur ce qu'ils peuvent aimer et connaître suivant leur milieu familial.

Une collaboration s'amorce avec l'institutrice de la classe parallèle (R) qui s'inspire des activités, mais qui en propose aussi d'autres. Quelquefois, des expériences communes sont organisées, les enfants se déplacent d'une classe à l'autre.

EVOLUTION DES GAINS RELATIFS AUX EPREUVES CRITERES SELON LE MILIEU SOCIAL

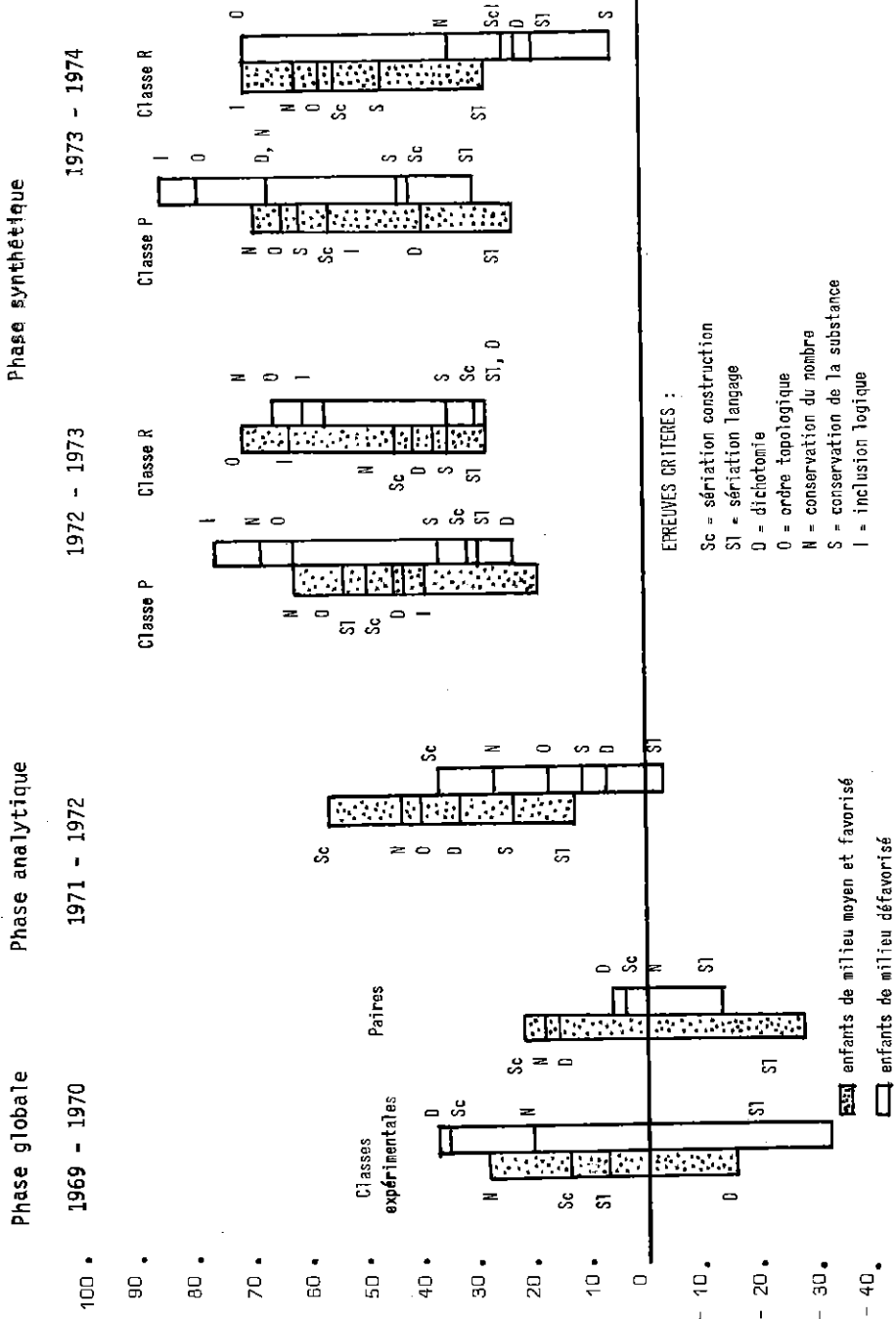
Phase synthétique

Phase analytique

Phase globale

1973 - 1974

EVOLUTION DES GAINS RELATIFS AUX EPREUVES CRITERES SELON LE MILIEU SOCIAL



EPREUVES CRITERES :

- Sc = sériation construction
- SI = sériation langage
- D = dichotomie
- O = ordre topologique
- N = conservation du nombre
- S = conservation de la substance
- I = inclusion logique

- enfants de milieu moyen et favorisé
- enfants de milieu défavorisé

Evaluation sommative

Aux épreuves opératoires des années précédentes, se sont ajoutés une épreuve d'inclusion et les tests de Raven et de Frostig. Les résultats de la classe P ont été comparés à ceux de la classe parallèle (R), celle de l'institutrice qui après avoir renoncé à participer à la recherche, a collaboré avec P.

Il est intéressant de constater que les résultats dans les deux classes parallèles tentent à se rapprocher au cours des deux dernières années. Ceci pourrait être interprété en terme de diffusion positive étant donné les échanges qui ont eu lieu entre les institutrices. Cette stabilisation du progrès pourrait être mise en relation avec la diminution du nombre d'enfants par classe. Cependant, ce facteur important ne semble pas suffisant pour expliquer les résultats, plus particulièrement ceux de la classe P.

La dernière année de la recherche se caractérise par des contacts moins fréquents entre chercheur et institutrice qui devient de plus en plus autonome dans son travail. Néanmoins, le gain se maintient et a même tendance à croître dans la classe P. L'évaluation formative montre que l'institutrice a maintenu et adapté à la situation de classe, certaines des stratégies qui avaient été développées dans la phase analytique.

Les transformations des résultats qui sont apparues au cours de la deuxième période s'accroissent encore : élévation du niveau de compétence du groupe de réduction de la dispersion des résultats individuels. Une troisième caractéristique apparaît surtout dans la classe P : le décalage lié à l'appartenance sociale s'amenuise nettement. Dans cette classe, les gains relatifs des enfants de milieu défavorisé tendent même à être supérieurs.

Les progrès aux tests des matrices et de l'inclusion de classes sont modestes mais la grande majorité des enfants domine les épreuves caractérisées par des relations spatiales et une logique qualitative, que seuls les enfants de milieu défavorisé maîtrisaient dans les études différentielles.

Cette homogénéisation des rythmes de développement coïncide d'une part, avec la mise en place, dans le contexte d'expériences significatives pour l'enfant, de ce qui pourrait être les prérequis des opérations fondamentales (identité, relations fonctionnelles, ordre topologique, ...), et, d'autre part, avec la valorisation de la vie sociale de la classe et le respect de l'identité culturelle des enfants.

l'amorce
maîtrise,
ment dans

CONCLUSION

Piaget pe
terventio
la réduit
tifs ou d
instrumen
beaucoup
créées p
tantôt c
les, tan

quer les
habituel
savantes
sion ent
et proce
tion sco

continui
rieuses
de l'en

du déve
risant
entre l
amenée
modifie
de réus
concept
ou pour
mais co
mie (fa
de sa c
connai
d'éval
tage d

Il n'est probablement pas abusif de voir ici l'amorce des transformations propres à la pédagogie de maîtrise, celles qui apparaîtront beaucoup plus clairement dans le travail effectué en première année.

CONCLUSION

Une théorie du développement comme celle de Piaget peut être un cadre conceptuel riche pour une intervention à l'école maternelle, à condition de ne pas la réduire à une juxtaposition de savoir-faire cognitifs ou de s'attacher trop exclusivement à son aspect instrumental. En effet, nous avons sans doute, comme beaucoup d'autres, utilisé abusivement des épreuves créées pour répondre à certaines questions théoriques tantôt comme des épreuves diagnostiques et différentielles, tantôt comme des épreuves critères.

Constructiviste, la théorie permet de débusquer les postulats empiristes implicites aux pratiques habituellement observées à l'école maternelle (notions savantes concrétisées dans les "jeux éducatifs", confusion entre mots et concepts, dissociation entre contenu et processus, ...) pratiques qui amorcent "l'inadaptation scolaire" des enfants de milieu populaire.

Interactionniste, elle oblige à assurer une continuité entre les expériences antérieures et extérieures à l'école, à reconnaître l'identité culturelle de l'enfant pour aménager un milieu "bon partenaire".

Les dimensions socio-affective et cognitive du développement sont apparues indissociables. En favorisant l'autonomie et des relations plus égalitaires entre les enfants, et avec l'adulte, l'institutrice est amenée à prendre conscience du curriculum latent et à modifier les conditions de vie en classe. Un critère de réussite est que l'institutrice utilise le cadre conceptuel proposé non pas seulement pour les enfants, ou pour faire plaisir au chercheur ou à l'inspecteur, mais comme outil de travail favorisant sa propre autonomie (faire des hypothèses, les vérifier dans la réalité de sa classe, reconnaître ses erreurs et modifier en connaissance de cause ses pratiques d'enseignement et d'évaluation). Ce travail devrait s'accompagner d'un partage d'expérience entre enseignants.

De même, comment aménager des relations plus égalitaires entre enfants sans réfléchir tôt ou tard à celles qui s'établissent entre les adultes à l'école, et, en particulier, entre les enseignants et les chercheurs. La recherche-action transforme les rapports sociaux.

Les grandes phases de l'intervention à l'école maternelle sont liées, d'une part, à l'évolution des relations entre théorie et pratique et, d'autre part, aux conditions particulières rencontrées dans l'école où nous sommes intervenus.

Nous avons tenté de ne pas dissocier la mesure des effets de l'analyse des pratiques éducatives et des valeurs culturelles implicites. Notre travail montre aussi l'importance des conditions de production et de fonctionnement d'une intervention. Il aurait fallu mieux cerner ces conditions (insertion sociale de l'école, famille, syndicat, infra-structure morphologique, écologique et financière, ...), le plus souvent tuées ou oubliées, qui sont pourtant nécessaires à la compréhension des produits d'une recherche-action. Les références psychologiques de l'intervention doivent se doubler nécessairement de références sociologiques. On se découvre alors démuné d'instruments. Le seul témoin de l'évolution a été le journal de bord de l'intervention. Nous savons maintenant que l'évaluation élargie met à la disposition des chercheurs actifs des outils moins primitifs ! (1)

Partis du postulat que "rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie", la complexité d'une intervention nous convaint plutôt que c'est la pratique quotidienne qui nécessite une théorie capable de l'éclairer et de la transformer.

(1) A.M. THIRION, Evaluation de la recherche-action, in Problèmes de l'évaluation dans l'éducation préscolaire, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975.

C. RECHERCHE
ET CONTINUITÉ
1975)

être assurés
les mêmes
concernées
vise à faire
"des recherches"
qui reçoivent
conçues et
on laisse

tiale et
ment dans

A l'école

professeur
nous devons
qui se sont
sais précieusement
maines de
et logique
la fois
enfants.

dre théorique
dure a été

- Partage
discuter

- Partage
origines
groupes
les p
concr

- Retour
activ
scope

- Essai

(1) P.
Re
Et

C. RECHERCHE-ACTION DANS LE CADRE DE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES INSTITUTRICES MATERNELLES (A PARTIR DE 1975)

Une possibilité de continuité de l'action a pu être assurée. Les options méthodologiques de base restent les mêmes : la recherche sur le terrain avec les personnes concernées. Ce projet amorce concrètement une politique qui vise à faire exister, dans un système scolaire centralisé, "des recherches qui font des enseignants, non des personnes qui reçoivent un recyclage et appliquent des innovations conçues et préparées par d'autres, mais des agents à qui on laisse leur entière responsabilité" (1).

Ce travail qui ne dissocie pas la formation initiale et continue des enseignants, se déroule simultanément dans des écoles maternelles et des écoles normales.

A l'école maternelle

Avec un groupe d'institutrices maternelles, de professeurs de pédagogie et d'inspectrices maternelles, nous développons des activités de connaissance physique qui se sont avérées particulièrement riches lors des essais précédents; ces activités recouvrent différents domaines de développement : socio-affectif, spatio-temporel et logico-mathématique et mettent en jeu des aspects à la fois manuel et intellectuel qui valorisent tous les enfants.

Cette fois, nous ne sommes pas partis d'un cadre théorique "prédigéré" par les chercheurs. La procédure a été la suivante :

- *Partage d'expériences : Les institutrices présentent et discutent des activités issues de la pratique.*
- *Partage d'informations et reconstruction d'un cadre théorique : les chercheurs mettent à la disposition du groupe les textes qui permettent d'élargir et de clarifier les problèmes soulevés par la discussion des exemples concrets.*
- *Retour à la pratique : les institutrices organisent des activités sous forme d'ateliers. Les chercheurs magnétoscopent ces essais qui sont discutés en groupe.*
- *Essai de synthèse.*

(1) P. VANBERGEN, Enseignement et recherche en Education, Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes, 8è année, n° 10, décembre.

Nous retrouvons ici, mais en plus accéléré, les étapes qui sont apparues au cours du programme précédent. Le développement d'activités de connaissance physique a eu valeur de déclencheur. Bien comprises, elles modifient nécessairement l'organisation de la classe, les interactions entre enfants, entre enfants et institutrices. Plusieurs éducatrices tentent de transformer leur classe en classe-atelier, décident de coopérer entre elles, de constituer des groupes où les enfants de l'école maternelle travailleraient avec des enfants plus âgés. Cette modification s'accompagne d'une redéfinition des objectifs tant cognitifs qu'affectifs et d'une interrogation sur l'institution scolaire et les limites qu'elle impose aux initiatives.

A l'école normale

La pédagogie active propose à l'enseignant de ne plus diriger méthodiquement l'activité de l'enfant, mais de se laisser conduire par elle en la régulant toutefois par les feedbacks les plus appropriés. Cette option suppose une grande souplesse comportementale. Nous posons l'hypothèse que cette flexibilité peut faire l'objet d'un apprentissage dans le cadre de la formation des futurs institutrices et instituteurs préscolaires.

Nous avons développé une procédure de formation (micro-animation avec vidéoscopie) qui prépare les normaliens à individualiser leurs interventions pédagogiques et à les ajuster à de petits groupes d'enfants. Cette procédure semble utile pour apprendre à différencier les interventions pédagogiques, mais aussi pour dépasser les jugements explicatifs spontanés qui tendent à étiqueter, à valoriser ou dévaloriser les enfants (c'est un "dyslexique", un "défavorisé", un "individualiste", un "bon élève") ou encore à intérioriser les normes scolaires ("dans une classe frontale, on est sûr de donner la même chose à tous").

Grâce aux essais de micro-animation, les normaliens découvrent que les comportements et les attitudes individuelles des enfants sont liées aux pratiques pédagogiques et aux conditions scolaires et sociales. Ils peuvent, en transformant leurs propres conduites éducatives, prendre conscience des normes implicites à leurs jugements, et à identifier certains des processus qui convertissent les différences socio-culturelles en échecs scolaires.

CHANGER L'E

concept d'é
de l'organ
pour la cen
les différe
tomatiqum
mécanismes
assurent p

à l'école
gner. L'un
tion norma
sur le pla
cher sur u
classes d'
sanction d
ve C. CHIL
tion ou de
autres que
constancié

inégalité
notre pay
apparaiss
pothèquen

Un enseig

l'échec e
phénomè
rendement

(1) B. BE
Educa
and M

(2) C. C
Parisi

POUR UNE PEDAGOGIE DE MAITRISE
EN PREMIERE ANNEE PRIMAIRE

CHANGER L'ECOLE

Il devient classique de dénoncer l'ambiguïté du concept d'éducation compensatoire qui "détourne l'attention de l'organisation interne et du contrôle éducatif de l'école pour la centrer sur les familles et sur les enfants" (1). Or, les différences socio-culturelles ne se convertissent pas automatiquement en différences scolaires : un certain nombre de mécanismes pédagogiques et institutionnels interviennent qui assurent précisément cette conversion.

Ces mécanismes apparaissent de manière explicite, à l'école primaire, en même temps que les matières à enseigner. L'un des plus puissants est lié à l'usage de l'évaluation normative. Ce type d'évaluation joue un rôle sélectif, sur le plan psychologique, par le dépistage qui peut déboucher sur une filière parallèle (enseignement spécial et classes d'adaptation), et sur le plan pédagogique, par la sanction de l'échec, le redoublement. De plus, comme l'observe C. CHILAND, la décision de fréquenter une classe d'adaptation ou de redoubler est "souvent liée à des considérations autres que psychopédagogiques, mais administratives et circonstancielle" (2).

Par ailleurs, nos recherches montrent que les inégalités de la qualité de l'enseignement dispensé dans notre pays, mises en évidence par les surveys internationaux, apparaissent dès le début de la scolarité obligatoire et hypothèquent gravement la politique de démocratisation.

Un enseignement de qualité inégale

L'échec en lecture détermine pour une large part l'échec en première année primaire. Afin de mieux étudier ce phénomène, nous avons utilisé une batterie prédictive du rendement en lecture.

- (1) B. BERNSTEIN, A Critique of the Concept of Compensatory Education, in Class, Codes and Control, London, Routledge and Kogan, 1971, p.193.
- (2) C. CHILAND, L'enfant de six ans et son avenir, P.U.F., Paris, 1971, p.269.

A partir des résultats à une batterie d'épreuves de maturité, on établit, pour chaque élève, un graphique de son rendement le plus probable, assorti de l'intervalle de confiance dans lequel l'apprentissage a quatre-vingts pour cent de chances d'évoluer.

Une observation répétée des enfants de grande gardienne, au cours de la première partie du projet, a montré qu'après trois, six, neuf et douze mois d'apprentissage de la lecture, les moyennes des cotes prédites différaient selon l'appartenance sociale (1). Ce constat nous a décidées à intervenir dans les classes de première année, dès la troisième année du projet.

Parallèlement à cette action, la méthode PREDIC, généralisée à soixante-deux classes (mille cent cinquante-six enfants), met en évidence de grandes différences de moyennes dans les rendements observés entre les classes. Mises en relation avec les prédictions, ces différences permettent, en effet, d'estimer le "handicap" (au sens technique que ce mot a dans le domaine sportif, c'est-à-dire, soit une avance, soit un retard) qui affecte un groupe d'élèves par le seul fait qu'ils fréquentent une classe donnée plutôt qu'une autre. C'est pourquoi, nous avons essayé d'estimer le "poids" de l'appartenance à une première année donnée (2) en introduisant cette "appartenance" comme élément prédictif du rendement observé, dans une analyse de régression multiple. On obtient une équation de régression attribuant à chaque classe une constante qu'il faut ajouter au résultat prédit de l'élève pour obtenir sa cote observée. Ces constantes vont de -13 à +14. On observe une répartition gaussienne des constantes des classes.

(1) E. LECLERCQ-BOXUS, Etude différentielle de la prédiction du rendement en lecture en première année primaire, in Recherche en Education, Recherches sur les handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans ; Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, 1973, pp. 208-209.

(2) Ce qui regroupe deux types de facteurs : ceux qui concernent le maître (ses qualités pédagogiques, sa conscience professionnelle, etc.) et ceux qui concernent la vie de la classe (changement ou absence du maître, épidémie, ambiance de l'école, etc.).

20

10

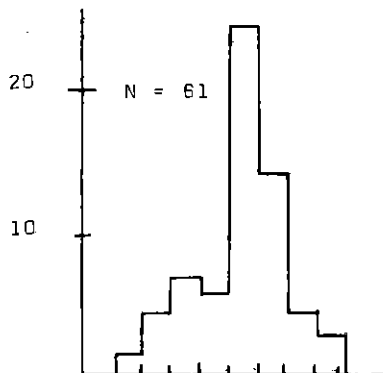
tial
même
dété
te c

obs
des
Int
(I.
var
maï
net
lis
de
not
ins
qu
ri

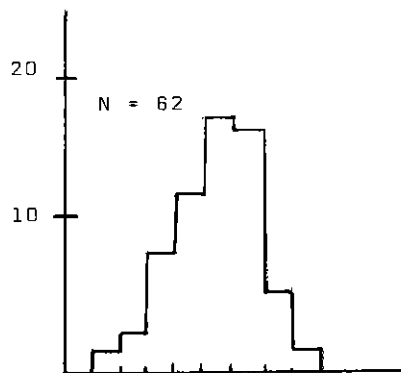
me
gl
da
ef

()

JANVIER



MAI



Plus cette constante est élevée, plus les potentialités de départ auront de chances d'être réalisées et mêmes dépassées. Autrement dit, l'appartenance à une classe déterminée peut augmenter ou diminuer les chances de réussite d'un élève dans des proportions très importantes.

Ces résultats rappellent de façon frappante les observations faites à propos de la Belgique dans le cadre des surveys internationaux organisés par l'Association Internationale pour l'Evaluation du Rendement Scolaire (I.E.A.). Dans notre pays, à la fin du cycle primaire, les variables relatives à l'année scolaire, à l'école et au maître, "expliquent" une part de la variance du rendement nettement plus élevée que dans les autres pays industrialisés. La condition scolaire et, par conséquent, la qualité de l'enseignement dispensé paraît donc bien subir, dans notre pays, des variations importantes. L'application des instruments de prédiction de la réussite en lecture montre que cette variabilité s'installe dès le début de la scolarisation obligatoire.

L'égalité de réussite à l'école, et non pas seulement l'égalité des chances, suppose une politique éducative globale et une politique tout court. Cette option générale devrait amener trois transformations essentielles dans les effets de la scolarisation (1) :

(1) P. PERRENDUD, *Compensatory Education and Perpetuation of Social Classes, Outline of a Political Sociology for the Democratization of Education, Information Bulletin, Conseil de l'Europe, April 1974, p.75.*

- L'élévation du niveau moyen d'acquisition ou de compétence, à un âge donné.
- La réduction de la dispersion des niveaux individuels autour du niveau moyen (homogénéisation).
- L'affaiblissement de la relation statistique entre niveau individuel et origine sociale.

EN ATTENDANT, REALISER UNE PEDAGOGIE DE MAITRISE

Nous avons choisi d'intervenir au cours de la première année primaire, de façon plus précise et plus restreinte qu'à l'école maternelle. Cette action s'opère cependant dans le même esprit.

Il nous semble inacceptable d'envisager les difficultés scolaires, causées en grande partie par l'organisation et les méthodes d'enseignement, comme des troubles pathologiques exigeant un traitement ou une rééducation spécifique. Plus que jamais, l'objectif est plutôt d'aménager un vrai mastery learning, c'est-à-dire de permettre la maîtrise, par tous les élèves, d'objectifs opérationnellement définis. L'enseignement est organisé de sorte que chaque enfant progresse selon des modalités et des vitesses différentes. Ce n'est plus une courbe de Gauss, mais une courbe en J qui traduit la distribution des résultats de la classe après l'apprentissage.

Cette organisation impose au maître la connaissance du niveau optimal de stimulation pour chaque élève. A cette fin, le système d'évaluation pratique doit répondre à trois exigences :

1. L'évaluation doit être analytique. L'important n'est pas d'attribuer à l'enfant un score global, mais de déterminer avec précision ce qu'il maîtrise ou non.
2. L'évaluation doit être à référence critérielle (1). La performance de chaque enfant est située par rapport à la progression dans les acquisitions et non par rapport aux résultats de la classe ou d'un autre groupe.

(1) Il s'agit d'une évaluation centrée sur la maîtrise des objectifs (criterion referenced evaluation) à partir de tests référencés à un univers (universal defined tests).

3. L'évaluation pendant le elle est co nant place les effets

réellement objectifs on s'effor bien adapt

l'enseigna tionnelle l'élève au riculum). les conten luation, c

la seule actuel, u gardant c

MODALITES

organiser tous. Il d'évaluat classe de avec l'i d'objecti luation

pliquée année : les cher tion. Pa qui supp rations la défin lum et peuvent

Définiti

- Objec
- Objec en pr

3. L'évaluation doit être continue et être réalisée pendant le déroulement même de l'enseignement. En cela, elle est complémentaire des évaluations-bilans prenant place à la fin d'un enseignement pour en mesurer les effets (évaluation sommative).

A ces trois conditions, l'évaluation devient réellement formative. Elle influence la définition des objectifs ultérieurs et le déroulement des activités ; on s'efforce de rendre l'activité pédagogique aussi bien adaptée que possible.

La pratique d'une telle évaluation exige que l'enseignant définisse ses objectifs de façon opérationnelle et précise les comportements à appliquer par l'élève aux contenus du programme (construction du curriculum). Une adéquation réelle entre les objectifs et les contenus de l'enseignement, d'une part, et son évaluation, d'autre part, est aussi recherchée.

Cette méthodologie du mastery learning paraît la seule à pouvoir réaliser, dans le système scolaire actuel, une individualisation vraie dans un enseignement gardant cependant un caractère collectif.

MODALITES DE L'ACTION

Principe fondamental : un maître autonome doit organiser les conditions d'un enseignement optimal pour tous. Il ne s'agit donc pas de fournir des instruments d'évaluation normative applicables à n'importe quelle classe de première année, mais d'arrêter, en plein accord avec l'instituteur, une méthodologie de la définition d'objectifs et de la construction d'un instrument d'évaluation cohérent avec l'enseignement donné.

Jusqu'à présent, cette méthodologie a été appliquée aux deux apprentissages fondamentaux en première année : la lecture et la mathématique. Pour la lecture, les chercheurs se sont centrés sur le système d'évaluation. Par contre, pour l'apprentissage de la mathématique qui suppose l'organisation progressive d'un système d'opérations mentales, l'intervention se situe à la fois dans la définition des objectifs, la construction du curriculum et du système d'évaluation. Les étapes poursuivies peuvent se schématiser comme suit.

Définition d'objectifs de plus en plus spécifiques :

- Objectifs généraux (grandes intentions).
- Objectifs finals d'un apprentissage de la mathématique en première année (sept unités d'enseignement).

- Objectifs spécifiques : La combinaison systématique des contenus et des comportements produit un modèle de génération d'items d'apprentissage (curriculum) et de contrôle (système d'évaluation).

Cette démarche aboutit en fait à l'élaboration d'un modèle théorique :

- des modalités à évaluer pour chaque unité d'enseignement ;
- des valeurs possibles de ces modalités ;
- des règles de génération d'items.

On peut ainsi définir opérationnellement le domaine à couvrir et garantir que les items choisis pour représenter ce contenu sont aussi équivalents que possible. Toutefois, cette façon de faire ne suffit pas pour créer un modèle d'apprentissage. Un tel modèle suppose une validation statistique d'une part (vérification de la pertinence et réduction des dimensions retenues), et expérimentale d'autre part (hiérarchisation des catégories, étude des stratégies d'acquisition des élèves). Pour ces analyses, la psychométrie classique est inadéquate. Il est nécessaire de formuler une théorie de la fidélité, appropriée aux tests à référence critérielle, et une théorie de la validation des hiérarchies d'apprentissage (1).

Application du système d'évaluation :

- Contrôles quotidiens ;
- contrôles périodiques analysés au point de vue de la classe et de l'individu.

Les résultats des contrôles périodiques réalisés par l'enseignant sont reportés sur des tableaux portant en ordonnée les noms des élèves et en abscisse les items du test.

Trois types d'analyse sont menées.

1. Une analyse du rendement général de la classe pour les différents items.

Dans des conditions optimales de rendement, chaque élève devrait réussir tous les items créés à partir d'une matière enseignée en classe.

(1) Y. FOURNEUR, Application d'indices et de tests statistiques à l'évaluation de maîtrise, Louvain, Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie expérimentale de Langue Française.

L'observatio
si l'ensembl
finie. Le ni

- de sa comp
- de son imp
tissage.

N
male d'élèv
aborde l'ét
liée à un e
seignement

2. Une anal
items d'

ge réalisé
male la su
compte des
En effet,
suffisante
selon que
de la clas
médiation
ment la ma

3. Une ana
à l'aut

à un même
les rend
thématique

- évoluti
- stabili
- stabili
- évoluti

Communica
conséquer

indispens
l'évaluat
tement q

L'observation du tableau des résultats, par colonne, montre si l'ensemble de la classe a maîtrisé ou non une notion définie. Le niveau de maîtrise requis pour une notion dépend :

- de sa complexité par rapport au niveau pédagogique donné ;
- de son importance pour les étapes ultérieures de l'apprentissage.

Notons que la détermination de la proportion minimale d'élèves devant maîtriser une notion, avant que l'on aborde l'étape suivante de l'apprentissage, est une contrainte liée à un enseignement frontal ; elle disparaît dans un enseignement individualisé.

2. Une analyse du rendement d'un même enfant aux différents items d'un contrôle.

L'objectif est de faire le point sur l'apprentissage réalisé par chaque enfant, afin d'organiser de façon optimale la suite de l'enseignement. Cette analyse tient aussi compte des informations sur le rendement général de la classe. En effet, les conséquences pédagogiques de la maîtrise insuffisante d'une structure par un enfant sont différentes selon que cette structure est ou non dominée par la majorité de la classe. Parfois, il faut prévoir des exercices de remédiation individuels, parfois, il faut représenter différemment la matière pour toute la classe.

3. Une analyse de l'évolution du rendement, d'un contrôle à l'autre.

Le relevé des résultats successifs d'un enfant à un même type d'épreuves, à travers les différents contrôles rend compte de l'évolution de l'apprentissage de la matière et de la lecture.

Des critères précis déterminent s'il y a :

- évolution positive ou progrès ;
- stabilité positive ;
- stabilité négative ;
- évolution négative ou régression.

Communication des résultats à l'enseignant et discussion des conséquences méthodologiques qui en découlent.

Dans la perspective d'un mastery learning, il est indispensable que le maître tire toutes les conséquences de l'évaluation et s'efforce de donner à chaque enfant le traitement qui correspond à ses besoins.

La tâche n'est pas facile. Elle exige une organisation de la classe fondamentalement différente d'un enseignement frontal, s'adressant à la moyenne du groupe. C'est tout un nouveau répertoire de comportements pédagogiques qu'il faut façonner pour réaliser les conditions d'une vraie individualisation de l'enseignement.

A la lumière des résultats obtenus aux tests, les chercheurs essayent donc de trouver, avec le maître, des exercices différenciés selon les niveaux observés dans la classe. Les modalités de cette action peuvent paraître à première vue contraignantes et incompatibles avec une pédagogie vivante et fonctionnelle. Il n'en est rien, car les instruments d'évaluation ne dictent pas les modes d'enseignement. Au contraire, discutés et construits avec les maîtres, ils s'ajustent le mieux possible aux initiatives prises par ceux-ci.

RESULTATS

La recherche a débuté en 1971, pour la lecture, et en 1972, pour la mathématique, dans les deux classes de première année d'une école primaire d'un quartier populaire de la Ville de Liège (1). Ces classes expérimentales ont été comparées à des classes témoins de même niveau socio-économique. A la suite de demandes de communes avoisinantes, plusieurs groupes se sont ajoutés aux premiers.

Le schéma expérimental comporte un système d'évaluation interne (centré sur l'évolution des groupes expérimentaux) et un système d'évaluation externe (fondé sur la comparaison avec des groupes de contrôle). Il permet de confirmer les hypothèses de travail suivantes :

- Une évaluation continue, analytique et critérielle permet au maître de prendre conscience des difficultés rencontrées par ses élèves au cours de l'apprentissage.
- Cette connaissance des difficultés l'amène à réajuster son enseignement, tant au niveau du groupe qu'au niveau individuel. C'est à ces conditions que l'évaluation joue vraiment son rôle formatif.
- Enfin, ce réajustement continu de l'enseignement permet de conduire chaque enfant à la maîtrise du critère prévu.

1. Evaluation interne

L'évaluation formative permet, par son caractère critériel et analytique, de suivre le déroulement du processus jusqu'à la maîtrise des notions clés par la majorité des élèves.

(1) Voir p. 5.

Ainsi, le co
gne de la cr
les vingt pr

A
haustivité
l'aide d'un
Pour chacun
première an
Celles-ci o
maternelle,
point au La
Grâce à ces
fant de sa
entre les o
luer l'effi
expérimenta
périeurs au
nombre d'en
devrait se
fondie.

avec la cl
préparatoi
tements de
Leur souci
d'une mani
l'enseigne
montre qu'
portantes
nouvelles
fonde des
l'enseigne

parfaitem
encore to
rait de f
à organis
autonome.

(1) Pour
déjà
prédi
la re
(Marc
est p
tale
BECKE

Ainsi, le contrôle sommatif final en mathématique témoigne de la connaissance des opérations fondamentales sur les vingt premiers nombres.

A cette évaluation continue tendant vers l'exhaustivité s'ajoute une évaluation normative réalisée à l'aide d'un test de lecture et d'un test d'arithmétique. Pour chacun de ces tests, les notes obtenues en fin de première année peuvent être comparées aux notes prédites. Celles-ci ont été établies un an plus tôt, en fin d'école maternelle, à l'aide de batteries pronostiques mises au point au Laboratoire de Pédagogie expérimentale de Liège. Grâce à ces instruments, nous disposons pour chaque enfant de sa courbe probable d'apprentissage. La distance entre les observations et les prédictions permet d'évaluer l'efficacité de l'action menée (1). Dans les classes expérimentales, les résultats observés sont toujours supérieurs aux résultats prédits, sauf pour un très petit nombre d'enfants pour lesquels une action pédagogique devrait se doubler d'une intervention psychologique approfondie.

L'analyse du journal de classe, les contacts avec la classe, les réactions au cours des séminaires préparatoires témoignent de modifications dans les comportements des enseignants chargés des classes expérimentales. Leur souci de varier l'approche des notions, d'évaluer d'une manière plus analytique et critérielle, d'adapter l'enseignement aux rythmes observés chez les enfants montre qu'ils ont intériorisé les stratégies les plus importantes de la méthode de travail. Mais et surtout, ces nouvelles stratégies supposent une transformation profonde des attitudes. Chaque enfant existe aux yeux de l'enseignant et bénéficie ainsi d'une attente positive.

Cependant, même si les enseignants maîtrisent parfaitement le système d'évaluation, ils n'en tirent pas encore toutes les conséquences. La plus importante serait de faire éclater l'unité-classe. Les maîtres hésitent à organiser des groupes de niveaux, travaillant de manière autonome.

(1) Pour la lecture, l'instrument pronostique utilisé est déjà opérationnel (LECLERCQ-BOXUS, 1971). La batterie prédictive du rendement en mathématique utilisée dans la recherche décrite était encore au stade exploratoire (Marcotty, 1972). La mise au point de cette batterie est poursuivie au Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège par R. DE BAL et J. PAQUAY-BECKERS.

2. Evaluation externe

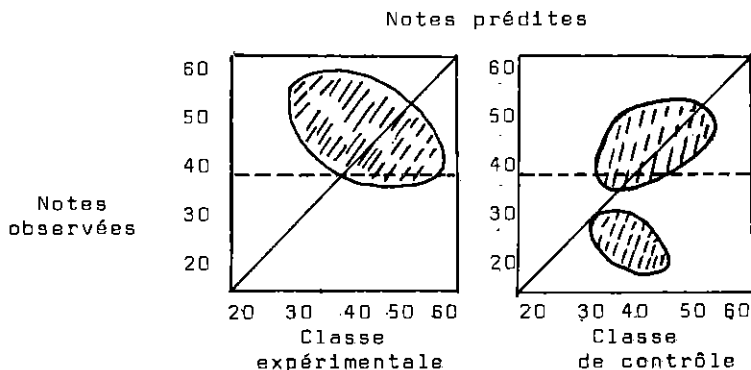
L'évaluation externe confirme les résultats mis en évidence par l'évaluation interne.

Les examens standardisés organisés par la Ville de Liège ont permis de comparer les résultats en mathématique de la première classe expérimentale avec une classe équivalente par le nombre d'enfants et leur milieu socio-économique. Pour toutes les structures proposées, les performances de la classe expérimentale sont supérieures à celles de la classe témoin. On n'observe que de très rares exceptions à cette règle. L'écart se creuse surtout pour les structures inhabituelles d'exercices impliquant chez l'enfant une flexibilité et une réversibilité plus grande de la pensée.

Par ailleurs, les notes observées et les notes prédites ont été comparées dans les groupes expérimentaux et de contrôle. Les classes expérimentales qui avaient une moyenne prédite égale aux groupes de contrôle ont obtenu le gain le plus important. Les résultats ont été nettement meilleurs que les prédictions.

Les résultats sont non seulement supérieurs, mais ils présentent une beaucoup plus grande homogénéité, par opposition aux classes de contrôle, où les différences entre enfants ont tendance à s'accroître et où se constituent des groupes fort et faible entre lesquels la distance s'accroît tout au long de l'année.

A titre d'exemple, les graphiques suivants illustrent les résultats obtenus en lecture. Les nuages de points ont été établis à partir de la performance prédite (1), en abscisse, et de la performance réalisée (2) en ordonnée.



(1) E. LECLERCQ-BOXUS, op.cit. 1971.

(2) A. INIZAN, Le temps d'apprendre à lire, Paris, Bourrellet, 1964.

Les
quent la réal:
au-dessus de
vées supérieu
dessous de la
vées inférieu

Les
ce socio-écon
binant les ni
défavorisé (D
le milieu pop
trois niveau
tés.

Les
observées au
née 1970-71
intervention
trois groupe
qui illustre
tissage.

1970-71

1971-72

(1) -Défav

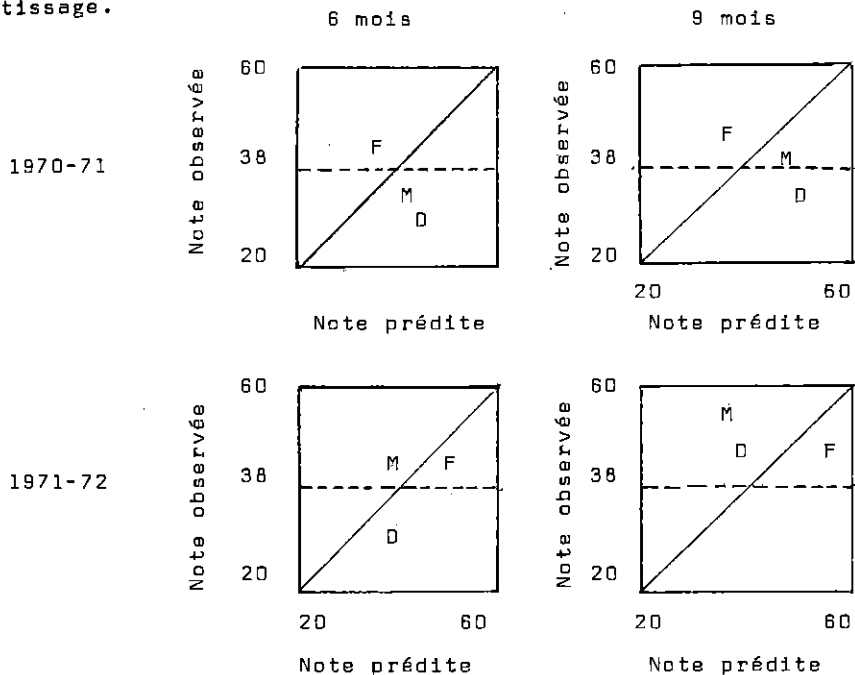
-Moyen

-Favor

Les points sur la diagonale du graphique indiquent la réalisation parfaite de la prédiction. Les points au-dessus de la diagonale indiquent les performances observées supérieures aux performances prédites. Les points en dessous de la diagonale indiquent les performances observées inférieures aux performances prédites.

Les résultats ont été analysés selon l'appartenance socio-économique. Trois groupes ont été établis en combinant les niveaux professionnel et scolaire des parents : défavorisé (D), moyen (M), favorisé (F) (1). Etant donné le milieu populaire dans lequel l'action a été menée, les trois niveaux socio-économiques sont inégalement représentés.

Les graphiques qui suivent confrontent les notes observées aux notes prédites en lecture, au cours de l'année 1970-71 (sans intervention) et de l'année 1971-1972 (avec intervention), en milieu populaire. Seules les moyennes des trois groupes d'enfants ont été portées sur les graphiques qui illustrent leur évolution après six et neuf mois d'apprentissage.



- (1) -Défavorisé (D) : Etudes primaire et professionnelle-ouvriers non spécialisés, chômeurs, etc.
 -Moyen (M) : Etudes secondaires-ouvriers spécialisés, employés, petits commerçants, etc.
 -Favorisé (F) : Etudes supérieures-cadres, enseignants, etc.

Le rendement à six mois, en 1970-1971, catastrophique pour les défavorisés, l'est resté après neuf mois d'apprentissage. Par contre, grâce à l'action menée en 1971-1972, le rendement à six mois des défavorisés, sans être excellent, est en net progrès par rapport à l'année précédente. Et, - ce qui importe le plus, - ce progrès s'est confirmé à neuf mois, puisque le rendement moyen des défavorisés atteint celui des favorisés au-delà du minimum souhaité (36 points). Bien que les défavorisés soient les grands bénéficiaires de l'action entreprise, cette dernière fut nettement profitable à tous.

D'une manière générale, les résultats des évaluations interne et externe traduisent des transformations essentielles :

- élévation de la moyenne ;
- réduction de la dispersion des niveaux individuels (homogénéisation) ;
- affaiblissement de la relation statistique entre niveau individuel et origine sociale.

LES LIMITES D'UNE PEDAGOGIE DE MAITRISE

Notre démarche ne remplit que très imparfaitement les exigences du mastery learning qui doit permettre à chaque enfant de progresser selon des vitesses et des modalités différentes. La classe traditionnelle est un carcan qui réduit les possibilités d'ajustement temporel. Les formules qui permettraient cette souplesse (travail individuel, groupes homogènes spécifiques, etc.) sont bien connues, mais non réalisées. Ce n'est d'ailleurs pas seulement la structure, mais aussi la façon d'enseigner qui est remise en cause. "Le recours aux groupes homogénéisés n'est réellement profitable que si les enseignants varient leurs stratégies pédagogiques en fonction des groupes, et ne se contentent pas seulement de modifier leur niveau d'exigences sans rien changer".(1)

(1) G. DE LANDSHEERE, Evaluation et examens, Précis de docimologie, Paris, F. Nathan, Bruxelles, Labor, 1974, 3e édition, p.229.

Au
et à la form
pres au mast
théoriques e
des unités d
cessus d'app
critérielle,
que ce systè
trancière de

En
gnement ne
Pour que ce
doit apparai
tissages. S
condition n
de dépasser

LES AVANTAG

M
paraît une
sante au dé
sophistiqué
d'innocence
nivellement
mations car
l'enseigne
déniable d
pective de
école plus
difficultés
tant une 1

élève est
Nous avons
attentes d

construite
disposent
leur auton

(1) B.S.B.
Chica

(2) P.PER

(3) C. CH

Aux limites dues à la structure de l'enseignement et à la formation des maîtres s'ajoutent des limites propres au mastery learning. Il soulève de nombreux problèmes théoriques et méthodologiques (définition et hiérarchisation des unités d'enseignement, relation entre contenu et processus d'apprentissage, statistique des tests à référence critérielle, etc.) souvent esquivés ou mal résolus qui font que ce système peut apparaître comme une simplification outrancière des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, l'organisation et la structure de l'enseignement ne représentent qu'un axe de changement possible. Pour que celui-ci soit significatif, une autre dimension doit apparaître : celle des contextes culturels des apprentissages. Seule l'intégration de ces deux perspectives, condition non encore réalisée dans notre travail, permettra de dépasser réellement l'idée d'une éducation "compensatoire".

LES AVANTAGES D'UNE PEDAGOGIE DE MAITRISE

Malgré ses limites sérieuses, le mastery learning paraît une réponse partielle, mais actuellement satisfaisante au débat sur l'égalité devant l'école. C'est un outil sophistiqué qui pourrait largement contribuer à la "perte d'innocence en éducation" (1). Par son application, un nivellement par le haut se réalise, il amorce les transformations caractérisent un projet réel de démocratisation de l'enseignement élémentaire (2). Il introduit une rupture indéniable dans le processus d'échec scolaire. Dans une perspective de dépathologisation, il contribue à "s'assurer une école plus efficace qui permettrait un réel partage entre difficultés résistantes à une pédagogie ordinaire nécessitant une investigation approfondie et des soins spécialisés"(3).

Dans le mastery learning, la relation maître-élève est un élément important du processus d'apprentissage. Nous avons pu noter et souhaitons expliciter à l'avenir les attentes du maître relatives aux possibilités de l'enfant.

Les instruments d'évaluation des objectifs sont construits et réalisés avec et par les enseignants ; ceux-ci disposent ainsi des moyens d'auto-évaluation qui favorisent leur autonomie.

(1) B.S.BLOOM, Innocence in Education, The University of Chicago School Review, Vol. 80, n° 3, mai 1972.

(2) P.PERRENOD, op. cit.

(3) C. CHILAND, op.cit.

ESSAI D'UNE GENERALISATION D'UNE PEDAGOGIE DE MAITRISE

L'expérience d'une pédagogie de maîtrise relatée ci-dessus a trouvé deux formes de généralisation complémentaires. En lecture, la perspective est extensive. Un grand nombre d'enseignants entreprennent une démarche d'éducation formative dont les grandes lignes sont définies par un centre de recherche et qui porte sur l'ensemble du programme. En mathématique, la perspective est, au contraire, intensive : un nombre limité d'enseignants participent à la construction et à l'expérimentation de modules d'enseignement plus réduits. Chaque phase de la démarche est mise au point finement : définition et hiérarchisation d'objectifs opérationnels, construction d'instruments d'évaluation diagnostiques, formatifs et sommatifs, programmation des activités en relation avec les niveaux successifs et différenciés de maîtrise.

GENERALISATION EN MATHEMATIQUE

Un double souci a guidé l'évolution de la démarche : valider expérimentalement les analyses d'objectifs et les instruments destinés à en mesurer la réalisation ; former des maîtres au contrôle systématique de leur enseignement.

Premier objectif : validation expérimentale des analyses d'objectifs.

A une analyse générale de l'ensemble du programme de mathématique de première année primaire, on a préféré une étude de quelques points essentiels : relation d'intersection, relation d'équivalence, représentation sur un plan d'une réalité concrète, mise en équation de problèmes verbaux.

Pour chaque item, l'analyse comporte les étapes suivantes :

1. La définition d'un objectif terminal ;
2. La découpe progressive de cet objectif en fonction des contenus et des comportements que l'élève devra appliquer à ces contenus.
La combinaison de ces deux analyses conduit à la définition d'un large éventail d'objectifs opérationnels.
3. La hiérarchisation des objectifs opérationnels ainsi définis.

4. L'élaboration localisée d'entrées vidus.
5. L'élaboration du contrôle séquence
6. L'élaboration du bilan de

E
construits
enseignants,
de leur classe
truiront d
avec les ch
un des obj
apportent
possibilit
longtemps
la conduit
à l'expéri
éventuelle
risent les
l'objectif
validité d
périmental
tistiques

à former l
l'interven

Deuxième c
matique d

une forme
un double
et la hié
tivités d
ves, le m
les prolo
et la man
acquisiti
de contrô
avec l'en
tions néc
lisé ou s
de maîtri

4. L'élaboration d'un prétest diagnostique permettant de localiser, dans la séquence d'apprentissage, le point d'entrée optimal pour chaque individu ou groupe d'individus.
5. L'élaboration des instruments formatifs permettant de contrôler le niveau de maîtrise, à chaque étape de la séquence d'apprentissage.
6. L'élaboration d'un test sommatif destiné à dresser la bilan des acquisitions.

En un premier temps, les modules d'apprentissage construits sur ce modèle peuvent être utilisés par les enseignants, à condition de les adapter aux caractéristiques de leur classe. En un deuxième temps, les maîtres construiront d'autres modules d'apprentissage en collaboration avec les chercheurs, collaboration qui constitue d'ailleurs un des objectifs importants de toute l'action. Les maîtres apportent leur expérience de la classe, ils connaissent les possibilités de leurs élèves, pratiquent parfois depuis longtemps des méthodes particulières, ont l'expérience de la conduite d'une classe, etc. Ils participent, en outre, à l'expérimentation des instruments élaborés et proposent éventuellement des modifications. Les chercheurs familiarisent les enseignants avec le contrôle systématique de l'objectif à atteindre et assurent ainsi une plus grande validité de la démarche. Ils organisent la vérification expérimentale des séquences d'apprentissage et traitent statistiquement les données.

Plus généralement, la recherche décrite ici vise à former les maîtres à une méthodologie scientifique de l'intervention pédagogique.

Deuxième objectif : formation des maîtres au contrôle systématique de leur enseignement.

La participation à une recherche-action constitue une forme efficace de recyclage des maîtres. Elle apporte un double bénéfice. D'une part, la définition opérationnelle et la hiérarchisation des objectifs guide le choix des activités d'enseignement : en proposant un exercice à ses élèves, le maître sait exactement le but qu'il poursuit, connaît les prolongements et les variations possibles de l'exercice et la manière dont l'apprentissage nouveau se rattache aux acquisitions précédentes. D'autre part, le souci constant de contrôler les acquisitions par des instruments cohérents avec l'enseignement dispensé garantit l'apport des informations nécessaires pour organiser un enseignement individualisé ou semi-individualisé. Les conditions d'une pédagogie de maîtrise se trouvent ainsi réalisées.

GENERALISATION EN LECTURE

Pour l'équipe de chercheurs se préoccupant de la lecture, l'action s'est axée essentiellement sur l'évaluation, par le maître lui-même, du rendement de ses élèves et par conséquent de son propre enseignement. Les chercheurs analysent avec les enseignants, les objectifs poursuivis, la manière de les enseigner et les moyens de contrôler leur maîtrise par les élèves. L'évaluation formative portant sur le résultat d'apprentissage et non sur les modalités pédagogiques, les maîtres sont libres de choisir leur méthode d'enseignement. Le rendement d'un enseignant est fortement lié à son "bien-être pédagogique" ; la réussite d'un enseignement est déterminée, en partie, par l'impression de sécurité psychologique de l'enseignant. C'est pourquoi il était si important de ne pas peser sur le choix de la méthode de lecture. Il appartient à l'instituteur de déterminer opérationnellement ses objectifs pour l'année en cours, son calendrier scolaire, les chemins à parcourir pour amener les élèves à la maîtrise de la lecture et les moyens de remédiation individuelle des difficultés.

La démarche d'évaluation continue oblige l'enseignant à constituer, de six en six semaines, des exercices de contrôle de la matière enseignée. L'équipe universitaire analyse ces exercices, tant d'un point de vue qualitatif (contenu mesuré, comportements mis en oeuvre chez l'enfant, ...) que formel (mode de présentation, clarté de la question, quantité de questions, ...).

Des séminaires d'environ vingt personnes (chercheurs, instituteurs, psychologues, professeurs de français et de pédagogie, instituteurs de première et deuxième années et des classes d'adaptation) portent sur la critique des documents individuels ainsi que sur une réflexion plus théorique à propos de l'évaluation de l'enseignement et de l'enseignant par lui-même.

En fin d'année, l'enseignant, aidé du psychologue qui a vu les enfants de sa classe, dresse le tableau des correspondances entre les notes prédites et les notes observées de chacun de ses élèves, et évalue le rendement de son propre enseignement. Bref, il s'agit d'une prise en charge pratiquement totale de l'enseignant par lui-même, y compris la mesure de l'efficacité de son action pédagogique !

En conclusion

Ce privilégie ecutent des p sa classe, e individuelles

Un les classes tuteurs afin vaux portant tion avec les les étudiant fructueux et seurs de pé futurs inst

L. (inspecteur) C'est peut- cette exten noyaux-rela travail en

En conclusion

Cette opération a créé un terrain d'entente privilégié entre le maître et le psychologue qui discutent des problèmes rencontrés par l'enseignant dans sa classe, et non plus seulement des difficultés individuelles des élèves.

Une action semblable a été entreprise dans les classes normales de l'Etat avec les futurs instituteurs afin de prévenir plutôt que guérir ! Des travaux portant sur des objectifs plus limités (en relation avec les stages effectués dans les classes par les étudiants) ont abouti à l'établissement d'échanges fructueux et enrichissants entre inspecteurs, professeurs de pédagogie, professeurs de langue maternelle, futurs instituteurs et instituteurs-maître de stages.

Les enseignants se sont réunis (avec ou sans inspecteur) et ont instauré leur autonomie pédagogique. C'est peut-être un des aspects les plus positifs de cette extension et, sans doute le signe du début des noyaux-relais d'enseignants animateurs d'équipes de travail en éducation formative.

CONCLUSION

La critique théorique et méthodologique des études différentielles comparatives a débouché sur la nécessité d'analyser les processus de développement et d'apprentissage en interaction avec l'environnement scolaire (variables proximales et distales).

En effet, dans une intervention à court et à moyen terme, il est essentiel d'identifier les mécanismes pédagogiques et institutionnels qui transforment les différences socio-culturelles en déficits et en échecs scolaires.

Tout au long de la recherche, des faits tendent à démontrer ces processus :

- La ségrégation affectant les enfants de milieu populaire les plus jeunes commence avant que l'école ne puisse légalement les accueillir.
- Les modes d'utilisation de l'école maternelle (âge d'entrée, fréquentation des garderies et des cantines, ...) varient selon l'appartenance sociale.
- L'école tend à renforcer les différences entre garçons et filles, à distinguer "bons" et "mauvais" élèves, "favorisés" et "défavorisés" de manière d'autant plus efficace que cette différenciation s'opère par le biais du curriculum latent.
- Les inégalités de la qualité de l'enseignement dispensé dans notre pays, et cruellement mises en évidence par les surveys internationaux (I.E.A.), apparaissent dès le début de la scolarisation obligatoire et hypothèquent gravement la politique de démocratisation.

Ces constats suggèrent que toute volonté de changement doit prendre en considération, non seulement les aspects individuels, mais aussi et surtout, les variables contextuelles et institutionnelles, la qualité de la vie à l'école.

Il importe de
scolaire, des
non sélectives

Au d
avons substitu
tégrée au cont
exigences :

- Assurer à t
d'acquérir
- Respecter l
naître leur
comme signi
culture sco

Cet
remplie. Il n
atteindre, en
cles (absence
sociale du ch
etc.).

Mal
des intervent
primaire nous

Les
caractérisent
méthodologie
où elle s'av
laire.

La
se justifie
survenues ch
cheurs. Thé
exclusive de
partage du s

Ca
surtout lors
compromettan
dans un proj
scolaire. Da
recherches-
produits fin
Un autre dat
les instrum
et de réint
coce.

Il importe de développer, à tous les niveaux du système scolaire, des pratiques éducatives non ségrégatives et non sélectives.

Au concept d'éducation compensatoire, nous avons substitué celui d'une éducation de maîtrise intégrée au contexte social. Cette option comporte deux exigences :

- Assurer à tous les enfants le droit et les moyens d'acquérir des connaissances fondamentales.
- Respecter l'identité culturelle des enfants, reconnaître leur expérience sociale et linguistique comme significative et valide pour transformer la culture scolaire.

Cette deuxième exigence a été la moins bien remplie. Il ne suffit pas de définir les objectifs à atteindre, encore faut-il repérer la nature des obstacles (absences de méthodologie adéquate, appartenance sociale du chercheur, contraintes institutionnelles, etc.).

Malgré ces limites sérieuses, les résultats des interventions à l'école maternelle et à l'école primaire nous paraissent importants.

Les transformations obtenues sont celles qui caractérisent un projet de démocratisation réelle. La méthodologie utilisée nous paraît valide dans la mesure où elle s'avère efficace pour rompre avec l'échec scolaire.

La pertinence de ce changement instrumental se justifie aussi par les transformations d'attitudes survenues chez les enfants, les enseignants et les chercheurs. Théorie et techniques ne sont plus la propriété exclusive de l'équipe scientifique : une expérience de partage du savoir est née !

Cependant, toute pratique à court terme, surtout lorsqu'elle est technique, est le plus souvent compromettante et récupérable si elle ne s'inscrit pas dans un projet plus global de lutte contre l'échec scolaire. Dans un système centralisé, les résultats des recherches-actions risquent d'être présentés comme des produits finis généralisables par voie administrative. Un autre danger serait, dans notre cas, de séparer les instruments de prédiction de la pédagogie de maîtrise et de réintroduire ainsi l'arbitraire du dépistage précoce.

La diffusion d'une pédagogie de maîtrise ne nous paraît pertinente que si elle respecte l'option méthodologique de base, le travail sur le terrain avec les personnes concernées, et que si, comme dans nos essais de généralisation, elle est intégrée à la formation initiale des enseignants.

Affirmer que plus d'enfants peuvent accéder à la connaissance ne modifiera pas la situation si, en même temps, on ne donne pas aux enseignants les moyens et les conditions de travail qui leur permettent d'atteindre un tel objectif.

Les agents éducatifs devraient pouvoir disposer, non seulement des techniques, mais aussi des moyens d'analyse et de contrôle qui leur permettent de comprendre comment les décisions pédagogiques s'articulent avec les décisions d'ordre socio-politique.

Ceci pose le problème des politiques éducatives, du "comment" et du "pourquoi" des réformes scolaires.

Il importe d'articuler les faits éducatifs et les faits sociaux.

Dans notre travail, l'articulation entre faits éducatifs et faits sociaux s'est faite dans l'école et hors de l'école.

L'intervention en préguardienne montre que les éducatrices et les chercheurs sont passés du comment faire strictement pédagogique au pourquoi, et se sont interrogés sur la fonction sociale de l'institution. On assiste à un décloisonnement de la connaissance : le bilan comportemental des enfants, le vécu individuel et interpersonnel des éducatrices sont mis en relation avec des caractéristiques institutionnelles et des faits de société.

Les critères de légitimité de la recherche-action sont alors différents : solidarité et non plus jugements de valeurs, nouvelles pratiques éducatives, auto-organisation du groupe, action syndicale, ... Il s'agit de trouver des réponses aux problèmes de la vie quotidienne et non de verser dans un discours politique "persuasif", de provoquer des conflits qui bloquent ou des culpabilisations qui démobilisent.

La r
une pratique s
posent des pro
déontologiques
cheur l'occas
de nouvelles
des méthodes
pratique scie

Elle
groupes (rela
tions (ajuste
des instituti
combinaison d
ser l'action,
dans un jeu d

La
tion populair
non pas dans
visent un cha

De
seulement de
socio-culture
causes de ce

L'
faire existe
ment structu
sent l'unité
permettent a
participer a
leur réalis

Se
passons actu
ciété progr
d'agir, dire
production,
cation, l'ha
social devie

Q
l'école, de
cation popu
il s'agit de
qui encoura
pulaires à
partenaires
diflée les
groupes soc

La recherche-action apparaît dès lors comme une pratique scientifique et une pratique sociale qui posent des problèmes théoriques, méthodologiques et déontologiques radicalement neufs. Elle offre au chercheur l'occasion de salutaires décentrations, source de nouvelles connaissances qui l'obligent à produire des méthodes ajustées aux conditions concrètes de sa pratique scientifique.

Elle nécessite une analyse simultanée des groupes (relations interpersonnelles), des organisations (ajustements des moyens aux objectifs fixés) et des institutions (déterminants socio-politiques). La combinaison des différentes analyses permet d'optimiser l'action, d'assumer les conflits et de se situer dans un jeu de forces reconnues.

La coopération avec les mouvements d'éducation populaire, nous amène à rencontrer des parents, non pas dans la famille, mais dans des groupes qui visent un changement de société.

Dans de telles situations, il ne s'agit pas seulement de réduire les conséquences des inégalités socio-culturelles, mais aussi de s'interroger sur les causes de ces inégalités.

L'enjeu de la recherche-action est alors de faire exister, dans un contexte éducatif et social fortement structuré et réglementé, des situations qui favorisent l'unité et la continuité de l'éducation, et qui permettent aux personnes directement concernées de participer activement à la définition des objectifs et à leur réalisation.

Selon des sociologues comme A. Touraine, nous passons actuellement d'une société industrielle à une société programmée. Cette société qui s'élabore a le pouvoir d'agir, directement ou indirectement, non seulement sur la production, mais sur la consommation, les loisirs, l'éducation, l'habitat. L'ensemble de la gestion du changement social devient le nouvel enjeu des rapports de classe.

Que ce soit dans le cadre de la famille, de l'école, de l'école dans la communauté locale, de l'éducation populaire ou de toute autre situation à inventer, il s'agit de favoriser de nouvelles pratiques sociales qui encouragent les adultes et les enfants des classes populaires à être sujets de leur propre développement et partenaires pour une société plus juste, où seraient modifiées les rapports de domination et de pouvoir entre les groupes sociaux.

SAMENVATTING

Een toenemend aantal onderzoeken leggen het accent niet alleen op persoons-en gezins-kenmerken, maar ook op de functie van de school zelf als oorzaak van schoolmislukking wanneer deze samenhangt met het sociale niveau.

Het begrip compensatorisch onderwijs werd geleidelijk vervangen door "mastery learning" dat zich tot doel stelt de voorwaarden voor ontwikkeling en leren op school te optimaliseren. Zodoende wordt aan alle kinderen het recht en de middelen geboden om de nodige basiskennis te verwerven en wordt tevens de overgang bewerkstelligt van een elitistische naar een democratische pedagogiek.

Geleidelijk werd toenemende aandacht besteed aan drie problemen die als heel belangrijk beschouwd werden op grond van onderzoek betreffende de kleuterschoolbevolking van de stad Luik, en de resultaten van een eerste actie in een van de kleuterscholen.

1. Het tweejarig kind in de groep : rechtstreekse observatie, actie en bezinning met betrekking tot de school. Met behulp van een soort ethologische methode werd een gedragsoverzicht gemaakt van de kinderen die de creches en kleuterscholen van de stad Luik bezoeken. De resultaten van dit onderzoek werden in verband gebracht met variabelen zoals het sociaal-economisch milieu, de leeftijd en het geslacht van het kind, het aantal jaren dat het kind de school bezoekt, de invloed van de leerkracht, de aangeboden opvoedings-situatie en de samenstelling van de klas. Hieruit blijkt duidelijk dat de school in haar huidige samenstelling, niet voor alle kinderen een gelijke rol speelt, zelfs niet op het niet gecontroleerde niveau van het motorische gedrag.

Ondanks hun beperkingen, leiden deze observaties ertoe dat het debat aangaande de opname van kinderen beneden de leeftijd van drie jaar in een groep binnen de grenzen van de realiteit kan worden behouden door uit te gaan van de concrete schoolgroep in plaats van een normatieve beschrijving van het kind zelf.

De observatie
beleving van
was het mogel
spreken met b
van de kleute
pedagogische
men het". Di
betrekking t
jaar en de a

2. Gemeenschapp
Ten einde on
onaangepasth
hoeven besch
hebben wij o
de toepassin
vaatbaar li
mas hebben
kader, bied
Belgische K
definitie v
ondernemen

De belangri
den aan, er
tussen de f
specifieke

De resulta
hebben de
van het on
uitsaaiing
ook de ver
factor vo
kunnen zij

De observatie van de kinderen was onthullend met betrekking tot de beleving van de werkelijkheid door de leidsters. In een werkgroep was het mogelijk ons samen met de leidsters de problemen door te spreken met betrekking tot de tegenwoordige resp. de ideale organisatie van de kleuterschool, en zo de overgang te maken van het strikt pedagogische "hoe doet men het" naar het institutionele "waarom doet men het". Dit onderzoek heeft aanleiding gegeven tot een studie met betrekking tot de organisatie van de zorg voor kinderen van 0 tot 3 jaar en de arbeidstatus van de vrouw in België.

2. Gemeenschappelijke uitwerking van een leerprogramma voor kleuters.

Ten einde ons te kunnen onttrekken aan het theoretisch kader van de onaangepastheid van de school en dus ook om de interventie niet te hoeven beschouwen als een reeducatiemiddel om tekorten te compenseren, hebben wij ons werk gebaseerd op de theorie van Piaget en op één van de toepassingen ervan, namelijk het programme van C. Kamii, dat niet vaatbaar lijkt te zijn voor het type kritiek dat de compensatie programma's hebben opgeroepen. Behalve de degelijkheid van zijn theoretisch kader, biedt dit programme ook het voordeel in de traditie van het Belgische kleuteronderwijs te passen en geschikt te zijn voor de definitie van de doelstellingen, de keus van de leersituaties en het ondernemen van een formatieve in plaats van normatieve evaluatie.

De belangrijke fasen van de interventie in de kleuterscholen zijn gebonden aan, enerzijds, de evolutie die men kan verwachten in de relaties tussen de theorie van Piaget en de schoolpraktijk en, anderzijds, de specifieke omstandigheden van de school waar wij werkzaam zijn geweest.

De resultaten van de experimentele klas en die van de controlegroep hebben de tendens nader tot elkaar te komen tijdens de laatste fase van het onderzoek. Dit zou kunnen verklaard worden als een positieve uitsaaiing als gevolg van de contacten tussen de leerkrachten. Maar ook de vermindering van het aantal kinderen per klas zou een belangrijke factor voor de stabilisatie in de verbetering van de schoolresultaten kunnen zijn.

In de loop van de tweede periode zijn de wijzigingen in de resultaten nog duidelijker geworden: verhoging van het bekwaamheidsniveau van de groep bij de toetsingen en geringere spreiding van de individuele resultaten. Een derde kenmerk verschijnt: een vermindering van het verschil in uitkomsten samenhangend met het sociale niveau. In de experimentele klas lijkt het erop dat de vooruitgang van de kinderen uit een benadeeld milieu relatief groter is.

Deze homogenisatie van de ontwikkelingsrytmen stemt overeen enerzijds met het onderbrengen in een context van voor het kind zinvolle ervaringen van datgene wat als voorwaarden zou kunnen gelden voor de grondbewerkingen (identiteit, functionele relaties, topologische orde) en anderzijds met de valorisatie van de sociale samenleving in de klas en de eerbied voor de culturele identiteit van de kinderen.

• "Beheerzingsleren" in het eerste leerjaar.

De conclusies met betrekking tot België binnen het kader van de internationale surveys door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), hebben aangetoond dat op het eind van het lager onderwijs, de variabelen met betrekking tot het schooljaar, de school en de leerkracht, een deel van de variatie in het rendement verklaren die duidelijk hoger is dan in andere geïndustrialiseerde landen. De school situatie en diens gevolgde de kwaliteit van het onderwijs schijnt dus in ons land aan belangrijke variaties onderhevig te zijn. De toepassing in twee en zestig klassen van een voorspellingsinstrument voor het leren lezen heeft aangetoond dat deze variabiliteit reeds in het begin van de verplichte scholarisatie aanwezig is. Bovendien verschillen de gemiddelden van de voorspelde resultaten naar sociaal milieu. Deze feiten hebben geleid tot een interventie in de klassen van het eerste jaar lager onderwijs.

Het "beheersingsleren" (mastery learning) werd ontwikkeld in de fundamentele leergangen lezen en rekenen.

Evaluatie instrumenten (op de doelstellingen gerichte tests) worden samen met de leerkrachten besproken en ontwikkeld, om ze zo goed mogelijk bij hun initiatief en dat van de kinderen te doen passen. De functie van de onderzoeker bestaat erin de informatie en de feed-back te organiseren zodat een betere structurering in het leerproces en de

mogelijkheid van worden. In het evaluaties op democratisering, gemiddelde pre de individuele duele niveaus

Een follow-up einde van het

Deze toepassing veranderingen de kinderen. opzichte van leerproces.

De eerste uit opgezet. Voor krachten leggen worden bepaald het leer-pro opzet meer in neemt deel a modulen van

Als conclusie om op alle n optimale aan anderzijds c Democratiseer maatschappij

mogelijkheid van zelf-evaluatie voor de leerkracht ontwikkeld kunnen worden. In het algemeen wijzen de resultaten van de interne en externe evaluaties op veranderingen die als essentieel worden beschouwd voor de democratisering van het lager onderwijs o.a. de verhoging van het gemiddelde prestatie niveau, een vermindering van de spreiding van de individuele niveaus en een zwakking van de relatie tussen individuele niveaus en sociaal milieu.

Een follow-up heeft uitgewezen dat deze positieven effecten aan het einde van het tweede jaar lager onderwijs nog aanwezig zijn.

Deze toepassing van een geoptimiseerde pedagogiek gaat gepaard met veranderingen in houding en gedrag zowel bij de leerkrachten als bij de kinderen. Vooral de positieve verwachtingen van de leerkracht ten opzichte van het kind en de groep spelen een belangrijke rol in het leerproces.

De eerste uitwerkingen van het beheersings-leren zijn op twee manieren opgezet. Voorlezen is de opzet in de breedte. Een groot aantal leerkrachten leggen zich toe op een uitwerking waarvan de grote lijnen worden bepaald door een onderzoekinstituut en die betrekking heeft op het leer-programma in zijn geheel. Voor rekenen daarentegen is de opzet meer in de "diepte" gericht: een beperkt aantal leerkrachten neemt deel aan de constructie van en het experimenteren met onderwijs-modulen van geringere omvang.

Als conclusie kan gesteld worden dat het van belang is, enerzijds, om op alle niveaus van het schoolstelsel een gedifferentieerde en optimale aanpak (niet segregatief noch selectief) te ontwikkelen, en anderzijds om onderwijs en sociale problemen in samenhang te behandelen. Democratisering van het onderwijs kan zich niet afzonderlijk van de maatschappij ontwikkelen.