

Pour une pédagogie d'aide et de réussite VERS L'EGALITE DES CHANCES

Groupes de niveau ? rattrapages ? soutien ? ou groupes de vie ?

J. BRUNET

Vers l'égalité des chances, c'est un des propos essentiels de Freinet, dès l'origine de son action. Dès l'origine aussi, il s'est situé dans la perspective d'un changement de société, ce qui est rappelé dans la Charte de l'I.C.E.M. et dans le manifeste du congrès d'Aix. Ceci ne doit pas nous empêcher de préparer dès maintenant l'école de demain.

Il nous a paru indispensable de préciser des termes employés couramment par les syndicats, les partis, les mouvements, le ministère, sans que le contenu soit le même. Sans répondre point par point au projet Fontanet (ce que l'I.C.E.M. a déjà fait à plusieurs reprises), notre débat au congrès de Montpellier a permis d'en dénoncer quelques aspects particulièrement inquiétants.

Il nous a permis aussi de confronter les travaux de diverses commissions (en particulier Equipes, Second degré, Ouverture, Autogestion...). Cette confrontation doit être poursuivie et approfondie.

I. Les facteurs de l'inégalité des chances

Ils sont innombrables, mais directement liés au **milieu social**. Selon H. Passow (1), l'enfant est désavantagé s'il vient d'une famille pauvre, s'il n'a que peu de possibilités pour développer ses aptitudes intellectuelles et son langage, si les valeurs de son entourage sont trop différentes de celles de l'école, s'il fait partie d'une minorité ethnique, s'il est migrant, si la langue d'enseignement n'est pas sa langue maternelle, s'il vit dans une région isolée, s'il appartient à un groupe religieux particulier, etc. On voit que l'environnement socio-économique joue un rôle capital.

Les études récentes sur la part de l'**inné** et de l'**acquis** ont confirmé ce point de vue, et ruiné définitivement toute pédagogie fondée sur les « dons » (2).

II. Quelle égalité des chances ?

La notion reste trop souvent ambiguë, si l'on ne définit pas les finalités que l'on se propose.

Pour le projet Fontanet, il s'agit de faire fonctionner de façon plus rentable le système actuel, et d'améliorer les rouages de la société capitaliste (voir l'avant-propos du projet).

Mais nous constatons souvent, même entre nous et dans nos discussions avec les syndicats et les partis une confusion entre deux points de vue.

Les notions de « soutien », de « rattrapage », d'« égalité des chances », de « savoir de haut niveau » font trop souvent référence, à notre avis, à la pédagogie traditionnelle et à la société actuelle, sans la moindre remise en cause du système présent des examens, du savoir, de connaissances trop exclusivement intellectuelles, définies a priori par des adultes, ce qui fait le jeu de la société capitaliste et de la sélection.

Il n'est pas question pour nous de désavantager les enfants et les adolescents dans la course d'obstacles à

laquelle ils vont être affrontés. Mais nous pensons que, dès maintenant, il est possible de promouvoir d'autres valeurs, d'autres contenus qui d'ailleurs, loin de défavoriser les enfants, les arment davantage face à la société telle qu'elle est.

Il nous faut en particulier respecter le droit pour chaque enfant, chaque adolescent, de se réaliser, de vivre pleinement son enfance et son adolescence, sans lui imposer nos problèmes, nos visions d'adultes, en respectant son rythme, en favorisant son autonomie.

Nous sommes plus soucieux d'une pédagogie humaine que d'une pédagogie scolaire, axée essentiellement sur une certaine forme du savoir, nous pensons que l'intelligence ne réside pas surtout dans le cerveau et que ne sont pas déficients, ceux qui échouent dans la zone intellectualiste. Oui, il existe de multiples formes d'intelligence, reconnues par les psychologues, mais non admises par l'école.

Et la réforme actuelle n'aborde la démocratisation qu'en tenant compte d'une forme d'intelligence, axant son effort dans un seul sens, excluant de sa culture ceux qu'elle ne juge pas dignes. C'est-à-dire qu'à notre avis, nous aurons toujours beaucoup de difficultés à nous situer dans le cadre d'une réforme ou d'un projet de réforme.

III. Comment approcher ces objectifs ?

Tous les aspects de notre pédagogie peuvent y contribuer. Nous voudrions en mettre seulement quelques-uns en évidence.

I. Il faut revoir le contenu et les valeurs de l'enseignement :

Réaffirmer que les qualités sensibles, l'expression, la création, les aptitudes manuelles ont autant d'importance que les qualités intellectuelles, que l'acquisition des connaissances.

Qu'il n'y a pas de matières « nobles » (voir le traitement privilégié des mathématiques, des langues et du français dans le plan Fontanet).

Qu'à la notion de programme et d'acquisitions de type linéaire, on peut substituer progressivement la notion de recherche fondée sur le **tâtonnement expérimental**.

2. Il faut remettre en cause les structures de l'école :

a) C'est un problème global, de la maternelle à l'université. Or le projet Fontanet délaisse la maternelle et le premier degré alors que tout se joue à ce niveau.

b) Nous sommes contre toutes les structures ségrégatives :

— Nous dénonçons les classes « fortes » et « faibles » constituées parfois dès le C.P.

— Nous dénonçons les filières actuelles des C.E.S., mais aussi le replâtrage proposé par le plan Fontanet sous le nom de « groupes de niveau-matière » qui, sans l'apport d'une pédagogie nouvelle,

individualisée, d'un travail d'équipe réel, d'un soutien sous toutes ses formes, d'une formation des maîtres, aboutirait rapidement à la reconstitution des filières (3).

c) Nous proposons au contraire des **groupes hétérogènes**, des milieux de vie, un brassage maximum.

Le groupe hétérogène nous paraît constituer le meilleur soutien pour l'enfant en difficulté, par la richesse de la demande, par les sollicitations affectives, par la pédagogie de la réussite.

Tout ce qu'apporte la classe unique, tout ce qu'apporte la classe hétérogène dans le tronc commun du premier degré, nous pensons qu'il est possible de l'étendre au second degré. Le montrent par exemple, les résultats du C.E.S. de Sainte-Maure-de-Touraine, où la répartition en plusieurs groupes hétérogènes a été réalisée de façon rationnelle, avec le concours des maîtres du C.M.2, et de psychologues, en fonction de plusieurs paramètres (tests d'acquisition, mais aussi répartition géographique, âge, sexe, profession des parents). Or au bout de quelques mois les résultats bouleversent les données initiales provenant des tests « classiques » (4).

d) Le soutien, nous l'apportons aussi constamment par l'**individualisation** que nous développons en particulier dans le travail d'atelier librement choisi, auquel le maître apporte une aide « différenciée » suivant les groupes. A condition, bien sûr, que ce travail soit motivé de façon profonde, qu'il ne soit pas fermé sur lui-même, qu'il soit en relation avec la classe, par toutes les formes de communication et de socialisation, dans une inter-action permanente entre le grand groupe et le petit groupe (ce qui ne semble pas le cas dans le « travail indépendant » que l'on nous propose à l'imitation de certaines écoles américaines).

e) Mais il nous apparaît qu'une pédagogie d'aide et de réussite doit dépasser la structure traditionnelle de la classe, en vue de développer la socialisation et la communication, de multiplier les intérêts, d'enrichir le milieu de vie. Ce sont toutes les expériences de **décloisonnement** en maternelle (5), au premier degré (6), en S.E.S. (7), en C.E.S. (8), au second cycle...

Citons en particulier divers C.E.S. (Douvres-la-Délivrande, Ambrières, Sainte-Maure-de-Touraine...) dont les ateliers ouverts à tout l'établissement, permettent le décloisonnement des classes, âges, milieux, intérêts.

Il reste à savoir jusqu'où nous pouvons décloisonner nos classes. A l'expérience, il semble nécessaire d'établir un équilibre entre le décloisonnement et un groupe hétérogène stable, pour des raisons affectives (pour compenser une certaine déficience du milieu familial), pour la construction authentique de l'individu, pour le développement de la socialisation. D'où la structure « équilibrée » proposée par le C.E.S. de Sainte-Maure, au bout de plusieurs années de tâtonnements : classes hétérogènes le matin, et ateliers décloisonnés l'après-midi. Mais il est essentiel que ce décloisonnement passe par le tâtonnement et la décision du groupe d'enfants et d'adolescents. Car, comme le dit Jean Le Gal : « lorsque le décloisonnement sera inscrit dans les structures, il sera impossible aux enfants d'avoir une maîtrise sur ce décloisonnement ».

f) Il serait bien entendu illusoire de croire que dans les conditions actuelles notre pédagogie viendra à bout de tous les handicaps, de tous les retards... Mais nous faisons les plus vives réserves à l'égard de « classes de soutien » ou de « rattrapage » qui conduiraient à retrouver les classes de type « perfectionnement » ou « transition », dans une optique conservatrice.

Nous leur opposons des **moments de soutien**, dans des structures particulièrement souples, l'enfant en difficulté restant en contact permanent avec son groupe de vie (voir ce qui est pratiqué à l'Ecole des Fabrettes, et aussi ce que nous pratiquons dans le travail d'atelier, à un ou plusieurs maîtres).

g) Ce renouvellement des structures implique donc une collaboration constante des adultes dans l'**équipe éducative** (voir les travaux de la commission).

3. Il reste que ces changements de contenu et de structures en vue d'une pédagogie d'aide et de soutien, n'auraient aucune portée sans **deux conditions essentielles** :

— Que soient accordés les **moyens** nécessaires à leur mise en œuvre : effectifs réduits, locaux, documentation, formation des maîtres...

— Que non seulement le **savoir** mais aussi le **pouvoir** reviennent aux enfants et aux adolescents (voir les travaux du chantier Autogestion) ; ce qui implique une conception de la vie scolaire à l'opposé de ce que nous propose le plan Fontanet ; que les enfants et les adolescents organisent eux-mêmes leur vie. Ceci ne doit pas exclure une participation réelle au système de production, et de ce fait une intervention réelle dans la collectivité adulte, à condition que ce travail ne soit plus aliénant (9). Ce serait la véritable **éducation du travail** au sein d'une société future.

Compte rendu rédigé par
J. BRUNET

Notes et références :

(1) Harry Passow : *Dix grands facteurs de l'inégalité des chances* (revue de l'U.N.E.S.C.O.).

(2) Voir entre autres études le n° 29 de la revue *Raison présente* (janvier 74) « L'intelligence est-elle héréditaire ? » par Jacques Larmat.

(3) Le système des groupes de niveau matière peut être ainsi schématisé ; pour une 6e par exemple :

Français	Forts	Moyens	faibles	1 ^{er} groupe
Langue	F	M	f	
Math	F	M	f	
	MATIERES NOBLES (en "groupes de niveau")			2 ^e groupe
				3 ^e groupe
				LE RESTE (en groupes hétérogènes)

Parmi les nombreuses objections nous avons relevé au cours du débat :

— La difficulté pour constituer rationnellement des groupes matières en français, langues ou maths : on peut être « fort » en orthographe et « faible » en invention, etc. Cette difficulté, parfaitement perçue, conduit M. Legrand à écrire : « Il paraît souhaitable de rompre également le groupement-matière pour s'acheminer à des groupements fonctionnels, homogènes ou hétérogènes, selon les besoins propres à une activité. » (*Recherches pédagogiques* n° 58, page 10.) Voir aussi Jean Auba : « Ne faut-il pas envisager, au sein même de chaque matière, des groupements variables selon les activités ? » (*Les Amis de Sèvres*, 1972, n° 2, page 3). Autrement dit, à force de rationalité, le système se détruit lui-même, et en poussant un peu nous aboutirions à notre **travail d'ateliers**. Malheureusement il y a déjà un très grand décalage entre les recherches nuancées de l'I.N.R.D.P., concrétisées dans le « *protocole expérimental de Saint-*

Quentin » (*Recherches pédagogiques* n° 41 et 58, avec les premiers comptes rendus des 18 C.E.S. « expérimentaux »), et la généralisation hâtive et caricaturale que nous propose le plan Fontanet.

— Le système suppose une très grande souplesse, une individualisation poussée, un travail d'équipe approfondi, bref une formation spéciale des maîtres, points essentiels sur lesquels le plan F reste fort discret.

— Les groupes homogènes restent forcément stables et tournent vite en rond, surtout les groupes « faibles » systématiquement privés des « meilleurs » éléments qui passent dans le groupe supérieur.

— On constate des perturbations notables chez les enfants classés en « forts », « moyens » et « faibles », sans parler des pressions dues aux parents, et des tensions entre maîtres.

— Ces structures deviennent vite très contraignantes et favorisent une pédagogie de type autoritaire, dans laquelle l'enfant reste un pion que l'on fait passer d'un groupe à un autre, que l'on teste de façon systématique et impersonnelle. Ce serait la fin d'une pédagogie autogestionnaire.

(4) Sur Sainte-Maure, voir en particulier le bulletin de la commission second degré n° 21, février 1974.

(5) Voir le bulletin Maternelles n° 24 (avril 1972) : longue étude de Claudine Capoul et Monique Meynieu.

(6) Voir le bulletin Ouverture sur l'Ecole des Fabrettes.

(7) Décloisonnement en S.E.S., dans Chantiers 16-17, mars 74.

(8) Yves Mény : *Une expérience d'ateliers ouverts* (*Educateur* 17-18 de mai 71).

(9) Voir en particulier l'école industrielle selon Blonskij (*La pédagogie socialiste*, de Théo Dietrich, Maspéro édit.).

STRUCTURES DE RELATIONS

Le congrès de Montpellier a concrétisé l'aspiration des camarades à ne pas s'enfermer dans leur chantier de travail.

S'il apparaît normal que des camarades travaillent dans un chantier parce qu'ils sont concernés par une même piste de recherche, il est néanmoins essentiel que les travaux des chantiers qui se recoupent d'ailleurs, soient confrontés.

Le milieu éducatif est un ensemble complexe ; adultes, parents ou non, enseignants, rue, milieu, organisation par le groupe. Il faut donc tenter de mieux cerner toutes ces composantes.

Rappelons tout d'abord les différents chantiers auxquels vous pouvez participer, en écrivant aux responsables :

1. « **Vers l'auto-gestion** » :
Responsable : J. CHASSANNE
Miermaigne, 28420 Beaumont-les-Autels.
2. **Equipes pédagogiques 1er degré** :
Responsable : E. THOMAS
Ecole mixte Keredern, 29200 Brest.
3. **Equipes pédagogiques 2e degré** :
Responsable : J. BRUNET
30, rue Th. Ducos, 33000 Bordeaux.
4. **Décloisonnement** :
Responsable : Josette DEL CISTIA
Ecole des Fabrettes, Notre-Dame Limite, 13015 Marseille.
5. **Liaison Ecole-Parents** :
Responsable : Christiane PIGNON
La Maréchale, Ecole Zup 3, 13 Aix-en-Provence.

6. **L'école ouverte vers la vie - La vie à l'école** :
Responsable : P. YVIN, E.N.P., avenue du Haut Sancé, 35000 Rennes.

7. **Idéologie - Relations extérieures** (mouvements politiques, philosophiques, lycéens, normaliens) :
Responsable : J. COUDRAY, Les Nouillers, 17 Tonnay Boutonne.

Chaque chantier continuera à travailler d'une manière autonome, mais les travaux des différents chantiers seront confrontés à travers un bulletin, pris en charge par la commission, que nous voulons à parution rapide et régulière.

Des flashes d'information sur la vie et le travail de chaque chantier paraîtront dans « *L'Educateur* ».

Les responsables seront en relation toute l'année avec les camarades girondins afin de préparer le congrès de Bordeaux.

Enfin, les travailleurs des chantiers se retrouveront, cet été, au cours de deux rencontres. Ceux du chantier « Vers l'auto-gestion » se regrouperont en juillet à Saint-Christophe et Le Laris (Drôme).

Ceux qui désirent participer écrivent au responsable du stage :
J.-L. MAUDRIN
4, rue Seignier, 60510 Bresles.

C'est par la participation maximum des camarades, par l'action coopérative de tous, que s'affirmeront davantage les réalisations de ce vaste secteur de travail intitulé : « Structures de relations ».

Pierre YVIN