

DOSSIER :

ORGANISATION DE L'ÉCOLE EN CYCLES,
APPORTS DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Les rencontres de l'AFL - journée du 27 mars 1991

QUELQUES ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION DE 4 TYPES D'ORGANISATION DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

L'expérimentation des cycles menée dans le Département des Études et Recherches Appliquées aux Enseignements Généraux et à la Vie Scolaire pendant presque une dizaine d'années a donné lieu à deux types d'évaluation :

- Une évaluation fonctionnelle liée à l'organisation même des groupes, à leur caractère non permanent, à la nécessité de mieux connaître chaque enfant pour ajuster rapidement l'environnement le moins défavorable. Incontestablement, un fonctionnement scolaire qui rompt en quelque manière avec l'unité-classe-année suscite l'observation des élèves, la diversifie, la questionne et, de la sorte, la relativise en lui étant valeur de jugement pour l'intégrer dans le processus de régulation et de transformation du dispositif pédagogique.
- À cette évaluation permanente puisque formative s'est ajouté le travail de recherche proprement dit qui a revêtu deux aspects et donné lieu à deux types de publication auxquels cette présentation emprunte :
 - a) **une évaluation comparative de 4 types d'organisation à l'école élémentaire** (les 3 types décrits dans la présentation de Michel VIOLET auxquels s'ajoutent l'école traditionnelle).
 - b) **une description du système scolaire** au niveau de la première année du primaire sans perspective comparative mais dans l'optique d'une étude systémique mettant en relation à la fois le quartier, la famille, l'école et l'enfant.

Nous extrayons de ce volumineux ensemble quelques éléments qui ont été présentés lors de la journée du 27 mars sur les cycles.

1 IRRÉDUCTIBLE HÉTÉROGÉNÉITÉ

Lutter contre les redoublements, s'efforcer que tous les élèves suivent la même scolarité dans des temps à peu près similaires, c'est se trouver confronté à des différences tellement importantes dans les niveaux de performances que la constitution de regroupements permanents fondés sur la recherche d'une quelconque homogénéité des élèves s'avère une tâche délicate.

Quelques exemples pris en 1977 sur les enfants nés en 1966...

- **A. On observe des différences significatives selon le mois de naissance** : un enfant né en début d'année a de meilleurs résultats qu'un enfant né à la fin.

tableau 1

	CLOSURE M=6,10	VITESSE M=704	COMPRÉHENSION M=7,01	EFFICACITÉ M=50,06	CALCUL M=52,5
Les vieux nés de janvier à juin 1966	6,43	715	7,17	52,3	55,8
Les jeunes nés de juillet à décembre 1966	5,79	692	6,86	47,8	49,4

Le tableau 1 montre que pour toutes les épreuves, hormis la vitesse de lecture, les différences sont significatives et particulièrement pour une discipline construite comme le calcul. La différence serait encore plus nette si, au lieu d'opposer les 2 semestres, on avait comparé le premier et le dernier trimestre de l'année.

- B. Les différences sont frappantes lorsqu'on prend en compte l'origine des élèves, les trop fameuses CSP (Catégories Socio-Professionnelles) regroupées en 4 groupes dans le tableau 2.

tableau 2

	CSP1	CSP2	CSP3	CSP4
CLOSURE	8,26	7,11	5,88	4,64
VITESSE	876	757	664	639
COMPRÉHENSION	7,64	7,40	7,05	6,38
EFFICACITÉ	67,1	56,6	47,1	41,2
CALCUL	63,06	59,45	51,79	42,9

Les CSP constituent autant de niveaux de réussite parfaitement hiérarchisés comme autant de marches distinctement et largement superposées. Handicap ? Être mal nourri, mal logé, ne jamais voyager, ne pouvoir ni se soigner ni se reposer, avoir des parents malmenés par la société, tout cela doit bien peser sur un destin scolaire, n'en déplaise aux agrégés innombrables nés des amours d'un ouvrier agricole au chômage et d'une technicienne de surface immigrée. Comment ne pas croire que pour réussir à l'école il vaut mieux être riche et en bonne santé ! La notion de handicap peut éventuellement rendre compte des résultats plus faibles d'enfants issus de milieu défavorisé mais comment expliquer que les enfants de CSP2 aient déjà des résultats nettement moins bons que ceux de la CSP1 alors que les uns et les autres constituent les 40% les plus favorisés de la population. Ce serait quoi le handicap des uns par rapport aux autres ? L'école ferait-elle la preuve que l'humanité est composée de 90% d'handicapés ? Il serait bon de regarder aussi du côté de l'école et se demander moins pourquoi tel enfant n'y réussit pas que pourquoi elle, elle ne lui réussit pas. Il faudrait aller voir dans l'organisation-même de l'école, dans la nature des activités proposées, dans les valeurs affichées, les objectifs et les normes imposées, la réalité des rapports entre les individus, la possibilité socio-affective de s'investir dans les activités qui vont servir de support aux opérations cognitives et à la formation intellectuelle. Qui élimine-t-on lorsqu'on croit que la situation qui fait également problème à tous les enfants et qui les pousse à se rendre à l'école en courant est de savoir combien il resterait de bonbons si on en distribuait... ?

Ce qui ajoute au trouble (!), c'est d'observer que cette inégalité est déjà complètement installée dès la fin de la première année de la scolarité et, paradoxalement, beaucoup plus dans les disciplines comme les mathématiques dont l'acquisition relève exclusivement d'un enseignement scolaire que dans celles qui prennent appui sur des pratiques sociales préexistantes, comme le langage. En témoignent ces résultats d'enfants au milieu de leur deuxième année de scolarité, résultats regroupés par CSP et exprimés pour être comparables dans des distributions de moyenne 0 et d'écart-type 1 :

tableau 3

	CALCUL	LECTURE
CSP1	0,44	0,15
CSP2	0,31	0,13
CSP3	-0,15	-0,01
CSP4	-0,43	-0,23

On voit que l'enseignement du calcul creuse un écart entre les CSP extrêmes plus que double de celui observé à travers l'enseignement de la lecture. On est ainsi tenté d'affirmer que ces différences de résultats ont des origines scolaires bien plus que sociales. En témoigne cette autre comparaison des écarts entre les milieux sociaux au bout de 2 ans et de 5 ans de scolarité, cette fois sur un score global de performances (moyenne 10 et écart-type 5) :

tableau 4

	après 2 ans	après 5 ans
CSP1	11,58	12,86
CSP2	11,08	11,29
CSP3	9,60	9,64
CSP4	8,41	8,17

L'enseignement, loin de réduire l'effet des inégalités sociales ou même de les maintenir, les accentue considérablement (en fait, il les multiplie par 1,5 !). Ces observations conduiront de nombreuses écoles à questionner la nature de la situation pédagogique dans son pouvoir inégalitaire plutôt que l'organisation pédagogique elle-même tant la convergence de tous les résultats a montré les effets ségrégatifs du seul accroissement quantitatif de l'enseignement sans questionnement de son paradigme.

- **C. Les différences** sont grandes aussi entre les enfants de nationalité française et les enfants de famille immigrée :

tableau 5

	CLOSURE M=6,10	VITESSE M=704	COMPRÉHENSION M=7,01	EFFICACITÉ M=50,06	CALCUL M=52,5
Français	6,27	708	7,05	50,6	53,8
Étrangers	4,71	670	6,70	45,5	45,5

On s'étonnera des faibles différences en lecture (serait-il moins nécessaire qu'on le prétend d'avoir une bonne conscience phonologique pour savoir lire ?). D'autre part, les différences entre enfants d'origine française et étrangère sont souvent moins grandes que celles qui séparent 2 CSP contiguës. C'est, en tout cas, vérifié au niveau général sur un score global de performances chez les enfants de 11 ans :

tableau 6

Français	10,16
Étrangers	8,63

ce qui crée un écart inférieur à celui observé entre la CSP1 et la CSP2 pour les plus âgés dans le tableau 4 !

- **D, La classe fréquentée** (qu'il s'agisse du redoublement ou de classes spécialisées, de perfectionnement à l'époque) introduit des différences considérables :

tableau 7

	CLOSURE M=6,10	VITESSE M=704	COMPRÉHENSION M=7,01	EFFICACITÉ M=50,06	CALCUL M=52,5
Élèves de 1966 au CE2	1,95	512	5,77	29,9	18,3
Élèves de 1966 au CM1	4,34	607	6,43	38,8	37,8
Élèves de 1966 au CM2	7,31	766	7,48	57,5	62,3
Élèves de 1966 en classe de perf.	1,41	476	4,08	18,2	12,5

Redouble-t-on parce qu'on est faible ? Sans doute, un peu, sinon les enseignants ne prendraient pas une telle responsabilité !

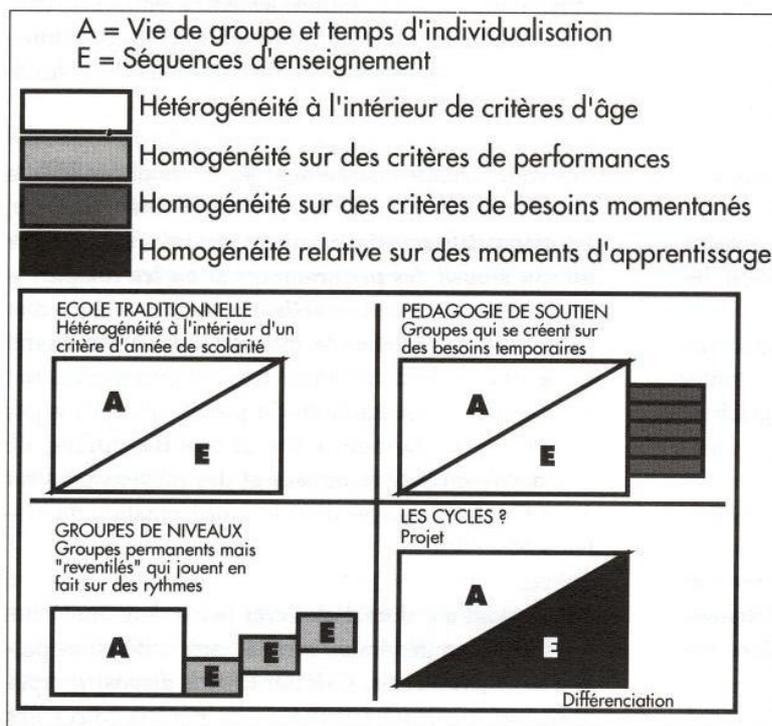
Devient-on encore plus faible quand on redouble ? Alors là, sans aucun doute...

Ainsi, des écoles se sont voulues expérimentales à partir de 1972 afin de rechercher des organisations qui réduisent l'échec, améliorent les résultats d'ensemble et atténuent le pouvoir ségrégatif et inégalitaire d'une école traditionnelle conçue comme une succession de programmes annuels sous la responsabilité d'un maître dans sa classe. Toutes ont joué sur le type de groupement des enfants, la variation des temps d'hétérogénéité et d'homogénéité, les taux d'encadrement, considérant que le découpage annuel, qu'il s'agisse de l'âge des élèves ou du programme scolaire, était le moins bien adapté. Il fallait, à la fois, constituer des unités plus courtes, plus homogènes, à certains moments, plus longues et plus hétérogènes à d'autres. Les cycles se sont ainsi inventés autour de la recherche d'une meilleure flexibilité des conditions d'apprentissage et d'enseignement et, pour certaines innovations, de la recherche d'un autre paradigme scolaire.

2 LE PROJET : UN CHOIX ?

Les équipes éducatives des écoles ont, plusieurs années durant, fait évoluer leur projet ; il est ainsi devenu possible de distinguer les 3 types d'organisation que Michel VIOLET a décrits précédemment. Les schémas suivants tentent de les représenter quant au critère de groupement des élèves (hétérogénéité - critères d'homogénéité) selon la nature des séquences (temps strict d'enseignement - activités de groupe) :

tableau 8



Il est étonnant d'observer, après coup, que ces organisations ne se distribuent pas au hasard des présupposés théoriques, des opinions ou des engagements des enseignants mais qu'elles se répartissent, à leur insu, en fonction de la composition sociale de leur population scolaire.

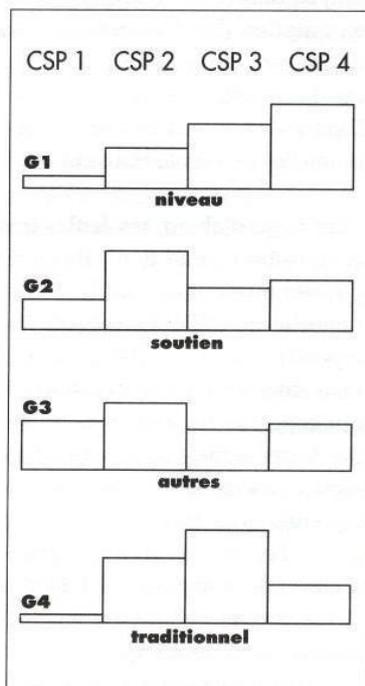
dont :

tableau 9

	CSP1	CSP2	CSP3	CSP4	immigrés
écoles en groupes de niveau	6%	20%	32%	42%	10%
écoles qui font du soutien	15%	39%	21%	25%	10%
écoles qui "cherchent autre chose"	24%	33%	20%	23%	20%
écoles traditionnelles	4%	32%	46%	19%	10%

ce qui peut se visualiser ainsi :

tableau 10



- **Les écoles où l'organisation en groupes de niveau** a réussi ont une composition déséquilibrée avec une très forte représentation des CSP3 et 4, particulièrement de la CSP4. Lorsque le nombre d'enfants en difficulté est trop important, il n'est plus possible de miser sur des actions d'appoint. Il faut se donner les moyens spécifiques : institutionnaliser les différences pour mieux s'y attaquer.

- **Les écoles où l'organisation du soutien** s'est implantée correspondent à une forte minorité de CSP3 et 4 (46%) et à une majorité des CSP1 et 2. Il semble alors possible de prélever du temps et des moyens sur les meilleurs pour les redistribuer aux plus faibles par des actions individuelles de soutien, de rattrapage, de prévention.

- **Les écoles qui "cherchent autre chose"** ont une composition assez semblable à celles qui font du soutien (pas de CSP vraiment dominante) mais avec une forte représentation d'enfants immigrés. La juxtaposition équilibrée de "cultures" différentes incite à mettre en question des démarches unificatrices. Il n'y a plus de normes assez fortement majoritaires en vue desquelles il serait souhaitable de soutenir ou de niveler. Il est visible que la mise en question des valeurs traditionnelles de l'école trouve là un terrain favorable.

- Enfin, ou d'abord, **les écoles traditionnelles** ont une composition... traditionnelle : forte représentation des classes moyennes, faible minorité de CSP1, forte minorité de CSP4. Le redoublement est le moyen de répondre aux difficultés de la minorité sans les traiter mais sans remettre en question l'organisation générale qui concerne les autres. Si on s'interroge sur le sens des textes actuels relatifs aux cycles et qui ne sont pas séparables de la volonté affirmée de conduire 80% des enfants au niveau du bac, on voit bien le problème posé à l'école : elle doit désormais trouver les moyens d'élever le niveau de 30 à 40% d'élèves supplémentaires et donc de mordre sur les CSP3 et 4 dans des proportions telles que le redoublement y suffira d'autant moins qu'il abaisse, nous l'avons vu, considérablement les résultats.

Rappelons que les écoles expérimentales ont toujours pensé conduire leur projet en toute liberté. Mais cette liberté n'est sans doute pas aussi libre qu'on l'imagine. Ces innovateurs qui débattaient de grands principes auraient-ils donc eu, comme tout le monde, d'abord la théorie de leur pratique ? Ce qui ne signifie pas pour autant que les choix induits par les situations soient automatiquement les meilleurs. Tout au plus, cette

constatation impose-t-elle de prendre en compte la réalité la plus large lorsqu'il s'agit d'élaborer un projet pédagogique car on ne comprend que ce qu'on transforme...

3 EFFICACITÉ COMPARÉE

Quels sont les effets de ces différentes organisations dont l'ensemble constitue l'expérience des cycles ? Il n'est pas de réponse facile à donner : pour comparer entre eux ces types de projets, il faut, en effet, neutraliser les effets de leur composition puis interroger les dispositifs sur leur pouvoir d'élever le niveau général moyen ainsi que de réduire les écarts entre les différentes composantes de la population. Aussi allons-nous donner seulement les conclusions de ces volumineux calculs.

Ces commentaires concernent les effets observés à la fin de la scolarité élémentaire. *D'une manière générale, les dispositifs expérimentaux créent une élévation du niveau moyen des performances si on les compare à ceux de l'école traditionnelle.* On serait tenté de dire que c'est quand même la moindre des choses quand on sait la quantité d'énergie que ces expériences ont consommée. C'est au moins la preuve qu'il n'y a pas de fatalité de la médiocrité et que des forces, de l'enthousiasme, de la rigueur et des moyens peuvent être utilement engagés dans la transformation du système éducatif...

L'important est alors d'observer la manière dont cette augmentation générale "profite" aux différentes parties de la population. *CSP par CSP, le dispositif expérimental améliore le niveau des performances des élèves par rapport aux écoles traditionnelles.* Mais cette amélioration est inégale selon les CSP et le type d'expérimentation. *Incontestablement, l'organisation en groupes de niveau élève davantage les performances des CSP1 et 2 que des CSP3 et 4.* Autrement dit, le niveau moyen progresse mais les écarts entre les enfants selon leur origine sociale se creusent et les enfants des milieux favorisés progressent bien plus que ceux des milieux défavorisés. *Le pouvoir sélectif de l'organisation en groupes de niveau est certain.*

Les effets de la pédagogie de soutien sont plus nuancés même si c'est l'organisation qui améliore le plus le niveau moyen des performances. Cette élévation profite essentiellement aux CSP intermédiaires mais globalement les écarts de réussite entre CSP se maintiennent quand ils ne s'accroissent pas. Le projet d'individualiser les interventions pédagogiques et de mieux les adapter aux difficultés ou mieux aux stratégies de chacun à chaque moment ne peut guère être contesté : toutes les organisations à venir devront intégrer cette exigence de différenciation. Mais pour autant, cette organisation est en elle-même impuissante à réduire l'inégalité des chances et les écarts qui se creusent entre les CSP sont plus importants que ceux observés dans l'école traditionnelle.

Groupes de niveau et pédagogie de soutien obtiennent finalement des résultats assez proches (meilleurs en math pour les groupes de niveau et meilleurs en français pour le soutien) en ce qui concerne l'élévation du niveau moyen des performances et l'accroissement des effets ségrégatifs bien que dans les groupes de niveau (implantés pourtant là où les publics défavorisés sont importants), ce soient les CSP favorisées qui tirent le plus d'avantages du dispositif alors que pour la pédagogie de soutien, ce sont les "classes moyennes" qui profitent des aides supplémentaires,

Ce n'est pas simple que d'avancer des explications sur ces points. Il semble incontestable que les organisations pédagogiques qui se structurent pour mieux ajuster les activités d'enseignement rencontrent la limite suivante : *en "rajoutant" de l'enseignement, on vient sans doute un peu en aide aux enfants à qui cet enseignement profite habituellement peu, mais beaucoup plus encore à ceux à qui il profite beaucoup !* Autrement dit, ces modifications de structures n'ont pas d'effets égalitaires ou démocratiques par eux-mêmes, bien au contraire et l'école traditionnelle n'a pas à rougir de ses effets en ce domaine. Elle établit une sorte de compromis entre des résultats moyens et une sélectivité moyenne. Les innovations de structures qui jouent sur les modalités et les conditions de l'enseignement ont le double effet (qu'il faut considérer comme un seul et unique effet) d'améliorer les performances moyennes et d'augmenter les écarts. Les groupes de niveau et la pédagogie de soutien ne représentent pas une rupture avec le système traditionnel, seulement des paliers, des degrés d'intensité, des modes de gestion des moyens.

En ce sens, *la seule ébauche d'alternative vient du groupe qui "cherche autre chose" en modifiant la finalité de la situation pédagogique* : l'enfant apprend en interagissant dans un groupe qui s'engage dans des productions matérielles et symboliques en prise sur son environnement scolaire et social et en prenant des responsabilités dans l'organisation de son milieu de travail ; l'adulte intervient à la fois comme co-producteur de ces actions et pour des moments d'enseignement définis comme des apports d'informations, des temps d'activités réflexives et de systématisation à partir des comportements réellement mis en œuvre par chacun au cours de ses activités de production. L'enseignant a la responsabilité d'une formation intellectuelle qui prend racine dans la globalité des situations de vie et qui ne se limite donc pas à des objectifs cognitifs.

Voilà qui est plus facile à dire qu'à faire mais c'est dans cette voie que ces écoles ont travaillé comme en témoigne cette note de synthèse qu'Yves PARENT rédigeait à l'époque pour analyser les transformations du travail des adultes entraînés par la création d'une BCD conçue comme un atelier général :

"Pour les adultes, l'existence d'une BCD tend à rompre l'unité-classe et à rendre difficile la pratique des leçons collectives. Elle oriente ainsi les efforts vers la prise en compte collective des multiples problèmes au sein de l'école et vers la recherche d'activités individuelles ou en petits groupes, d'interventions d'enseignement plus ponctuelles, plus personnalisées et mieux différenciées. Sur le premier plan, elle apporte un projet (des projets partiels) à des individus qu'elle peut contribuer à organiser en équipe ; sur le second, elle tend à modifier profondément le sens, la portée et les conditions de l'enseignement en le subordonnant à l'apprentissage.

Ce qui exige des enseignants :

1) qu'ils acceptent l'idée de perdre l'apparente maîtrise complète et continue de l'activité de chaque enfant... tout en recherchant les moyens de connaître son activité réelle. Qu'ils accordent un réel crédit à ce que les enfants font sans eux. En d'autres termes, qu'ils essaient avant tout de concevoir leurs interventions comme des aides, des aides essentielles mais qui restent subordonnées aux besoins manifestés par les enfants dans des tâches déterminées.

Donc, qu'ils accordent une importance essentielle à ce que vivent les enfants, à ce qu'ils font, aux circonstances dans lesquelles ils apprennent.

2) qu'ils apprennent à organiser collectivement le fonctionnement de leur école car c'est en commun, avec d'autres adultes parfois et avec les enfants le plus souvent, qu'ils devront chercher à régler les nombreux problèmes de planification et de coordination qui se posent au sein de l'école et dans chaque classe.

3) qu'ils cherchent à concevoir et à organiser leurs interventions d'enseignement de telle façon qu'elles soient compatibles avec d'éventuels départs d'enfants pour la bibliothèque.

4) qu'ils organisent des interventions nouvelles pour répondre à des besoins nombreux liés à la présence de la bibliothèque (se documenter, par exemple) et qu'ils modifient certains enseignements parce que la bibliothèque a modifié les conditions de certains apprentissages (lire, bien sûr mais aussi classer, compter, etc.).

Pratiquement, c'est donc autant au niveau du fonctionnement de chaque classe et de l'organisation de l'enseignement qu'en ce qui concerne l'organisation générale de l'école que des problèmes nouveaux devront être résolus..."

Alors que les groupes de niveau et la pédagogie de soutien considèrent que la cause des difficultés des élèves est propre aux élèves et donc étrangère à l'école, les innovations entreprises par ce groupe tentent de changer ce qui, dans l'école, met ces enfants en difficulté. Et donc leur offrir d'autres moyens d'apprendre que ceux qui dépendent de la leçon traditionnelle. D'où l'importance, dans toutes ces expériences, de l'hétérogénéité des groupes de projet comme condition de l'apprentissage. Rappelons que ce type d'écoles obtient également des résultats meilleurs que ceux de l'école traditionnelle, supérieurs en français mais moins bons en mathématiques que ceux des deux autres groupes expérimentaux. ***En revanche, c'est le seul groupe expérimental qui réduit les effets ségrégatifs et inégalitaires et qui obtient une élévation du niveau moyen des enfants grâce à un resserrement des résultats autour des performances des meilleurs.***

C'est pourquoi nous insisterons sur quelques éléments complémentaires pour l'évaluation de ce type d'écoles.

4 ORGANISATION ET BUDGET-TEMPS

Nous utilisons ici un travail légèrement postérieur (1979-81) portant sur les mêmes écoles mais centré, cette fois, sur la vie de l'enfant au cours préparatoire.

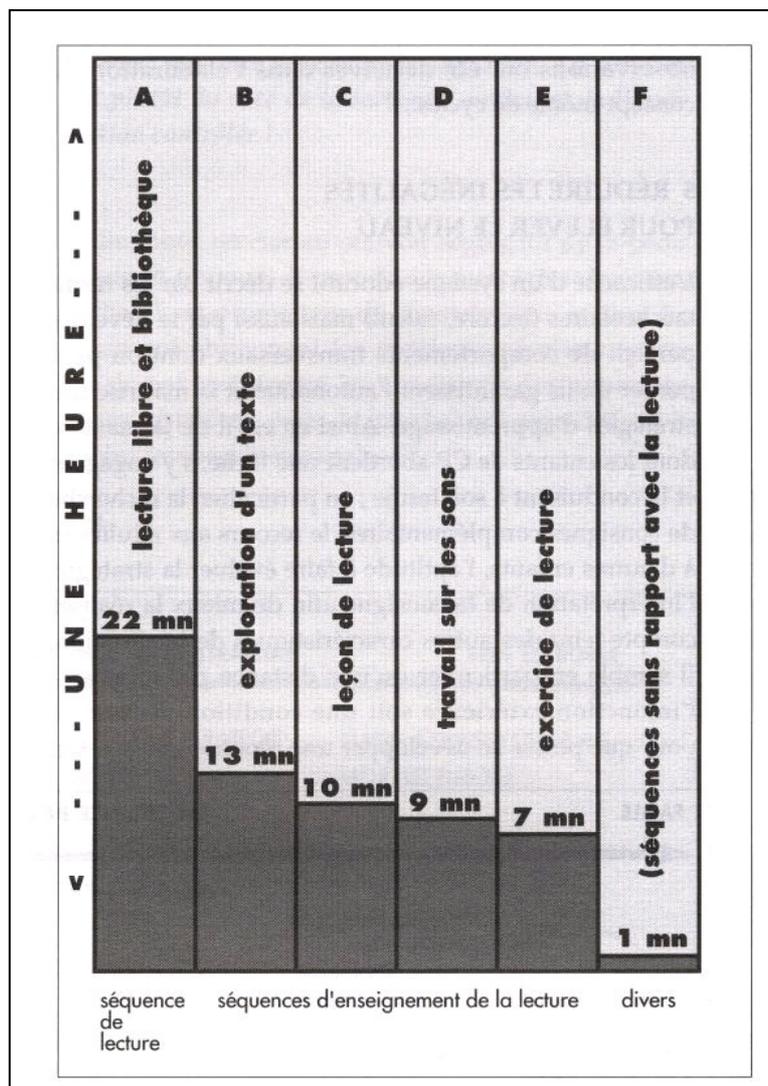
On sent bien qu'un changement d'organisation générale questionne la conception dominante du rôle de l'enseignement et de la place du maître, la possibilité pour l'enfant du choix de ses activités et la nature du groupe dans lequel il travaille. Un fonctionnement en cycles peut créer les conditions d'une diversité, d'une complémentarité et d'une flexibilité des séquences. Ou ne pas les créer si on n'y voit que le moyen d'étaler sur 3 ans ce qui existait jusqu'ici au cours des 3 mêmes années !

Cette évolution met en question le fonctionnement du groupe classe et ses rapports avec les autres lieux de vie de l'école et donc l'idée commune selon laquelle l'enfant apprend lorsque et parce qu'on l'enseigne. C'est de la leçon du maître que tout partirait et le reste est temps d'exercice et d'application, temps qui sera d'autant moins mal employé, malgré l'absence du maître, que les activités auront été programmées et qu'elles seront ensuite corrigées. Une première remarque tirée de l'observation du budget-temps de l'élève de CP : dans toute organisation collective qui implique des coordinations et des mises en commun, les individus, nécessairement, attendent les rendez-vous collectifs comme autant de passages obligés qui rythment le travail de chacun. De ce fait, en moyenne, au CP, les élèves attendent 20% du temps de l'école : ils attendent qu'on leur dise de s'asseoir, que tout le monde soit prêt, que le silence se fasse, que le maître désigne celui qui va répondre... Mais ce temps moyen d'attente varie beaucoup selon le type d'organisation de l'emploi du temps. Plus on est dans une classe homogène et collective où tout le monde fait la même chose et où se succèdent leçons et exercices, et plus le temps d'attente est long ; et, inversement, dans les classes où l'enfant jouit d'une autonomie à l'intérieur d'un contrat qui le fait aller dans des groupes et des lieux diversifiés en fonction de son projet personnel.

Le budget-temps permet de minuter les activités réelles de l'élève pendant les différents moments de la classe. Et donc, pour poursuivre sur le point précédent, de comparer les actions individuelles des enfants en fonction de la nature des séquences longues dans lesquelles ils sont engagés. Quel est le temps, par exemple, pendant lequel il se passe quelque chose entre les yeux de l'enfant et de l'écrit, selon qu'il suit une leçon de lecture ou fait un exercice, qu'il séjourne à la BCD ou encore qu'il participe à des moments consacrés à d'autres disciplines ?

Voici (tableau 11) le temps de lecture individuelle observable au cours de ces différentes séquences.

Il apparaît nettement que toutes les séquences ne génèrent pas le même rapport à l'écrit !



Un travail à la BCD permet à un élève de CP de "lire" 3 fois plus que l'effectuation d'un exercice de lecture, sans préjuger même de la nature de l'activité mise en œuvre (suivre une lecture faite à voix haute par un autre enfant ou faire des phrases avec des étiquettes ou vérifier des hypothèses en prélevant des indices graphiques,...). Paradoxalement, ce sont les exercices (dont la raison d'être devrait être d'exercer !) qui mettent le moins en jeu les comportements de lecture. D'où leur rendement faible et donc leur multiplication afin d'en obtenir malgré tout un effet, ce qui ne laisse plus guère de temps pour se rendre en BCD...

On comprend bien ainsi comment les questions de pédagogie et d'organisation générale de la classe, de l'école et de la scolarité sont liées et pourquoi il n'est pas imaginable de toucher, grâce aux cycles, au "temps" sans s'intéresser à ce qui se fait pendant ce "temps".

On en voit un autre exemple dans le tableau 11 : au CP (largement passé le milieu de l'année), le recours à l'écrit dans toutes les autres séquences que celles consacrées à la lecture reste un phénomène extrêmement rare qui ne met l'enfant en situation de "lire" qu'une minute par heure en moyenne. Là aussi, cette donnée varie beaucoup selon les choix pédagogiques : en moyenne 8% des séquences non consacrées à la lecture provoquent une activité de lecture mais cette valeur varie de 2% à 26% selon les classes ! Il ne fait pas de doute que ces observations ont été décisives dans l'élaboration du concept même de cycles...

5 RÉDUIRE LES INÉGALITÉS POUR ÉLEVER LE NIVEAU

L'efficacité d'un système éducatif se décrit par les résultats scolaires (lecture, calcul) mais aussi par le développement de comportements transversaux dont on peut penser qu'ils garantissent l'autonomie et la maîtrise des stratégies d'apprentissage. Ainsi en est-il de la manière dont les enfants de CP abordent une tâche, s'y engagent et la conduisent à son terme ; en particulier, la recherche de consignes complémentaires, le recours aux adultes et à d'autres enfants, l'aptitude à faire évoluer la stratégie, l'interprétation de la consigne afin de mieux la réaliser compte tenu des autres caractéristiques de la situation. Il semble en particulier qu'une distance par rapport à l'injonction extérieure soit une condition nécessaire pour que puisse se développer une réponse efficace. On peut alors définir la stratégie comme la manière nécessaire de tourner la consigne pour mieux l'accomplir, comme la personnalisation des moyens au service d'une fin à l'origine extérieure. La stratégie efficace est une stratégie inventée non une stratégie répétée. Et cette stratégie efficace est, ce n'est pas un hasard, fortement corrélée avec le degré de réussite dans les domaines scolaires.

Il est alors intéressant d'observer la relation entre le niveau d'élaboration de la stratégie dans la tâche chez les enfants de CP et l'organisation du milieu scolaire.

On voit de manière exemplaire dans cette recherche la relation très significative qui existe entre des comportements d'enfants dans les stratégies intellectuelles de résolution de problème et des attitudes pédagogiques observables au niveau de l'école et du groupe-classe.

Tableau 12

FAIBLE		IMPORTANCE DE LA STRATÉGIE			TRES ÉLABORÉE	
← ← ←					⇒ ⇒ ⇒	
<ul style="list-style-type: none"> • formation professionnelle initiale ou continue importante. • espace individuel très caractérisé (absence de polyvalence, places affectées dans l'espace). • Importance de règles et de discipline pour les faire respecter. 	<ul style="list-style-type: none"> • opinion pédagogique traditionnelle. • école offrant peu de flexibilité des groupes. 	<ul style="list-style-type: none"> • statut de l'enfant ⁽¹⁾ <p>(1) Les maîtres décrivent un statut de l'enfant très différent de celui de l'adulte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • taux d'encadrement favorable 	<ul style="list-style-type: none"> • fort nombre de sous-groupes pouvant fonctionner simultanément. • école assurant une scolarité longue ; cohérence du projet de la maternelle ou collège. • instituteurs ayant exercé une profession préalable, ayant une expérience sociale. • équipe éducative élargie à des non-enseignants. • pouvoir des enfants sur l'organisation de l'espace et du temps scolaires. 	<ul style="list-style-type: none"> • partage de toutes les tâches au sein de l'équipe des maîtres. • passage des enseignants dans l'enseignement supérieur. • partage des pouvoirs sur d'autres personnes que l'instituteur (enfants, personnel de service, intervenants extérieurs). • importance de la coopération entre les enfants par opposition au travail individuel. 	

Cette relation montre que la transformation des effets du système éducatif passe par la prise mutuelle de responsabilités, par l'évolution des statuts, la souplesse des aides à ce que l'enfant construit préférée à la transmission de ce que l'adulte sait.

Peu de commentaires sont nécessaires pour interpréter le tableau 12. On s'interrogera évidemment sur le lien entre la formation et des résultats médiocres... C'était il y a 10 ans et les choses n'ont pas manqué de s'améliorer depuis ! Tout cela est compensé, d'ailleurs, au pôle positif par le passage dans l'enseignement supérieur (préfiguration des actuels IUFM ?)... Il est incontestable que dans les périodes où il faut inventer, ce n'est pas la formation professionnelle sur ce qu'on sait déjà faire (et qu'il convient précisément de transformer) qui offre les meilleures réponses. *La solution est plutôt du côté de la recherche-action et de l'innovation contrôlée !*

Enfin, pour revenir au pouvoir ségrégatif de la pédagogie et toujours à propos des stratégies dans une tâche, il est prometteur de constater que ce sont les lieux qui obtiennent les meilleurs résultats (parce qu'ils ont transformé les conditions des apprentissages, cf tableau 12) qui reproduisent le moins les inégalités sociales :

Tableau 13

	FAIBLE	IMPORTANCE DE LA STRATÉGIE	TRES ÉLABORÉE
	← ← ←		⇒ ⇒ ⇒
	CLASSES À FAIBLE STRATÉGIE DANS UNE TÂCHE	CLASSE À STRATÉGIE MOYENNE	CLASSE À STRATÉGIE TRES ÉLABORÉE DANS UNE TÂCHE
CSP 1 ET 2	7,15	8,1	8,9
CSP 3 ET 4	6,3	7,3	8,5

Un espoir donc dans un réel changement de l'école dès lors qu'on lie les questions d'organisation générale à la recherche d'une autre cohérence éducative qui met l'accent sur l'interaction sociale comme condition de l'apprentissage et sur un enseignement conçu comme aide aux stratégies personnelles de chaque enfant. Dans ce cas, les résultats des milieux défavorisés sont supérieurs à ceux que les CSP les plus élevées obtiennent dans l'organisation scolaire traditionnelle. Les meilleurs résultats d'ensemble sont aussi ceux où les plus défavorisés réussissent le mieux.

L'éducation nouvelle serait-elle en train d'ouvrir la voie à la société tout entière : ce serait ainsi les systèmes les moins inégalitaires qui créeraient les progressions les plus fortes ? Et si c'était le souci de la promotion collective qui permettait le mieux de satisfaire les réussites individuelles ? Beau programme pour une école démocratique qui se fera par les cycles et par la richesse des différences que libèrent les groupes hétérogènes...

Jean FOUCAMBERT