

Etude d'une démarche visant à améliorer la liaison entre l'école enfantine et l'école primaire dans le cadre de la lutte engagée en vue de corriger les inégalités de chances de réussite scolaire

Autor(en): **Feyler, Josette**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **69/1978 (1978)**

PDF erstellt am: **29.05.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-116705>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Etude d'une démarche visant à améliorer la liaison entre l'école enfantine et l'école primaire

dans le cadre de la lutte engagée en vue de corriger les inégalités de chances de réussite scolaire

par Josette Feyler

Introduction

*« C'est l'école enfantine bien comprise qui doit forcer les portes de l'école primaire... Il y a là entre ces deux périodes de la vie scolaire, comme un large fossé que les législateurs et les hommes d'école devront s'efforcer de combler. Ce sera une des tâches du XX^e siècle ». ¹ **

Le programme est ambitieux. Certes, le fossé existant entre les deux ordres d'enseignement doit être comblé, l'école enfantine doit forcer les portes de l'école primaire; mais une école enfantine bien comprise, comme le souligne l'auteur de la citation, considérée non pas comme une entité définitivement réussie, mais dans ses liens avec l'ensemble éducatif et dans son adhésion au processus d'évolution que requiert une véritable démocratisation de l'enseignement.

En effet, compte tenu de la relation permanente entre les besoins de l'individu et ceux de la société, la notion d'éducation évolue en même temps que notre civilisation se transforme. Ce qui implique l'obligation d'admettre une remise en question constante des objectifs de l'école, de ses méthodes, de ses structures.

C'est donc avec cette double optique: assurer, d'une part, à chaque élève un passage harmonieux de l'école enfantine à l'école primaire, grâce à une action pédagogique plus continue, reconnaître et accepter, d'autre part, les différences existant entre les enfants, pour leur proposer un enseignement plus individualisé, mieux adapté à leurs propres attentes, que la direction de l'enseignement primaire a invité la Conférence des inspecteurs, en octobre 1973, à conduire une réflexion, devant aboutir à des réalisations concrètes:

- sur le rôle et les finalités de l'école dans la société;
- et à partir d'une analyse des ordres d'enseignement infantin et primaire
- sur les réformes à entreprendre au niveau des structures, des méthodes, du mode d'évaluation, des ressources et des moyens d'enseignement, pour atténuer les difficultés de promotion de première année primaire

* Les chiffres supérieurs renvoient aux « Références bibliographiques », p. 81

(1P) en deuxième année primaire (2P) et les inégalités de chances de réussite scolaire.

Rôles et finalités de l'école dans la société

Avant d'aborder très sommairement ce thème audacieux, il est bon de situer l'étude générale de notre démarche dans la perspective définie par un groupe d'inspecteurs chargés par la direction de l'enseignement primaire, au printemps 1969, de réfléchir, dans le contexte de la rénovation pédagogique en cours dans de nombreux pays, aux objectifs à assigner à l'enseignement élémentaire et sur les moyens de les atteindre.

Les résultats de cette recherche ont été publiés sous le titre de: « *Doctrine et structure d'une école primaire idéale* » dans le premier numéro des cahiers pédagogiques de la collection « Réflexion », brochure qui a été, comme l'avaient proposé les auteurs, l'un des principaux documents de référence de la direction de l'enseignement primaire pour entreprendre et poursuivre le présent travail. Sa conclusion fut la rampe de lancement de notre réflexion: « ... *Première étape de la carrière scolaire des enfants, il (... l'enseignement élémentaire – nos écoles enfantines et primaires – ...) est impliqué tout naturellement dans les réformes nécessaires à apporter afin d'assurer une vraie démocratisation des études et de permettre l'orientation continue des élèves. A cet égard, le présent document apparaît comme le gage de la volonté des cadres de l'enseignement primaire de contribuer concrètement à la réalisation de cette noble ambition.* »

En effet, une amélioration du système de passage de 1P en 2P ne serait qu'une mesure dérisoire, si elle ne s'inscrivait dans une réforme plus profonde de l'école en vue de tendre vers une égalisation des chances de réussite scolaire, atout majeur d'une véritable démocratisation de l'enseignement.

Ainsi, il nous a paru indispensable d'essayer de cerner brièvement les finalités de l'école dans ce domaine. Car ses objectifs ne peuvent être autres que le reflet de ceux de la société à laquelle elle appartient, relevant eux-mêmes de son idéal politique, religieux, de ses pouvoirs et de ses besoins: « (...) *C'est la Société qui propose à l'enfant, volens nolens, des tâches, des orientations, des niveaux de développement, des modes de réaction affectifs, éthiques ou intellectuels qui feront de lui tel ou tel type d'homme. Réaliser l'homme en l'homme, ce n'est rien d'autre que l'amener au type comportemental qu'implique la civilisation où il vit.* »²

Dès le début de notre siècle, le grand mouvement de la démocratisation de l'enseignement commencé plusieurs décennies avant, se poursuit en se fondant sur une base scientifique, celle des sciences humaines, économiques, sociales, politiques, et enfin celle des sciences de l'éducation.

Comment l'école ne serait-elle pas touchée par la transformation du monde ?

Le développement fabuleux de la technologie offre à l'homme d'aujourd'hui une vision nouvelle de l'univers, de même que la multiplicité des moyens de communication et d'information lui permettent d'approcher les événements les plus lointains. En outre, l'évolution des sciences provoque une explosion des connaissances. On ne peut plus tout apprendre à l'école.

Ainsi, l'éducation doit être générale, elle doit offrir à chaque enfant le droit de développer ses propres aptitudes et ses propres goûts dans un esprit d'égalité, et favoriser son adaptation aux exigences de la vie sociale. Elle doit être aussi permanente, donc conçue, comme le relève Bertrand Schwartz, de manière à « *donner à chacun la volonté et la possibilité de poursuivre son développement, son épanouissement, hors et au-delà de la vie scolaire* ». ³ En effet, l'extension et l'évolution du savoir font que les notions ne peuvent être dominées en une seule fois, ni une fois pour toutes, mais qu'elles doivent être reprises sans cesse : « *La formation doit prendre le pas sur l'information, il faut apprendre à apprendre, parce qu'on devra s'instruire sans fin tout le long de la vie.* » *

En cette seconde moitié du XX^e siècle, l'école genevoise est déjà bien engagée sur le chemin de la démocratisation des études. Puisque diverses mesures ont été prises, afin qu'elle puisse offrir à chacun les possibilités de formation correspondant à ses aptitudes : gratuité de l'enseignement, allocations d'études, prolongation de la scolarité (vers le haut et vers le bas), amélioration de l'orientation, diversification des types d'écoles, notamment dans les directions professionnelles et techniques.

Cependant, ces mesures, qui permettent à tous d'accéder avec des chances égales aux diverses écoles et filières de l'enseignement secondaire, sont des mesures matérielles qui ne peuvent donc qu'entraîner des chances d'égalité matérielle à niveau semblable de capacité. Mais le problème fondamental reste celui de l'inégalité des aptitudes scolaires, qui résulte en grande partie de la diversité des milieux socio-culturels auxquels appartiennent les élèves. En effet, les développements de la psychologie, les recherches de la sociologie de l'éducation font ressortir la thèse selon laquelle les inégalités de développement intellectuel sont, pour une grande part, déterminées par l'action du milieu familial. Ainsi, les enfants entrent en classe avec déjà des inégalités d'aptitudes que l'école doit s'efforcer *très tôt* de neutraliser, afin d'éviter une aggravation des inégalités scolaires proprement dites, par un processus d'accumulations.

De ce fait, la tendance actuelle confère à l'école enfantine un rôle nouveau et ambitieux, celui d'instrument compensatoire qui, dans la recherche d'une plus grande égalité de chances d'éducation, vise à neutraliser les handicaps socio-culturels en général et à favoriser l'intégration linguistique et scolaire des enfants étrangers en particulier : « *L'idée dominante est que, pour les jeunes enfants des classes défavorisées, l'école maternelle doit leur fournir un milieu moralement et intellectuellement enrichissant susceptible de compenser, par son atmosphère et surtout par l'abondance et la diversité du matériel employé, la pauvreté du milieu familial en fait d'incitations à la curiosité et à l'activité.* » ⁵

Pourtant, il serait naïf d'imaginer que le seul fait d'ouvrir largement les portes de l'école enfantine à tous les enfants va neutraliser les handicaps socio-culturels; la fréquentation d'une école indifférenciée ** favorise sans aucun doute le rythme de développement des élèves, mais de tous les élèves; elle ne peut donc pas atténuer les écarts entre eux.

* Ces mots sont empruntés au Rapport Parent, qui est le fruit d'une réflexion conduite durant quatre années au Canada français, pour doter cette partie du pays d'une école nouvelle. ⁴

** Ecole dont les contenus sont identiques pour tous les enfants.

En se maintenant dans la tradition, qui veut que l'équité prenne la forme d'une égalité de traitement pour tous, elle impose à des enfants inégaux dans leurs potentiels génétique et culturel un enseignement identique, dont ils ne peuvent retirer, en fonction de leurs différences, qu'un bénéfice très variable. Ce qui accentue encore une forme de hiérarchie sociale devant l'école.

Pour que les premiers degrés de la scolarité jouent réellement le rôle compensatoire qu'on veut leur attribuer, ils doivent proposer *un enseignement individualisé et différencié*, afin de pouvoir accorder à chaque enfant les ressources et l'attention pédagogiques que réclament ses besoins particuliers.

Cette dimension nouvelle, avec toutes ses implications relatives aux méthodes, à l'organisation des activités d'apprentissage, à la création de moyens d'enseignement, au mode d'évaluation et, enfin, à l'attitude pédagogique des maîtres, a toujours été présente dans notre recherche et dans son application pratique en vue d'améliorer la liaison entre l'école enfantine et l'école primaire.

Le passage de première en deuxième année primaire

Les divergences qu'on relève habituellement entre l'école enfantine et l'école primaire en font deux mondes séparés.

Cette discontinuité, qui est une de nos préoccupations majeures — comme elle l'a été pour ceux qui nous ont précédés —, ne peut être que préjudiciable aux élèves, dans la mesure où leur avenir scolaire est déterminé par la réussite ou l'échec de leurs premières années d'école.

Dans la deuxième décennie de ce siècle, déjà, des voix s'élevaient à l'Institut Jean-Jacques Rousseau pour condamner cette cassure du système qui est sans lien aucun avec le développement continu de l'enfant: « *C'est que, comme l'évoque Pierre Bovet dans « Vingt ans de vie à l'Institut J.-J. Rousseau 1912-1932 », la coupure traditionnelle entre l'école enfantine, qui va jusqu'à 7 ans, et l'école primaire, qui prend l'enfant à ce moment-là, n'a pas sa raison d'être, et qu'elle est pour nos systèmes scolaires, pour les maîtres et les enfants, l'occasion d'une perte de forces et de temps qu'il faudrait éviter. Le développement de l'enfant est continu (...), il n'y a pas dans sa croissance de cassure qui justifie le changement de régime si brusque que nos usages et nos lois font intervenir à 7 ans; et s'il y avait une coupure, ce n'est pas là qu'il faudrait la marquer: de 6 à 8 ans la croissance demande à se faire dans une même ambiance, sans à-coups inutiles* ». ⁶

En 1924, puis en 1935-1936, le problème retint à nouveau l'attention de l'autorité scolaire qui, à chaque fois, en définit avec précision les données, et cerna par là même, semble-t-il, la solution à lui apporter.

Pourtant, l'opération nécessaire, celle d'une transformation radicale au niveau de l'organisation scolaire*, n'est jamais véritablement envisagée. Les deux divisions subsistent avec toutes les particularités et les différences qui creusent un fossé entre elles. Certes, des mesures sont préconisées, non

* Nous entendons par organisation scolaire: les structures, les programmes, les méthodes, la formation des enseignants, etc.

pour combler ce fossé et réussir du même coup une seule école adaptée aux besoins des enfants, mais à l'inverse, pour favoriser « *l'adaptation des enfants au nouveau système* »⁷, parce que « *les élèves qui viennent de quitter l'école enfantine doivent être adaptés petit à petit aux méthodes de l'école primaire* ». ⁸

Aussi ce problème ne trouve-t-il pas de véritable solution et reste-t-il toujours d'actualité. Il retient non seulement l'attention des autorités scolaires et des enseignants de nombreux pays*, mais aussi celle d'organisations internationales comme le BIE et le Conseil de l'Europe**. Pourtant, le plus souvent, on ne dépasse guère, sur le sujet, le stade de déclarations de principes et de recommandations.

Ainsi, en 1973, la direction de l'enseignement primaire (DEP) a décidé, simultanément avec la Société pédagogique genevoise (SPG) d'empoigner ce problème, avec la volonté de le résoudre par la voie de réalisations concrètes.***

Nos réflexions, bien que conduites séparément, ont suivi un cheminement parallèle et ont tendu vers des conclusions fort semblables.

L'analyse des deux ordres d'enseignement en cause montre bien qu'ils constituent réellement deux mondes séparés, où l'enfant est soumis successivement à deux modes de vie fort différents. Elle met en évidence les défauts du système actuel; défauts qui relèvent d'une part d'un *manque de continuité pédagogique* entre les degrés, d'autre part du mode d'évaluation et de promotion en vigueur, qui entraîne ce que l'autorité scolaire appelle: un *manque de fluidité dans la scolarité des élèves*.

Le manque de continuité pédagogique s'observe au niveau de domaines fort différents:

- *Structures de l'école*: telles qu'elles sont conçues actuellement, ces structures provoquent une rupture arbitraire dans le processus des apprentissages.

Division enfantine

1 ^{re} classe enfantine 1E	2 ^e classe enfantine 2E	1 ^{re} année primaire 1P
--	---------------------------------------	--------------------------------------

Division primaire

2 ^e année primaire 2P

Accent porté sur

la socialisation	les pré- apprentissage	les apprentissage
------------------	---------------------------	----------------------

la poursuite des apprentissage et la consolidation
--

* Nous pouvons relever que les difficultés de liaison 1P-2P rencontrées à Genève se situent ailleurs à la charnière 2E-1P, la classe qui correspond à notre 1P étant rattachée dans ces pays, non pas à l'école enfantine comme dans notre canton, mais à l'école primaire: ceci confirme que ces problèmes communs ne relèvent pas de la réalité physique ou psychologique de l'enfant, mais sont bien plutôt le fait de l'institution scolaire.

** Symposia de Venise (1971), Leyde (1973), Versailles (1975), Bournemouth (1977).

*** Les rapports de ces deux études ont été publiés, en automne 1973, sous le titre de: pour la DEP, « La première année primaire, avant, après »; pour la SPG, « Analyse d'un moment clé de la scolarité ».

En effet, dans cette structure, la 1P et la 2P appartiennent à deux divisions différentes, alors que la deuxième année est, pédagogiquement, le prolongement normal de la première.

- *Formation des enseignants*: le mode de formation est déterminé tout naturellement en fonction de ces structures, alors que la logique voudrait qu'une même catégorie d'enseignants soient préparés à dominer l'ensemble des problèmes que posent les préapprentissage, les apprentissages, les postapprentissage.

- *Organisation du travail, programmes, méthodes, moyens d'enseignement, atmosphère de la classe*: dans la division enfantine, l'ensemble de ces domaines privilégient un enseignement basé sur l'activité et le langage oral.

En revanche, dans la division primaire, ces mêmes domaines mettent en évidence un enseignement essentiellement basé sur le langage écrit.

En outre, il faut relever tout particulièrement, dans le cadre de l'enseignement de la langue maternelle, la rupture importante qui intervient dans le processus d'acquisition de la lecture, d'une part, et le hiatus aberrant qui existe entre la méthode d'apprentissage de cette discipline et celle de l'orthographe, d'autre part. En 1P, les enfants abordent la lecture, le plus souvent, de manière individualisée, à l'occasion d'un travail conduit par groupes. Ainsi, il est admis qu'à la fin de ce degré, tous les élèves ne peuvent pas parfaitement dominer cette discipline. Or, en 2P, on procède régulièrement comme si tous les enfants lisaient de façon identique. L'enseignement se poursuit sous une forme collective.*

La seconde incohérence à souligner se situe au niveau des méthodes d'apprentissage de la lecture et d'approche de l'orthographe: le choix s'est arrêté, pour la première branche, sur une méthode synthétique; pour la deuxième, sur la méthode globale. Pourtant, ces deux disciplines, dont les imbrications, les interférences sont telles qu'il est souvent difficile d'en délimiter de façon précise les domaines respectifs, demandent à être abordées dans une ligne de continuité.

- *Objectifs*: dans la division enfantine, ils ont pour ambition de permettre à chaque enfant de développer sa personnalité et ses aptitudes, de se préparer à devenir adulte. Dans la division primaire, ils exigent de chaque élève le devoir de dominer les apprentissages, en vue de se préparer à exercer une activité à l'âge adulte. «A l'école enfantine, l'enfant est, à l'école primaire, l'enfant apprend à être.»⁹

Il est vrai pourtant que, dans les trois premiers degrés, il y a des apprentissages et des habitudes à acquérir, mais l'enseignement y est avant tout centré sur l'enfant, alors que, plus tard, l'enfant doit apprendre, doit s'adapter, non pas par évolution naturelle, mais davantage par contrainte sociale.

* On comprend bien qu'il ne s'agit pas ici de rendre responsables les institutrices primaires de cet état de fait, mais plutôt de noter que les conditions et les moyens nécessaires pour mener à bien cette tâche de consolidation de la lecture ne leur sont pas offerts.

Le manque de fluidité dans la scolarité des élèves s'observe essentiellement dans les modalités en vigueur pour la promotion d'un degré à l'autre.

De la première à la deuxième classe enfantine, la promotion, basée sur l'âge des enfants, est automatique. Il en est de même pour le passage de la deuxième classe enfantine à la première année primaire: chaque élève est ainsi mis en présence des apprentissages de base, quel que soit son niveau de développement, dont il n'est pas tenu compte.

De première en deuxième classe primaire, la promotion est basée sur la réussite ou l'échec que détermine un contrôle de lecture effectué par l'inspecteur en fin d'année scolaire. Si l'on se réfère à ce qui a été exposé précédemment concernant la 2P, année qui doit être envisagée sous l'angle du prolongement pédagogique de la 1P; si l'on admet qu'en 2P doit se poursuivre la conquête des apprentissages de base commencée en 1P, il est fort difficile de justifier encore l'existence de ce contrôle de lecture. Celui-ci, suivant les résultats obtenus, condamne certains élèves à doubler leur année à un moment pour le moins inopportun, en mettant ainsi en valeur précocement un système sélectif et en transformant aussitôt le retard scolaire en échec.

Cette analyse critique a montré de manière évidente que, pour harmoniser deux systèmes d'enseignement offrant des différences fondamentales, il était indispensable d'opérer une réforme radicale pour combler le fossé qui les sépare.

Compte tenu de l'ampleur et de l'importance de l'entreprise, les mesures qui doivent conduire à sa réussite ne pouvaient être prises sur-le-champ. Elles demandaient une étude approfondie sur leur choix et sur leur application, avec toutes les garanties de sécurité et de contrôle nécessaires pour empêcher que l'enseignement eût à en souffrir ou qu'un préjudice quelconque fût porté aux enfants.

Ainsi, dans un premier temps, en vue de faire bénéficier les élèves passant de 1P en 2P d'une action pédagogique plus continue, certaines mesures ont été prises à titre transitoire, dès la rentrée des classes de 1974. Pour atteindre cet objectif essentiel, l'autorité scolaire a engagé, parallèlement, une étude qui a débouché sur la conception d'une structure scolaire nouvelle dans laquelle les deux divisions groupent les divers degrés concernés d'une manière différente:

Division élémentaire

1E	2E	1P	2P
----	----	----	----

Division moyenne

3P à 6P

Accent porté sur

la socialisation	les pré-apprentissages	les apprentissages	la consolidation et la poursuite des apprentissages	
------------------	------------------------	--------------------	---	--

Il est évident que cette structure nouvelle, dont l'introduction doit être envisagée progressivement, suppose une formation du corps enseignant conforme à son image. Ainsi, dès 1976, les Etudes pédagogiques — dont une réforme importante est en cours — ont commencé à préparer les candidats à enseigner, selon leur choix*, dans l'un ou l'autre des nouveaux secteurs.

La démarche « Fluidité »

La continuité pédagogique obtenue grâce à un meilleur cadre général — les nouvelles structures —, qui supprime la rupture dans le processus des apprentissages, et grâce à un corps enseignant formé d'une manière plus adéquate, serait incomplète si elle n'était pas renforcée par l'application d'un système qui permette à tous les enfants, compte tenu de leurs diversités, de franchir sans risque de redoublement et avec un maximum de chances égales de réussite ce premier cycle important de la scolarité.

Il est certain que le problème ne peut se résoudre par la suppression de l'examen de lecture et par la simple instauration d'un passage automatique en deuxième année primaire. Il faut aussi donner à tous les enfants — aux plus doués comme à ceux en difficulté** — les moyens de parcourir cette première étape avec succès. D'où la nécessité de n'envisager la suppression du redoublement en fin de 1^{re} P qu'en liaison étroite avec la mise en place, dès le début de la scolarité, des fondements d'une éducation compensatoire bien comprise, reposant sur des actions pédagogiques différenciées, adaptées aux pouvoirs et aux besoins particuliers de chaque élève, comme le préconisait déjà Edouard Claparède: « *Les méthodes et les programmes gravitant autour de l'enfant, et non plus l'enfant tournant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui, telle est la révolution copernicienne à laquelle la psychologie convie l'éducateur.* »¹⁰

Le fondateur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau demandait ainsi une « école sur mesure », dispensatrice d'un enseignement individualisé qui respecte l'originalité de chaque enfant, son rythme de développement et qui parte de ses intérêts.

En vue d'atteindre cet objectif, une expérience désignée sous le nom de « Fluidité » et limitée à quelque trente classes, différentes par l'aspect socio-culturel de leur population, a été entreprise et conduite par la direction de l'enseignement primaire, en étroite collaboration avec les inspectrices, les enseignantes concernées et le Service de la recherche pédagogique (SRP), dont le rôle essentiel était d'évaluer l'expérience elle-même***. Elle a

* Ce choix est possible, car chaque candidat doit être dorénavant possesseur d'une maturité.

Autre fait nouveau, qu'il est intéressant de souligner, c'est la possibilité offerte aux hommes d'enseigner dans la division élémentaire (1E-2E-1P-2P).

** Il s'agit des enfants, qui, dès le départ, souffrent de handicaps que notre système indifférencié ne sait atténuer.

*** Les résultats de cette évaluation sont consignés dans un rapport, rédigé par M. Raymond Hutin, directeur du Service de la recherche pédagogique (SRP). Le rôle du SRP fut, cependant, beaucoup plus étendu. Il a participé à l'animation des divers groupes de travail, à l'évaluation des performances des élèves, à la réflexion sur les modalités du soutien, à l'étude sur l'apprentissage de la lecture, de la mathématique, sur l'enseignement et l'évaluation de l'orthographe, à l'élaboration de jeux et de moyens d'enseignement.

débuté avec l'année scolaire 1974-1975 et s'est terminée en juin 1977, de manière qu'une volée d'élèves puisse être suivie du début de la deuxième classe enfantine à la fin de la deuxième année primaire.

Dès l'origine, le but visé — offrir à chaque enfant ce qui répond le mieux à ses possibilités et à ses besoins — a exigé une remise en question de l'action éducative, des méthodes, des moyens d'enseignement et, particulièrement, du mode d'évaluation. Pour aucun de ces domaines, des recettes n'ont été imaginées « *en laboratoire* » par quelques théoriciens, pour être ensuite livrées à des praticiennes-exécutantes. Bien au contraire, cette expérience a immédiatement revêtu la forme d'une véritable recherche-action permettant de construire ensemble et progressivement une pédagogie nouvelle.

La démarche « *Fluidité* » peut être présentée de deux manières:

- soit en procédant à la description verticale, degré après degré, de l'ensemble des actions pédagogiques développées en 2E, puis en 1P et enfin en 2P;
- soit en se livrant à l'étude longitudinale, à travers les trois degrés concernés, de chacun de ses éléments constitutifs, à savoir:
 - l'enseignement différencié;
 - le mode d'évaluation;
 - les activités d'apprentissage et la création de moyens d'enseignement appropriés;
 - l'appui pédagogique (ou soutien).

Afin de renforcer la notion fondamentale de continuité pédagogique, qui a motivé toute l'entreprise, la seconde présentation a été retenue ici.

Enseignement différencié

Comment éliminer le redoublement et favoriser un passage réussi pour tous les enfants du début de la scolarité à la fin de la deuxième année primaire? C'est la question qui s'est imposée, dès le départ, à notre réflexion.

Très rapidement, nous sommes parvenus à la conclusion que, si on voulait tendre à une égalité scolaire, il fallait rompre l'uniformité qui est l'une des caractéristiques de notre école, être sensible aux différences entre élèves, les reconnaître afin d'ajuster l'action éducative à l'évolution de chacun.

C'était donc choisir de développer une pédagogie de différenciation en tant que moyen pour conduire chaque enfant vers des objectifs généraux identiques — comme savoir lire en 2P — au bon moment, à son rythme et par les cheminements qui lui conviennent le mieux, tout en étant attentif à faciliter son intégration sociale dans le groupe-classe.

Il est évident que nous n'avons pas compris le concept « *respect des rythmes individuels* » comme « *attente patiente d'une maturation plus ou moins problématique* ». Au contraire, des activités très diversifiées selon les besoins particuliers des uns et des autres ont été proposées pour favoriser le développement des capacités d'apprentissage de chacun.

La difficulté de trouver un juste équilibre entre une individualisation plus accentuée et la relation affective avec l'environnement scolaire — dont un des leviers principaux est la communication — ne nous a pas échappé.

Aussi avons-nous décidé d'accorder une très grande importance au langage — comme préalable également à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe — en créant des situations favorables à l'expression spontanée et en organisant des activités qui suscitent la coopération.

En voulant tendre vers une égalité des acquis et en choisissant une pédagogie différenciée comme moyen d'y parvenir, il a fallu définir le plus clairement possible les objectifs — intermédiaires, puisque la division par degrés subsiste, et finals — par rapport à ce que tout élève doit avoir acquis au terme de ce premier cycle de la scolarité.

De plus, pour conduire le plus harmonieusement possible chaque enfant de son point de départ propre à des objectifs communs, nous avons dû aussi approfondir particulièrement deux composantes de l'enseignement différencié :

- le mode d'évaluation;
- la diversification des situations d'apprentissage et des moyens d'enseignement.

En effet, pour organiser les activités qui conviennent le mieux à chaque enfant afin de lui permettre d'avancer à son rythme vers les objectifs fixés, il faut pouvoir évaluer son niveau d'acquisition par rapport à ce qu'il doit savoir.

Mode d'évaluation

Dans cette perspective, le mode d'évaluation en vigueur — de type « *simple bilan* » — ne pouvait convenir. Nous devons dépasser le stade du constat qui souligne avant tout les fautes, les échecs, pour emprunter la voie d'une évaluation plus constructive — de type formatif — qui met en évidence les réussites de l'enfant, qui aide à cerner ce qu'il doit encore apprendre et, par là même, à organiser les moyens qui lui permettent de progresser.

Lors de la première année de l'expérience, en deuxième classe enfantine, les maîtresses ont traité principalement du problème de l'observation et de son exploitation. Compte tenu de la difficulté d'avoir une bonne perception intuitive des aptitudes de tous les élèves de la classe, pour en tracer un profil personnel nuancé, les enseignantes ont souhaité l'élaboration d'une grille d'observation. Elle a été construite en commun et introduite en février. Cette observation systématique a porté sur l'intégration sociale et affective des élèves, leur développement du langage et leurs capacités de communication, leur développement sensori-moteur et cognitif. En première primaire, une nouvelle grille d'observation a été appliquée en septembre. Elle a permis d'offrir un éclairage aux raisons qui avaient motivé la nécessité d'apporter un appui pédagogique supplémentaire à certains enfants et elle a donné un nouvel élan à l'observation globale et intuitive que devaient effectuer régulièrement les enseignantes. En fin d'année scolaire, les inspectrices ont fait passer « *en blanc* » l'examen traditionnel de lecture qui a montré que les résultats obtenus auraient permis à tous les élèves, même si la promotion automatique n'avait pas été prévue, de passer dans le degré suivant.

En outre, six tests de lecture et six épreuves communes de mathématique, d'orthographe et de lecture aussi ont été proposés: les premiers, aux élèves de 1P, les seconds, aux élèves de 2P.

Il nous a paru indispensable de comparer les classes expérimentales à des classes témoins pour vérifier si la suppression du redoublement et la différenciation de l'enseignement ne provoquaient pas une baisse générale du niveau moyen. Les résultats enregistrés sont équivalents dans les deux groupes, bien que les élèves du groupe «*Fluidité*» soient légèrement plus jeunes et issus d'un milieu moins favorisé.*

Une réflexion sur une évaluation formative de l'orthographe a été également entreprise. Elle a débouché sur la conviction que les notes attribuées à cette discipline sont prématurées en 2P, car, étant la traduction des résultats d'une évaluation collective, elles ne peuvent que s'opposer à une différenciation de l'apprentissage.

Si dans notre recherche, nous avons donné une place de choix à l'étude d'un mode d'évaluation plus formatif, c'est que nous reconnaissons à ce dernier le rôle de fondement d'une pédagogie différenciée et de promoteur d'une diversification des activités d'apprentissage et des moyens d'enseignement.

Activités d'apprentissage et moyens d'enseignement

L'organisation des activités d'apprentissage et le choix des moyens d'enseignement ont retenu longuement notre attention.

Il était logique que les leçons collectives — nous entendons par «*collectives*» les leçons identiques données à l'ensemble de la classe ou à des groupes d'élèves — ainsi que le matériel traditionnel soient d'emblée écartés de notre projet d'enseignement différencié. Pour préparer l'enfant à prendre sa formation en charge dans le cadre d'une progression continue vers les objectifs retenus, il fallait imaginer des activités spécifiques, proches de l'intérêt et des possibilités de chacun, afin qu'elles aient un attrait, qu'elles soient motivantes; il fallait créer des activités qui mettent l'élève non pas dans la situation passive d'apprendre pour apprendre, mais dans une situation active qui suscite l'intérêt et le besoin d'acquérir des notions nouvelles.

Notre but a été de développer une action pédagogique qui ne profite pas des facultés réceptives de l'enfant pour lui inculquer des connaissances, mais qui utilise chez lui son potentiel dynamique, afin qu'il les acquière en agissant.

«L'activité est toujours suscitée par un besoin. Un acte qui n'est pas relié directement ou indirectement à un besoin est une chose contre nature. C'est cette chose contre nature que l'école traditionnelle s'efforce d'obtenir de ses malheureux élèves: leur faire faire, du matin au soir, et de janvier à décembre, des choses qui ne répondent, pour eux, à aucun besoin (...). L'école active, au contraire, est fondée sur le principe du besoin. Pour faire agir votre élève, mettez-le dans des circonstances telles qu'il éprouve le besoin

* Les résultats figurent dans le rapport rédigé par M. R. Hutin, directeur du SRP.

d'accomplir l'action que vous attendez de lui. Il n'y a pas d'autre fondement psychologique à l'école active que celui-là. Ce principe fonctionnel, remarquons-le bien, n'est pas une vue de l'esprit, une hypothèse métaphysique. Non pas ! il est l'expression d'un fait d'observation de tous les jours et de tous les instants (...). »¹¹

C'est dans l'esprit d'une éducation fonctionnelle que nous avons privilégié l'organisation d'ateliers, d'activités en petits groupes, de travaux individuels. Notre tâche était facilitée, car cette conception du travail avait déjà franchi les portes de nos classes enfantines. Elle a donc consisté à reprendre, à développer et à enrichir ce qui existait, entre autres les ateliers de lecture, de mathématique et d'environnement.

Les ateliers de lecture se composent de jeux très divers auxquels les enfants participent par petits groupes. Chaque élève ne peut « jouer » qu'à condition de pouvoir lire différentes consignes; de cette manière, il a l'occasion d'exercer, de parfaire sa maîtrise de la lecture à travers une occupation qui lui est naturelle. Ainsi, pour l'enfant placé dans des situations vraies et significatives, l'apprentissage de la lecture n'est plus un acte gratuit; en devenant un besoin, il éveille son intérêt.

Les ateliers de mathématique et d'environnement proposent, les uns comme les autres, un matériel qui suscite spontanément chez l'enfant un intérêt pour les activités de recherche et d'expérimentation.

Le principe fonctionnel devait bien sûr présider au choix et à la création des *moyens d'enseignement*. Nous avons toujours cherché à faire en sorte que les matériels divers que nous avons élaborés répondent aux exigences suivantes:

- être source d'intérêt et moteur d'apprentissage;
- offrir une possibilité de choix dans les activités qui en découlent et une progression dans la succession des difficultés;
- susciter la coopération.

Cette description des types d'activités d'apprentissage et de matériels mis en valeur dans la recherche « *Fluidité* » pourrait peut-être laisser croire qu'aucune place n'a été réservée à des leçons plus dirigées. Ce serait inexact, car nous avons essayé d'établir l'équilibre nécessaire entre une pédagogie qui valorise l'activité autonome et l'enseignement plus directif que requiert notamment l'acquisition de certains automatismes.

Appui pédagogique (ou soutien)

L'action d'individualisation et de différenciation commencée en deuxième classe enfantine a été renforcée par la mise en place d'un dispositif d'appui pédagogique en première année primaire déjà, puis en deuxième. En effet, en décidant d'expérimenter le passage automatique entre ces deux degrés, il s'agissait de prévenir les difficultés que pourraient rencontrer certains enfants en leur apportant l'aide nécessaire pour leur éviter un échec.

Cet objectif précis nous a permis de définir le rôle que doit jouer l'appui pédagogique dans une démarche telle que la nôtre. Dans la ligne d'une évaluation de type formatif et d'un enseignement différencié, qui mettent en

valeur les réussites de l'enfant, l'appui pédagogique ne peut revêtir la forme d'un remède que l'on administrerait en cas de constat d'échec. Son rôle est donc étranger à un rattrapage des exercices ratés en classe. Il est préventif. Si l'on considère que les difficultés scolaires trouvent le plus souvent leur origine en des causes diverses d'inadaptation à l'école plutôt que dans un développement cognitif déficient, l'appui pédagogique doit être global pour aider l'enfant à s'intégrer au groupe-classe, pour lui donner confiance en soi, pour favoriser le développement de ses capacités générales d'apprentissage, pour renforcer enfin l'acquisition de ses connaissances. Il doit s'inscrire dans le prolongement de la pédagogie développée en classe, avec un accent mis sur l'individualisation; ce qui est possible compte tenu du tout petit nombre d'enfants auquel il s'adresse.

Pour être efficace, il est indispensable qu'il soit bien intégré à l'activité de la classe. Il réclame donc une collaboration étroite entre la maîtresse de soutien et la titulaire. A partir de ces options générales, mais reconnues par tous, nous avons construit progressivement le dispositif d'appui pédagogique. La réflexion qu'il a impliquée et son application ont bénéficié d'un investissement important du service de la recherche pédagogique.

Les maîtresses de soutien ont travaillé cinq demi-journées par semaine: quatre matinées ont été consacrées à l'appui proprement dit aux élèves et un après-midi à l'étude des démarches pédagogiques de soutien et à la création de matériels adéquats que nous voulions très différents de ceux qu'on trouve dans les classes.

L'appui a été dispensé à des petits groupes de deux à cinq élèves, parfois à un enfant seulement, deux à trois fois par semaine, par séquences de vingt à quarante-cinq minutes. Pour ce faire, les maîtresses de soutien disposaient d'un local qu'elles ont pu aménager à leur goût.

Les enfants susceptibles de bénéficier d'un appui ont été désignés d'un commun accord par l'inspectrice et la titulaire. La maîtresse de soutien participait aux discussions concernant l'arrêt ou la prolongation de cet appui, déterminé par la progression suffisante ou non de l'enfant.

D'entente avec la maîtresse de classe, et en fonction des besoins particuliers de certains élèves, la maîtresse de soutien a pu également développer son action dans le cadre de la classe même, ou encore remplacer sa collègue pour lui permettre, à son tour, de travailler avec le petit groupe d'enfants qui devaient recevoir une aide supplémentaire.

Dans le but de ne pas priver l'élève astreint au soutien de certaines activités, de ne pas lui imposer des leçons qui dépasseraient ses capacités, alors qu'il retirerait un plus grand bénéfice d'un travail à sa portée, les deux enseignantes ont dû s'efforcer d'aménager leur programme pour faire coïncider les moments réservés à l'appui avec les moments consacrés aux domaines qui mettaient l'enfant en échec.

Il est évident, et nous ne le répéterons pas assez, que le soutien ne peut porter tous ses fruits que s'il est perçu comme la continuation et le renforcement de l'action pédagogique entreprise dans la classe, comme l'œuvre commune conduite par les deux enseignantes en faveur du développement de chaque enfant.

Ainsi comprise, la démarche «*Fluidité*», prise dans son ensemble, doit véritablement permettre à tous les élèves de progresser harmonieusement vers les objectifs fixés au terme du premier cycle de la scolarité.

Conclusion

Lorsqu'en 1973, nous nous sommes engagés dans l'étude visant à améliorer la liaison entre l'école enfantine et l'école primaire, nous savions que notre réflexion ne saurait se limiter à ce domaine. Car, menée en dehors de la préoccupation d'égalisation des chances de réussite devant l'école, elle n'aurait pu conduire vers un réel progrès.

En trouvant sa source d'inspiration dans la dimension compensatoire reconnue aux premières années de la scolarité, la démarche « *Fluidité* » ne pouvait donc que nous éloigner de la notion traditionnelle « *d'une même école pour tous* » et nous entraîner vers celle plus nouvelle d'une école suffisamment *diversifiée* pour être capable de s'adapter aux potentialités et aux besoins particuliers de chaque élève. Elle était ainsi appelée à se développer entre deux pôles manifestement opposés, d'une part celui des inégalités biologiques et culturelles existant entre enfants, d'autre part celui de l'égalité de leur formation de base.

Le choix des moyens qui devaient permettre de relier ces deux pôles en conduisant, dans un esprit de continuité et avec un maximum de chances égales de réussite scolaire, tous les élèves — les plus doués, comme les moins favorisés — vers des objectifs identiques, ne pouvait porter que sur un enseignement fortement différencié et individualisé. Ce choix, nous l'avons fait en pressentant toutes les difficultés et toutes les résistances qu'il allait faire naître, car bien plus qu'une réforme des structures, des méthodes et des moyens d'enseignement, il implique un changement des esprits. Pourtant, nous l'avons opéré avec une quasi-certitude d'irréversibilité, confortés par l'entreprise ultérieure de diverses démarches, tant sur le plan international — au niveau du Conseil de l'Europe — que sur le plan local.

En effet, en 1976 et en 1977, la Commission de la recherche*, a conduit une réflexion sur la problématique de la lutte contre l'inégalité des chances devant l'école. Après avoir fait le bilan des réalisations dans ce domaine, elle a tracé des perspectives qui ont débouché, pour l'enseignement primaire, sur le devoir de poursuivre dans la division moyenne, éventuellement par d'autres moyens, la démarche pédagogique commencée dans le cadre de « *Fluidité* ». C'est ainsi que l'expérience connue sous le sigle de RAPSODIE (Recherche – Action sur les Prérequis Scolaires, les Objectifs, la Différenciation et l'Individualisation de l'Enseignement) a été mise en place.

Puis, plus important encore, le Grand Conseil a voté, en juin 1977, un nouvel article de la loi sur l'instruction publique (art. 4) qui prévoit notamment que l'enseignement a pour but de « *tendre à corriger les inégalités de chances de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école* ».

L'encouragement se dégageant de ces diverses prises de position qui convergent toutes vers le but que nous nous étions assigné en 1973 et qui préconisent les moyens que nous avons appliqués, et parallèlement, l'enregistrement des résultats positifs** obtenus au cours des trois années

* Cette commission réunit, sous la présidence du Secrétaire général du DIP, les directeurs des divers ordres d'enseignement, de l'Office de la jeunesse, ceux des études pédagogiques primaires et secondaires, ainsi que ceux des Services de la recherche pédagogique et sociologique et leurs adjoints, et un représentant de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

** Parmi les résultats donnés dans le rapport rédigé par M. R. Hutin, directeur du SRP, nous pouvons relever notamment une baisse du taux des redoublements en fin de 2P. En effet, pour le groupe « *Fluidité* » il est de 2,8 %, pour l'ensemble des autres classes de 6,1 %.

d'expérimentation, ont permis à la direction de l'enseignement primaire d'entreprendre, dès la rentrée des classes de 1978, une généralisation progressive de la démarche « *Fluidité* ». Celle-ci est souhaitée d'ailleurs par le groupement cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines (GAPP).

La tâche est évidemment immense.

Cette généralisation ne peut revêtir la forme d'une simple reproduction par tous de ce qui a été élaboré par quelques-uns. Pour parvenir au changement profond dans la pratique éducative, dont dépend la réussite de « *Fluidité* », il est indispensable de permettre à chaque enseignant de passer par toutes les étapes de la construction de cette démarche. En outre, il faudra savoir la considérer comme toujours inachevée, tant il paraît vrai qu'en pédagogie, il n'y a pas de vérité absolue. Il sera donc nécessaire de poursuivre dans la ligne choisie, celle d'une remise en question permanente et d'une création continue, gages essentiels d'une amélioration évolutive de l'école.

Les résistances seront certainement importantes, car si l'idée de la démocratisation de l'enseignement est acceptée par tous, nombreux sont ceux qui défendent encore farouchement une école traditionnellement élitiste et qui refusent toute réforme.

Pourtant, si on lui en donne les moyens, l'enseignement primaire est certain de trouver les forces nécessaires qui lui permettront de contribuer à la mise en place des mesures propres à favoriser, à partir des fondements, l'égalisation des chances de réussite scolaire.

JOSETTE FEYLER

*Sous-directrice à la direction de l'enseignement
primaire du canton de Genève*

Josette Feyler est licenciée ès sciences de l'éducation de l'Université de Genève et titulaire du brevet d'aptitude à l'enseignement primaire. Enseignante chargée de classes de la division enfantine de Genève jusqu'en 1970, nommée inspectrice d'écoles à cette date, puis appelée à la direction de l'enseignement primaire en tant que sous-directrice, depuis 1973.

Références bibliographiques

- 1 François Guex, *Exposition nationale suisse de Genève. 1896. Rapport*.
- 2 Arnould Clause, Cité dans « *Réflexion* » ; collection de cahiers pédagogiques N° 1. Doctrine et structure d'une école primaire idéale. Direction de l'enseignement primaire, Genève 1974.
- 3 Bertrand Schwartz, *Doctrine et structure d'une école primaire idéale*. Cité dans « *Réflexion* », collection de cahiers pédagogiques N° 1. Doctrine et structure d'une école primaire idéale. Direction de l'enseignement primaire, Genève 1974.
- 4 Rapport Parent, Direction de l'enseignement primaire, Genève, 1974. Cité dans « *Réflexion* », collection de cahiers pédagogiques N° 1. Doctrine et structure d'une école primaire idéale. Direction de l'enseignement primaire, Genève 1974.
- 5 Jean Piaget, *Où va l'éducation ?* Paris, 1948 et 1972.
- 6 Pierre Bovet, *Vingt ans de vie à l'Institut J.-J. Rousseau 1912-1932*, Neuchâtel, 1932.
- 7 *Rapport de la Commission chargée d'étudier un raccordement entre les écoles enfantines et primaires*. 1924. Archives du DIP de Genève.
- 8 *Procès-verbal de la Conférence primaire, année scolaire 1935-1936*. Archives du DIP de Genève.
- 9 Société pédagogique genevoise: *Analyse d'un moment clé de la scolarité*, Genève, 1973.
- 10 J. Leif, A. Biancheri, *Les doctrines pédagogiques par les textes*. Claparède, Paris, 1966.
- 11 Edouard Claparède, *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel, 1946.