

# Réflexion sur le statut de l'élève selon les pratiques pédagogiques...

## Analyse de séquences de classe

### Regard sur le rôle des psychologues scolaires

Pierre FRACKOWIAK  
IEN

Au croisement du débat récurrent sur le concept "d'élève au centre du système" ou "acteur de ses apprentissages" et du constat que l'on ne sait pas ce qui se passe dans les classes, faisons un point sur la réalité du **statut de l'élève en fonction des choix pédagogiques des enseignants** et essayons d'avoir un **regard neuf sur les rapports possibles entre pédagogie et psychologie scolaire**.

Il me semble utile de faire un très court point d'histoire, schématique au risque d'être caricatural.

Des années 1880 aux années 1960/70, en termes de **statut de l'élève**, c'est le modèle de la transmission qui a régné. Edwy PLENEL dans son ouvrage qui reste une référence, "L'Etat et l'école en France" publié en 1985<sup>1</sup>, et Jean FOUCAMBERT, dans un petit ouvrage réédité par l'AFL, "L'école de Jules FERRY, un mythe qui a la vie dure"<sup>2</sup>, mais aussi Antoine PROST et Louis LEGRAND, pour ne citer qu'eux, expliquent que la pédagogie implicite de cette époque, c'était le par cœur, le mérite, la discipline, le synthétisme et le faire semblant... pour mieux transmettre. L'élève était passif, silencieux, attentif, travailleur, obéissant. Il apprenait à se taire et à écouter le maître. Le fait est que cette école élitiste, ségrégationniste, et, on pourrait ajouter, machiste, colonialiste, etc, nous a réussi, elle a fait de nous, de nos générations, jeunes ou moins jeunes, ce que nous sommes, et qu'il est difficile, pour beaucoup d'entre nous, d'admettre que ce qui a réussi pour nous, y compris pour quelques fils de pauvres, ne puisse pas réussir pour les autres aujourd'hui, demain et après-demain.

Avec les années 60, ce système a donné des signes d'usure fortement mis en lumière par la crise de mai 68. Quand aujourd'hui, certains prônent le retour aux bonnes vieilles méthodes qui auraient fait leurs preuves, on a envie de rappeler que ceux qui ont initié les premières réformes, ce que l'on appelait, après 68, la nécessaire "rénovation pédagogique", n'étaient pas des révolutionnaires, pas des imbéciles, et qu'ils avaient de bonnes raisons de vouloir changer les choses, ne serait-ce que la faiblesse de la réussite de l'école de Jules FERRY. Rappelons quand même que moins de 50% de la population obtenait le certificat d'études et que le niveau des savoirs transmis et plus ou moins retenus – n'oublions pas la somme extraordinaire de savoirs scolaires oubliés - était proche de l'anecdote et du dérisoire.

Il ne s'agissait pas de vouloir changer l'école pour changer ou pour favoriser des effets de mode. Je n'ignore pas, par exemple, les raisons économiques qui ont poussé les gouvernants à initier des réformes, comme ce fût le cas aussi d'ailleurs pour Jules FERRY (on ne crée pas l'école publique uniquement par grandeur d'âme), mais ma réflexion se limite à la pédagogie.

Cette rénovation s'est poursuivie et développée, avec des aspects intéressants et d'autres plus contestables, c'est le temps des maths modernes, du tiers temps pédagogique et des disciplines d'éveil. Cet effort de rénovation qui concernait essentiellement l'école élémentaire, le second degré

faisant preuve d'une remarquable stabilité (!), a résisté aux alternances, aux combats entre républicains et pédagogues, jusqu'en 2002. Rappelons simplement la prolongation de la scolarité à 16 ans qui a entraîné la création du collège, les IO de français de 74, les programmes publiés à la fin des années 70 pour chaque cycle en termes, pour la première fois, de comportements, SAVARY et l'éducation prioritaire, la loi de 89... Travaillant à la fin des années 70 dans une équipe de recherche à l'INRP sous la direction de Victor HOST (coauteur avec ASTOLFI, GIORDAN, MARTINAND, ZADOUNAISKI... d'un livre passionnant, "Quelle éducation scientifique pour quelle société") il m'est arrivé de dire à des enseignants de gauche avides de changement qu'il serait déjà révolutionnaire d'appliquer ces textes de droite. Hormis la parenthèse CHEVENEMENT, l'évolution s'est poursuivie sans remise en cause fondamentale de la nécessité du changement.

La loi d'orientation de 1989 a acté la fin de l'école de Jules FERRY qui agonisait donc depuis une vingtaine d'années, elle a ouvert la voie à la construction d'une nouvelle école dans la perspective du 21<sup>ème</sup> siècle... Yves BOTTIN, inspecteur général, écrivait dans un rapport au ministre: "L'école de Jules FERRY est morte, mais la nouvelle école n'est pas encore construite". Reste que des efforts considérables ont été réalisés, malgré les obstacles et les résistances, par les enseignants des écoles. Ces efforts sont aujourd'hui méprisés voire condamnés par le clan des "antipédagogistes" qui réussissent à poursuivre cette destruction de l'école du 21<sup>ème</sup> siècle en cours de construction laborieuse mais réelle

2002 marque une volonté de retour à "l'école de grand papa", celle qui aurait fait ses preuves. Une campagne souvent violente a été engagée avec un soutien fort des médias en faveur du retour aux pratiques du 19<sup>ème</sup> siècle: la transmission contre la construction, la nostalgie contre l'utopie. Le nombre d'articles, d'émissions à la radio ou à la télé, où l'on évoquait le "retour à" la dictée, la morale, l'instruction civique, la grammaire, l'autorité, les sanctions est énorme. Des ouvrages comme "la fabrique du crétin" ou d'autres éloges de la bêtise prolifèrent avec le soutien commercial des grands média

Avec la nouvelle loi d'orientation FILLON, ce retour est acté et l'élan difficilement créé mais incontestable, à l'école primaire, et chez un certain nombre de profs de collège, risque d'être brisé.

Pourtant, la notion "d'élève au centre du système" continue d'interpeller, de mobiliser des énergies, de faire réfléchir... ceux qui ont tenté malgré les obstacles de la mettre en œuvre, ceux qui séduits par l'idée, s'apprêtaient à le faire, et même des conservateurs intelligents qui admettaient que l'on ne pouvait pas faire du neuf avec du vieux.

**Les psychologues scolaires apprécient généralement, du moins ceux que j'ai eu la possibilité de rencontrer ou de lire, ce concept, révolutionnaire, de l'élève au centre du système ou acteur de ses apprentissages, même si beaucoup d'entre eux auraient encore préféré, évidemment, celui d'enfant ou de jeune au centre du système.** Une vision plus globale de l'acte éducatif et de l'enfance elle-même. Mais, on sait bien que pour certains groupes de pression, si puissants qu'ils peuvent faire tomber un ministre, dès que l'on semble réduire l'importance des savoirs, j'entends des savoirs scolaires, des contenus des programmes des disciplines scolaires, sacro saintes, on dévalorise l'enseignement, on nivelle par le bas, on dévalorise la fonction enseignante. Cette position conservatrice en diable est malheureusement fortement dominante: chez les enseignants eux-mêmes conditionnés par l'école de Jules FERRY, chez les décideurs, c'est-à-dire les hommes politiques, et chez ceux qui relaient ou anticipent les discours du pouvoir, les médias. Il faut reconnaître que l'école de Jules FERRY leur a si bien réussi qu'ils ont généralement du mal à comprendre que ce qui a si bien fonctionné pour eux hier ne puisse pas fonctionner pour les autres aujourd'hui et demain. C'est étonnant de voir à quel point des gens comme Jack LANG, Luc FERRY, ou Xavier DARCOS, comme un grand nombre de députés enseignants, sont au fond d'eux-mêmes convaincus qu'il n'y a pas d'autre modèle sérieux hors celui qui les a formés. Je note à ce sujet que la majorité des députés et sénateurs enseignants sont des professeurs du second degré ou des universitaires, rarement des instituteurs (trices). La république des enseignants n'est plus celle des hussards noirs, elle est devenue celle des professeurs. Certes la revalorisation du corps des instituteurs a été conquise et réalisée: égale dignité, égal niveau (Bac +3 +2), mais dans les esprits et les mentalités, la distinction, la hiérarchie implicite demeure hélas. Philippe MEIRIEU démontre pourtant dans son ouvrage "Lettre à un jeune professeur"<sup>3</sup> la pertinence et l'intérêt de reconnaître l'égale dignité des enseignants d'école, de collège, de lycée.

---oooOooo---

### **Le problème du statut de l'élève.**

On connaît bien le statut de l'élève pour la longue période de l'école de Jules FERRY, on connaît beaucoup plus mal ce statut pour la période dite de rénovation pédagogique, des années 60 à la loi de 89, et pour la période de mise en œuvre chaotique de la loi de 89.

On le connaît en théorie, parfois décrit par des savants qui n'ont jamais fait l'école: je pense aux tableaux et aux référentiels, présentant les comportements des maîtres et des élèves, construits sans contact avec des classes.

Comme l'a déclaré Claude THELOT lui-même, on ne sait pas vraiment ce qui se passe dans les classes.

Claude THELOT a raison. Et c'est un inspecteur qui le dit, c'est-à-dire un cadre de l'Education Nationale qui est censé observer et analyser les pratiques. Il faut savoir que ces observations et les analyses quand elles existent<sup>4</sup> sont enfermées dans des placards et ne sont pas exploitées. Des tonnes d'écrits... pour rien ou presque, mais c'est un autre problème

Je prendrai un exemple de séquence réellement observée dans l'exercice de mon métier et pour laquelle j'ai été amené à expérimenter moi-même (je suis un inspecteur qui fait l'école).

Voici une histoire, celle de Boule et Bill, une séquence au CE2, à AUBY. Chaque élève a devant les yeux la reproduction d'une page de la célèbre BD, sauf un, au fond de la classe, enfant du voyage de passage pour quelques jours, à qui le maître a généreusement donné un vieux "Rémi et Colette" pour "faire du soutien". Cette page de BD décrit remarquablement la promenade d'un chien ordinaire qui tient un bel os dans sa gueule. Il croise successivement des chiens de plus en plus gros et l'illustrateur traduit parfaitement la peur croissante du chien qui craint de perdre son os. Or, rien ne se passe, indifférence et même mépris des autres chiens y compris du dernier qui avait pourtant l'air particulièrement féroce. Arrive alors un petit chien, tout petit, maigrichon... Notre héros bombe le torse, affiche sa supériorité. Inconscient! Ce petit chien l'attaque et veut lui voler son os! Le maître demande aux élèves de lire la page silencieusement, puis il commence sa leçon conformément à sa préparation:

- qu'est-ce qu'on voit sur la première image?

- y'a un chien. Y'a un arbre. (avec cette intonation particulière, parfaitement imitable, que l'on n'entend qu'à l'école)

- oui, mais encore?

- le chien se promène... il a un os dans la gueule...

- c'est bien. Nous allons faire une belle phrase et nous l'écrivons sur les lignes sous le dessin

La phase d'élaboration fortement guidée permet de produire une phrase bien structurée, correspondant bien à une lecture des programmes.

On procède de la même manière pour chaque image. Le maître accélère un peu... On aura construit des phrases, fait un peu de grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe, du vocabulaire...

L'ennui gagne, plusieurs élèves décrochent, d'autres s'agitent...

Je précise qu'il ne s'agit pas de faire le procès, trop facile, du maître qui fait ce qu'il considère comme étant le mieux à faire... et qui aura l'augmentation de note quasi automatique qu'il attend. Je précise aussi qu'il s'agit d'un exemple de pratiques qui n'est ni exceptionnel, ni caricatural. Il correspond à la moyenne des pratiques en circonscription ordinaire. Ce qui démontre au passage la difficulté de la ou des réformes.

**Parlons de pédagogie et d'enfant. Quel est le statut de l'élève? Quelle est sa part d'action possible, de réflexion, d'exercice de son intelligence, d'existence même?**

Elle est nulle. Quasiment nulle.

Je reprends alors la classe avec un luxe de précautions par rapport à l'enseignant (mais dans la circonscription cette pratique est connue).

- Je voudrais reparler un peu avec vous de cette BD. Qu'est-ce qu'elle raconte? Qu'est-ce que c'est que cette histoire? Qu'en pensez-vous?
- Y'a un chien... Y'a un arbre... Le chien se promène...
- Oui, d'accord, je l'ai vu aussi... Mais je voudrais savoir ce que vous en pensez, ce que cette BD raconte... pas image par image...

Il est extrêmement difficile de faire comprendre mon attente. Les réactions scolaires se multiplient... Je désespère et je m'apprête à renoncer, je réfléchis déjà à ce que je vais dire à l'enseignant au cours de l'entretien... Comment analyser mon échec? Soudain, l'enfant du voyage lève la tête et crie: "C'est pas les plus gros les plus méchants" et il replonge dans Rémi et Colette.

Cette histoire est parfaitement authentique.

Ce type de situations est fréquent et ce type d'expériences personnelles, souvent émouvantes, illumine ma pratique professionnelle et me convainc chaque jour davantage de l'intelligence des enfants, de la grandeur de leurs capacités trop souvent sous estimées par l'école, sous exploitées.

On peut en trouver d'autres sur le site Internet de ma circonscription <http://netia59.ac-lille.fr/do~cui> , dans la rubrique "Regards sur les pratiques". Cette rubrique, originale, est constituée de rapports d'inspection anonymés.

- une séquence classique avec Tom Chiffon suivie d'une réflexion sur la solitude et la recherche d'autres livres, tableaux, films évoquant la solitude... en réponse à... mon silence après une re lecture expressive, presque théâtralisée, du texte... Emotion... Réactions.

- une séquence classique sur le dialogue entre un marchand et des clients, suivi d'une réflexion sur les dialogues (vendre à quelqu'un qu'on connaît, que l'on aime ou que l'on hait, avoir envie de vendre ou non, vendre des carottes ou vendre des voitures...) en réponse à la question: "à votre avis, est-ce que les vendeurs disent toujours la même chose?"

- une séquence sur le périmètre du rectangle suivi d'une réflexion collective sur les raisons de clôturer sa propriété (protéger des biens, se protéger des regards, valoriser une propriété – la rendre encore plus belle. Dans chacun de ces trois cas, la clôture est différente mais l'invariant est le périmètre)
- etc

Pour chacune de ces séquences, les réactions de l'enseignant sont diverses. Il est vrai que l'on échappe difficilement à l'excès de politesse, aux réponses convenues voire à la flagornerie ("C'est formidable, jamais je ne saurai faire comme vous"), au regret de ne pas avoir le temps de faire comme moi, etc... Mais ce que j'ai relevé avec les enseignants le plus fréquemment, c'est le constat que 1° les élèves ont été intéressés, attentifs, ils sortent difficilement en récréation... et surtout

2° ce ne sont pas "les meilleurs élèves" qui donnent spontanément les réponses les plus intéressantes ni les plus pertinentes. Exemple: le fils d'instituteur déclare: le périmètre c'est longueur plus largeur multiplié par deux. Mais après un moment de silence, il se rattrapera, il comprend la différence d'attente et s'éclate...

**Dans ces séquences, disons de formation ou expérimentales, le statut de l'élève est spectaculairement différent.**

La comparaison du statut de l'élève, des comportements de maître (on parle souvent de l'effet maître sans jamais le définir et rarement en mettant en cause le modèle pédagogique classique qui perdure. Il s'agit souvent de charisme plus que de compétence) est révélatrice.

Dans un cas, il écoute, il lit, il observe, il répète, il répond à des questions fermées du maître, il ne parle jamais aux autres, il essaie de mémoriser, il effectue des exercices sans toujours les comprendre... Certes, on dira que je caricature, mais si l'on s'intéressait, comme certains l'ont fait, à l'ennui à l'école, on verra que la caricature peut être salutaire. Dans l'autre cas, l'élève pense et exprime sa pensée, analyse et compare, raisonne, justifie, dialogue avec ses pairs...

---oooOooo---

**Nous sommes évidemment dans le domaine de la pédagogie, pas dans le domaine du savoir pour le savoir, pas dans le domaine de la didactique des disciplines scolaires. Nous sommes dans le domaine de la pédagogie.** On sait que la pédagogie est méprisée aujourd'hui, rejetée, les pédagogues voués aux gémonies. J'ose affirmer, pour ma part, inlassablement, que non, le choix des méthodes n'est pas neutre, que non, un bon maître expérimenté ne peut pas réussir quelle que soit les méthodes, que non, il ne suffit pas de transmettre pour former.

La pédagogie....

Et, s'agissant de l'élève acteur de ses apprentissages, interrogeons-nous sur le rôle possible des psychologues qui sont encore scolaires. Ils ne sont pas enseignants, ils ne sont pas pédagogues, ils ne sont pas conseillers pédagogiques, ils ne sont pas inspecteurs...

Je pense qu'ils peuvent jouer un rôle, un rôle différent de celui qui leur est le plus généralement dévolu, et qu'il conviendrait d'y réfléchir.

D'une manière générale, on peut dire que dans les activités valorisant l'élève et ses apprentissages plutôt que les savoirs, on s'attache à développer ce que Edgar MORIN appelle l'intelligence générale. Dans ce bel ouvrage commandé et diffusé par l'UNESCO, "Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur", il explique: "Contrairement à une opinion répandue, le développement des aptitudes générales de l'esprit permet d'autant mieux le développement de compétences particulières ou spécialisées. Plus puissante est l'intelligence générale, plus grande est la capacité de traiter les problèmes spéciaux... L'éducation doit favoriser l'aptitude naturelle de l'esprit à poser et à résoudre les problèmes essentiels, et, corrélativement, stimuler le plein emploi de l'intelligence générale. Ce plein emploi nécessite le libre exercice de la curiosité, faculté la plus répandue et la plus vivante de l'enfance et de l'adolescence, que trop souvent l'instruction éteint et qu'il s'agit, au contraire de stimuler ou, si elle dort, d'éveiller." (pages 39 et 40). A ce propos, j'ai souvent posé des questions du genre: "Dans une leçon sur l'adjectif qualificatif, comment s'assure-t-on que l'on a développé l'intelligence?" C'est vrai que cela n'est pas au programme, mais peut-on admettre que l'école ne serve pas au développement de l'intelligence? **Et si l'école ne sert pas à développer l'intelligence, à quoi sert-elle?**

**Je vois deux pistes de réflexion et de travail** qui ne sont sans doute pas nouvelles pour les psychologues qui se sont intéressés à la construction de l'école du 21<sup>ème</sup> siècle, mais qui, pour nous, laissent entrevoir une nouvelle approche possible du rôle du psychologue scolaire, aux moins par rapport aux pratiques, aux habitudes, que je connais.

**1° puisqu'il s'agit d'intelligence, nous sommes dans un domaine qui intéresse la psychologie. Le psychologue ne peut pas ne pas s'interroger sur les situations, les actions, les comportements qui sont de nature à favoriser la création et le développement de l'intelligence.** Nous n'entrons pas dans la pédagogie. Je pense aux stimuli, aux déclencheurs de fonctionnement du cerveau. Je pense aux rapports entre l'action, le langage et la pensée. Je pense à l'analyse des procédures, des essais et erreurs, des tâtonnements, de l'utilisation d'outils mentaux, des représentations...

**2° puisqu'il s'agit d'intelligence, nous sommes dans un domaine où il est possible de "positiver", de rechercher les potentialités plutôt que les carences, les lacunes, les manques.** C'est un vrai problème pour le psychologue scolaire. La démarche classique étant de détecter les carences par rapport à une norme, d'essayer de comprendre comment l'élève en est arrivé là. Ce faisant on se tourne vers le passé, c'est-à-dire sur des éléments sur lesquels on ne peut exercer aucun pouvoir. Alors qu'il vaudrait mieux repérer les potentialités et se tourner vers l'avenir. Comment faire avec l'élève tel qu'il est aujourd'hui et comment remédier? Un pari impossible, car la remédiation presque par définition arrive toujours trop tard dans un processus d'apprentissage. Un de mes collègues écrit: comment faire de la remédiation alors qu'il n'y a pas eu de médiation?

---oooOooo---

Comment faire concrètement?

Le travail du psychologue scolaire est considérable, lourd, délicat. Il y a le dépistage, le travail du RASED, l'orientation dans les structures spécialisées, le SAMU psychologique dans les situations de crise, les dossiers d'intégration, les réunions et encore les réunions, l'enfance maltraitée, etc. Est-il possible matériellement d'ajouter de nouvelles tâches à cette liste déjà surchargée? De plus, dans ce métier complexe, il faut aussi trouver du temps pour s'informer, réfléchir, analyser... avoir une pratique réflexive. Justement...

C'est vrai que le fonctionnement classique dévore le temps et qu'il est difficile de trouver du temps pour l'innovation et l'expérimentation. Je comprends cela parfaitement. En même temps, je me dis qu'il doit y avoir moyen de se donner un peu de temps. Par exemple, n'y a-t-il pas des réunions formelles, habituelles, y compris certaines réunions de synthèse, qui ne servent à rien et qu'il faudrait réduire ou supprimer?

Mais en fait, ce qui me semble le plus intéressant, c'est de changer le regard, peut-être le cadre de pensée, l'approche des problèmes...

Comment réagissent les psychologues scolaires à l'idée de privilégier le positif plutôt que les carences et les échecs? Comment réagissent-ils à l'idée d'apporter des éclairages aux enseignants sur le développement de l'intelligence générale? sur le fonctionnement du cerveau?

Ces questions sont d'autant plus importantes que la chasse à tout ce qui est hors norme scolaire classique (dépister, remédier) semble connaître un regain d'intérêt, le discours sur la diversité des intelligences revient en force même dans les écrits des plus progressistes, la volonté de renouer avec l'idée d'ascenseur social refait surface... induisant que l'échec scolaire est une fatalité, induisant ségrégation et élitisme fût-il républicain.

**Comment faire pour repérer les talents, les compétences, les potentialités de chacun et pour permettre, favoriser, une éducation orientée vers le développement de l'intelligence générale, vers l'épanouissement de chacun des élèves, de chacun des enfants qui nous sont confiés?**

**Je n'ai évidemment pas de solution toute faite.**

Je suis convaincu qu'une réflexion de cette nature serait un atout considérable pour la construction de l'école du 21<sup>ème</sup> siècle, une école moderne, démocratique, généreuse où au-delà de l'amélioration de la réussite scolaire, les enfants et les jeunes seraient plus heureux. Le bonheur d'aller à l'école. Bel objectif, n'est-ce pas?

---

<sup>1</sup> PAYOT septembre 1985

<sup>2</sup> RETZ 1986, réédition AFL

<sup>3</sup> ESF août 2005

<sup>4</sup> Des milliers de rapports d'inspection qui ne sont utilisés par personne hormis la personne inspectée, et qui sont très riches quand les auteurs ne se limitent pas à des descriptions superficielles et sommaires ponctuées de jugements de valeur, mais analysent les faits pour tracer des pistes de progrès