

vous avez dit ...

pédagogie

S. O. S.

Dépistage Difficultés Scolaires

Jacqueline Paeder

**n° 16
décembre 1988**

UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL

**SÉMINAIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
2, quai Robert-Comfesse 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 21.31.81**

V O U S A V E Z D I T . . .

P E D A G O G I E

S. O. S.

Dépistage Difficultés Scolaires

Jacqueline Paeder

n° 16
décembre 1988

U N I V E R S I T E D E N E U C H A T E L

SEMINAIRE DES SCIENCES DE L'EDUCATION
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel
tél. (038) 21 32 81

S O S

Dépistage des **D**ifficultés **S**colaires

"...amener doucement un enfant à ce bord où toutes choses apparaissent soudain dans une autre lumière et cessent de le faire prisonnier..."

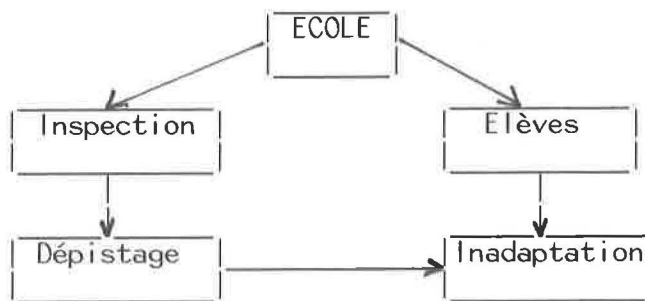
J. Guéhenno

Table

Préambule	4
Introduction	5
Le système scolaire neuchâtelois	5
Bref historique du dépistage	7
Signalements	8
Quelques causes de difficultés	11
Formation	13
Apport de la psychanalyse	13
Apport de la psychologie humaniste	15
Apport de la systémique	16
Intervention du dépistage	18
Déroulement d'une séance	20
Un exemple : Pascal	21
Conclusions	27
Bibliographie	29
Postface, par P. Marc	34
"Vous avez dit... pédagogie"	39

PREAMBULE.

Etre employé d'un système pour s'y occuper des mal-adaptés n'est pas une situation de tout repos. Cela exige, en tout cas, une idée la plus claire possible de son identité professionnelle et une analyse du cadre institutionnel, ne serait-ce que pour tenter de dégager les points d'impact de et sur notre action.



Voici, en bref et en vrac, différents axes de réflexion :

Ecole et Société :	Fonctions de l'école, Phénomènes de groupes, Gestion des différences.
Institution scolaire :	Organisation du système, Mesures administratives, Méthodologies.
Situation scolaire :	Relations maître-élève, Attentes Représentations } réciproques Gestion de la classe, Analyse de l'enseignement.
Enseignants :	Formation pédagogique, Formation psychologique, Développement personnel, Réactions face à l'innovation, Attitudes face à l'échec de l'élève.
Parents :	Le système familial, Relations école-familles, Attentes face à l'école.
Enfants :	Développement de l'enfant, Apprentissage, Handicaps : physique intellectuel, Difficultés d'adaptation, Impact de l'échec.

Certains domaines, du fait de mon intérêt personnel, ont déjà été longuement explorés, d'autres ont été à peine effleurés, d'autres encore manquent. Je n'ai pas la prétention d'avoir fait le tour des questions, ni de détenir la Vérité. Modestement, je garde à l'esprit la phrase suivante de P. Watzlawick: "De toutes les illusions la plus périlleuse consiste à penser qu'il n'existe qu'une seule réalité" (1978, Avant-propos, p. 7).

Tout est perfectible et susceptible d'évoluer selon les échanges, les événements ou les lectures à venir.

INTRODUCTION.

Au XIXe siècle, avec l'accroissement de l'influence de la bourgeoisie, naquit l'idée d'une école pour tous. Celle-ci prit rapidement de l'extension et du poids.

Un siècle plus tard, dans le canton de Neuchâtel notamment, c'est l'enseignement qui est obligatoire; l'école publique ne dispose pas d'un monopole, mais elle a pris une telle ampleur qu'elle revêt ce caractère d'obligation et que sont relativement rares les enfants qui suivent une filière différente. Pour la majorité d'entre eux, l'école publique représente le passage obligé et, si d'aucuns le traversent sans difficultés majeures, d'autres se trouvent dans un défilé vertigineux semé d'embûches.

La fonction sociale de l'école ayant une dimension contraignante dont on ne peut faire abstraction, il s'est avéré indispensable d'adapter les règlements d'application et de créer des moyens d'aide individualisés dans le but d'éviter ou de diminuer les chutes.

Les pages qui suivent présentent, en première partie, l'effort de l'école primaire neuchâteloise dans la prise en compte des enfants rencontrant des difficultés scolaires. Cette description générale est suivie de réflexions plus personnelles quant à mon propre engagement dans cette action.

LE SYSTEME SCOLAIRE NEUCHATELOIS.

La scolarité obligatoire et, donc, l'enseignement primaire sont régis par la loi sur l'organisation scolaire du 28 mars 1984, dont les articles qui nous intéressent sont reproduits ci-dessous.

Tout système, de par son organisation, engendre des marginalités et, plus il est rigide, plus ce phénomène se manifeste.

L'école n'y échappe pas. Aussi quelques mesures de souplesse ont-elles été introduites dans la loi même :

- avancement ou retardement de l'entrée à l'école;
- prolongation de la scolarité selon les cas;
- aides individualisées diverses.

Qu'elles soient psychologiques et/ou pédagogiques, il existe une bonne variété de solutions d'aide, soit dans le cadre scolaire, soit parmi les services parascolaires :

- prise en charge particulière en classe;
- soutien pédagogique;
- leçons de mouvement;
- psychomotricité;
- soutien aux enfants malentendants;
- cours d'imprégnation au français pour les enfants allophones;
- soutien intensif, à temps partiel, dans les classes de développement;
- classes de développement;
- examens et thérapies à l'Office médico-pédagogique;
- examens et traitements orthophoniques;
- placements en institution.

Il arrive que des solutions originales soient trouvées totalement hors du cadre scolaire ou institutionnel :

- inscription à un club, à une colonie de vacances;
- participation aux activités d'un atelier d'expression graphique ou musicale;
- développement de l'intérêt pour un instrument de musique;
- mise en relation avec un correspondant;
- etc...

Parfois, nous avons recours aux services d'un pédiatre, d'un neurologue ou du médecin scolaire pour la compréhension "d'un cas" particulier.

BREF HISTORIQUE DU DEPISTAGE.

Au début des années 1960, il existait peu de possibilités d'aider les élèves en difficultés :

- soit ils doublaient leur classe;
- soit ils étaient transférés en classe de développement.

Les inspecteurs s'occupaient de grands arrondissements et ils n'avaient guère le loisir de s'intéresser aux élèves individuellement.

Lorsque fut nommé un collègue supplémentaire chargé de l'enseignement spécialisé, on lui confia tous les cas épineux.

Dès 1966, l'inspecteur de l'enseignement spécialisé prit donc en charge le dépistage des enfants souffrant d'inadaptation scolaire. Pendant quelques années, il assumait seul cette tâche sur l'ensemble du

canton de Neuchâtel. Assez rapidement, cette action prit une ampleur insoupçonnée. Il ne lui fut dès lors plus possible de la mener de front avec les multiples autres tâches d'un inspecteur responsable de tout l'enseignement spécialisé neuchâtelois.

Pour cette raison, on lui attribua, en 1969, une assistante à plein temps pour ce secteur spécifique.

En 1977, 1/2 poste supplémentaire fut attribué au dépistage.

Cette organisation fonctionne actuellement sous cette forme. Dans les villes, ce sont les directions d'école qui assument cette charge. Celle de La Chaux-de-Fonds a confié cette tâche au Service socio-éducatif où deux personnes travaillent chacune à mi-temps.

SIGNALEMENTS.

Les enseignants jugent l'enfant en terme de conformité aux situations scolaires, en terme de conformité à la réalisation des objectifs scolaires. L'assimilation des connaissances est plus valorisée que les réalisations qui émanent d'une pensée créatrice.

Même si la plupart des enseignants admettent les différences de rythme et de progression des élèves, même s'il existe une individualisation partielle du travail quotidien, même si apparaissent des essais d'évaluation formative, les objectifs d'enseignement, les programmes, les normes institutionnelles restent uniformes.

Les observations suivantes de M. Gilly mettent bien en évidence l'influence du cadre institutionnel sur les représentations des enseignants :

"La valeur individuelle de l'élève dépend de critères présentant un haut degré de valorisation socio-institutionnelle tels que les comportements de participation, l'attitude face au travail, les caractéristiques d'ordre cognitif, les comportements de mobilisation et de participation." (chap. "L'élève vu par le maître, 1980, p. 69).

"Si les idéologies individuelles de certains enseignants tendent vers une acceptation des différences, leur impact ne remet pas en question la nature des rapports maître-élève. Tous les enseignants se conforment aux finalités d'instruction et au modèle de fonctionnement de l'institution scolaire" (Ibid, chap. "Facteurs institutionnels et idéologiques", pp. 101-102). L'attente des parents et l'opinion des autorités scolaires sont autant de facteurs supplémentaires de pression ne favorisant pas la prise en compte véritable des différences individuelles.

Donc, lorsque les enseignants font appel au dépistage, c'est parce qu'un de leurs élèves perd pied par rapport à ces critères, lorsqu'un retard dans les apprentissages tend à s'aggraver malgré l'aide apportée individuellement au sein de la classe.

En règle générale, les enseignants signalent l'enfant à leur inspecteur d'arrondissement. Il arrive aussi, parfois, que la demande soit faite directement aux assistants d'inspection lors d'un de leurs passages dans le collège ou encore à l'inspecteur de l'enseignement spécialisé.

Les signalements peuvent provenir d'autres sources telles que : les parents, les personnes chargées du soutien pédagogique, l'Office médico-pédagogique, l'orthophoniste, la psychomotricienne, l'Office cantonal des mineurs. Maintenant que l'école enfantine est officialisée, il nous arrive quelquefois des signalements d'enfants d'âge pré-scolaire.

L'organigramme du Service de l'enseignement primaire et le schéma du "traitement des cas de difficultés scolaires" rendront plus clair le fonctionnement du dépistage au sein de l'inspection des écoles.

QUELQUES CAUSES DE DIFFICULTES.

Comme nous venons de le voir brièvement, tous les signalements ont un dénominateur commun : la déviance, l'écart par rapport à la norme, implicite ou explicite, du système scolaire. Explicite, dans les conditions de passation de fin d'année scolaire, par exemple. Implicite, dans la mesure où elle induit, en particulier, les représentations que se font les enseignants et les élèves de leurs rôles respectifs.

Au niveau de la pratique nous constatons que l'organisation scolaire satisfait mal les besoins d'un certain nombre d'enfants : ceux qui sont lents, gauches, fatigables, timides, immatures, qui manquent de mémoire, de régulations, de stimulation, de motivation, de confiance en eux... selon les termes utilisés par les enseignants lors des signalements.

Or une prise en compte des problèmes de ces enfants est entravée par les structures mêmes de la scolarité : le découpage en classes groupant des enfants de même âge chronologique, les conditions normatives de passation d'un degré à l'autre, par exemple.

Nous n'avons cependant, comme possibilités d'actions, que celles qui consistent à aider ces enfants à s'intégrer au système, pour répondre d'abord à leurs aspirations d'être comme les autres et pour augmenter, ensuite, leurs possibilités d'intégration professionnelle par leur maintien en classe ordinaire.

Les interventions individualisées tendent toutes prioritairement à réduire les écarts. Il s'agit de trouver des solutions pour que l'enfant comble ses lacunes le plus rapidement possible. D'où le sentiment, souvent, de replâtrer, de ne s'occuper que des symptômes, de manquer d'efficacité.

Ces éléments nous font oublier que, malgré l'aspect aléatoire des mesures d'aide, le taux d'enfants intégrés dans les classes de développement a fortement diminué au cours de ces dernières années.

Cependant on constate, au cours des ans, que nombreux sont les élèves pour lesquels des traitements successifs et divers ont dû être envisagés. Certains ont été aidés dès le début et tout au long de leur scolarité primaire. D'autres, malgré l'aide apportée, subissent un, voire deux échecs.

Conclure que ces enfants sont incapables paraît, si ce n'est erroné, du moins hâtif.

"Les limites de ces enfants ne sont en aucune manière un destin", dit J. Jegge. "Elles sont le résultat d'un processus. Les enfants ne sont pas limités, ils ont été limités : la bêtise s'apprend." (J. Jegge, 1980, p. 64).

Y. Begin, dans son ouvrage intitulé L'individualisation de l'enseignement, pourquoi?, faisait la constatation suivante : "(...) les étudiants qui font l'expérience répétée de l'échec s'exposent à faire un apprentissage d'un type particulier, qui ne figure pas parmi les buts officiels de l'école mais dont l'effet doit quand même être attribué à cette institution. Il s'agit d'un sentiment d'incompétence ou d'incapacité." (1978, p. 107). Et plus loin, il ajoutait : " L'enfant qui a acquis une telle disposition mentale ne peut plus être motivé par ses propres réussites; parce qu'il est devenu incapable de percevoir le lien entre ses réussites et les actions qui les ont engendrées, il se retrouve donc mentalement enfermé dans l'échec." (Ibid., p. 110).

Quant à A. Painchaud, il relevait qu'"une bonne partie de l'inadaptation scolaire de l'enfant réside dans la façon dont il vit l'école." (1972, p. 143).

L'enfant, individu dépendant s'il en est, subit d'abord, bien sûr, les influences familiales et celles-ci, on le sait, peuvent être parfois néfastes à son intégration scolaire.

Chacun connaît, par exemple, la relation entre le milieu socio-professionnel des parents et les difficultés scolaires de l'enfant. De nombreuses études ont montré que le taux de redoublement croît à mesure que l'enfant provient de familles plus défavorisées. La profession du père, le niveau d'instruction des parents, l'influence du langage tant par sa qualité que par sa quantité, le logement, la cohésion du couple, les placements précoces, l'attitude des parents face à l'école sont autant de facteurs d'influence importants se traduisant chez les élèves par des capacités de compréhension plus ou moins grandes des normes et codes de l'institution scolaire, par des comportements plus ou moins adaptés aux exigences en vigueur, par une représentation plus ou moins réaliste des demandes de leur maître. Un hiatus dans ces différents domaines est un handicap pour une bonne adaptation à la situation éducative et gêne l'évolution positive des résultats des élèves, affirme M. Gilly.

Quant aux enseignants, de nombreux ouvrages, ceux de P. Marc en particulier, ont mis en évidence leurs réactions et attentes différentes selon les élèves.

En se référant aux observations de M. Gilly (op. cit.), on peut dire que la façon dont l'enseignant appréhende chaque élève dépend de trois types de conditions :

- les conditions normatives générales : ce sont celles qui existent indépendamment du sujet percevant, celles qui sont influencées par les convictions idéologiques, par les normes institutionnelles;
- les conditions liées à la propre histoire de la personne : celles qui, entre autres, sont marquées par la réussite scolaire de l'enseignant, réussite qui l'a amené au poste qu'il occupe;
- les conditions qui tiennent à l'élève : autant celles qui dépendent de son apparence, de son appartenance sociale que celles qui sont liées à la situation relationnelle maître-élève proprement dite.

FORMATION.

A mon avis, le travail de dépistage nécessite une formation et une expérience pédagogiques. Le cadre d'intervention étant l'école, il me paraît indispensable de connaître, entre autres choses, les stades de développement de l'enfant, les grands courants pédagogiques et les méthodologies en vigueur. Et il est indispensable d'avoir été confronté à la gestion d'une classe.

Le travail de dépistage déborde cependant largement ce cadre et c'est pourquoi chacun d'entre nous a ressenti le besoin de poursuivre sa formation. Or, aucune formation-type n'existe pour ce genre d'activité (et c'est certainement bien ainsi) et chacune des personnes a choisi de se perfectionner selon ses aspirations.

Pour ma part, la pédagogie curative, la psychologie et en particulier la psychologie de la personnalité, la psychologie sociale, la sociologie, la formation à l'entretien, la dynamique de groupe, l'observation directe des comportements, l'analyse de l'enseignement sont autant de domaines que j'ai explorés et dans lesquels je trouve d'inépuisables ressources à mon développement personnel.

APPORT DE LA PSYCHANALYSE.

Dans le contexte scolaire, il s'agit, me semble-t-il, de rester très prudent dans l'utilisation des concepts psychanalytiques.

Voyons les propos de S. Freud : "Sous l'influence de la nécessité extérieure, l'homme est amené peu à peu à une appréciation exacte de la réalité, ce qui lui apprend à conformer sa conduite à ce qu'on appelle le "principe de réalité". Pour ce faire, il est obligé de renoncer au plaisir, ce qui lui a toujours été pénible, et il ne le réalise pas sans une certaine sorte de compensation dans sa vie

psychique. (...) La résolution du conflit par la formation d'un symptôme est la solution la plus commode et celle qui cadre le mieux avec le "principe de plaisir" (1983, pp. 350 et 360).

Selon cette théorie, le développement de l'enfant traverse deux phases séparées par la crise oedipienne : la première, de dépendance biologique vis-à-vis de la mère, période où dominent les processus primaires et l'obéissance au principe de plaisir; la seconde, d'accès au symbolique par acceptation de la "loi du père", période où se développent les processus secondaires et la soumission au principe de réalité.

Dans l'évolution de l'enfant, l'entrée à l'école me paraît représenter la première confrontation avec des normes institutionnelles contraignantes. Loin de moi l'idée d'affirmer qu'il n'a pas rencontré d'exigences auparavant. Sa famille lui a dicté ses premières conduites. Il a ensuite appris les rudiments de la vie en société à la garderie ou à l'école enfantine. L'école proprement dite présente cependant un cadre plus strict, plus coercitif de par sa fonction même d'enseignement général et élémentaire, qui consiste à faire atteindre certains objectifs obligatoirement par tous les élèves.

Dans cette dynamique, il me semble que la relation que le maître entretient avec le savoir est extrêmement importante.

"C'est de l'intensité de la gêne de l'enseignant face à l'ignorance d'une connaissance que va résulter sa tendance à imposer des apprentissages." observait P. Marc (1988, p. 65).

Il me semble pertinent d'ajouter que, sous l'influence de la compulsion de répétition, telle que la décrit A. Miller, l'enseignant va reproduire des expériences marquantes de sa jeunesse. Il va donc tenter de modeler les élèves qui lui sont confiés au nom de principes intériorisés au cours de sa propre scolarité.

Au moment d'entrer à l'école primaire, les enfants sont censés avoir dépassé la crise oedipienne et donc être capables de se soumettre au principe de réalité. Le début scolaire représente leur premier test officiel de l'équilibre qu'ils ont établi entre leur réalité intérieure et la (ou les) réalité(s) extérieure(s).

Or certains enfants acceptent difficilement ces obligations nouvelles entravant le fonctionnement de leur principe de plaisir et développent des symptômes divers : refus d'apprendre, difficulté de concentration, manque de motivation, comportement agressif, bégaiement...

S. Freud ajoutait : "Chaque symptôme a un sens et se rattache étroitement à la vie psychique du patient. Le symptôme vient se substituer à quelque chose que le refoulement empêche de s'extérioriser" (op. cit., p. 239).

Ces remarques pourraient expliquer de nombreux comportements inadaptés qui apparaissent au cours de la première année d'école.

La centration sur le symptôme est évidemment utile, mais elle doit, me semble-t-il, se situer dans la dynamique d'une cure psychanalytique car elle a pour but son dépassement par la compréhension de son origine. L'école n'est pas le lieu adéquat pour un traitement de ce type et l'enseignant n'a ni le temps ni la formation pour assumer de telles prises en charge. De plus, ce n'est pas son rôle. Il est impliqué, lui, dans une relation pédagogique hiérarchisée bien différente d'une relation d'accompagnement thérapeutique.

Selon les besoins, nous dirigeons les familles vers des spécialistes et les enseignants doivent donc se contenter de déceler le symptôme et de le signaler. Mais ils signalent tel symptôme et pas tel autre. Ils font un choix et j'aimerais qu'ils l'appuient sur des connaissances psychanalytiques. Car s'ils le perçoivent avec célérité, ils ne semblent pas pouvoir utiliser leurs connaissances psychanalytiques (réelles et approfondies ou peut-être insuffisantes) pour comprendre le désarroi de l'enfant. Le symptôme est souvent présenté sous forme de jugement, et l'on sait combien une opinion négative peut durer et influencer l'avenir scolaire de l'enfant. L'élève, ou son entourage, est rendu responsable de ses difficultés et il n'est pas rare d'entendre des interprétations hâtives du type de celle-ci : "avec la mère possessive qu'il a, ce n'est pas étonnant que cet élève manque de personnalité..."

En ce qui concerne le dépistage, de bonnes connaissances psychanalytiques me paraissent essentielles. Elles nous donnent des clés pour décoder certaines réactions de nos interlocuteurs, parfois surprenantes, apparemment infondées; elles nous permettent de déjouer les transferts piégeants, de déceler nos propres contre-transferts et de les assumer, de comprendre le parcours d'un enfant, les espoirs d'une mère, la problématique d'un enseignant, la signification d'un acte manqué...

APPORT DE LA PSYCHOLOGIE HUMANISTE.

Il faut rappeler que la psychologie humaniste est issue de la psychanalyse. C. Rogers en a été une figure marquante.

Ce qui la caractérise dans l'éthique rogérienne, c'est qu'elle se fonde sur la bonté fondamentale de l'homme et qu'elle part du désir de développer le potentiel humain en appuyant son action sur la partie consciente de l'individu, dans l'ici-et-maintenant. La personne est considérée comme une unité en mouvement qui se situe sur un continuum entre le pôle de défense et le pôle d'ouverture.

L'impact que nous pouvons avoir dans notre travail de dépistage repose avant tout sur la qualité d'écoute et de contact que nous pouvons offrir à nos interlocuteurs.

Une relation est d'autant plus délicate qu'elle comporte un enjeu important. Chacun des partenaires s'y tient sur le qui-vive, a tendance, pour se protéger, à se cacher derrière une façade, à bloquer ses émotions, à retourner à des schémas comportementaux archaïques.

S'il est intéressant, dans une optique psychanalytique, de découvrir la raison d'un comportement, il est, selon l'approche humaniste, utile de savoir à quoi sert ce comportement dans le moment présent, comment on peut le gérer et, si possible, le dépasser, particulièrement lorsqu'il parasite la communication.

Aucune relation vraie n'est possible sans la reconnaissance et l'acceptation de nos sentiments, affirme C. Rogers. Il est primordial d'identifier nos mécanismes de défense dans le but de les dépasser et de nous accepter tel que nous sommes afin de redevenir disponible à l'autre. C'est ce qu'il appelle la congruence sans laquelle nous ne pouvons arriver à l'empathie c'est-à-dire à une compréhension intérieure des sentiments d'autrui.

Sans atteindre une parfaite acceptation de soi-même (le peut-on d'ailleurs, ne trouve-t-on pas toujours un petit aspect désagréable que l'on souhaiterait inexistant ?), il faut admettre qu'une certaine congruence ouvre à la tolérance. Les attitudes d'autrui peuvent être comprises sans pensée condamnatoire. Nos partenaires, ne percevant pas de jugement, perdent peu à peu leur méfiance, les contacts se détendent et nous pouvons arriver à une collaboration effective.

Dans cette démarche d'identification de nos propres émotions, la Gestalt, avec son concept de figure-fond, nous invite à nous laisser envahir par les images que l'exposition d'une situation évoque. Cet exercice nous révèle des métaphores qui nous permettent parfois de faire passer des messages particulièrement délicats sans blesser l'amour-propre de nos interlocuteurs. Lorsqu'une discussion stagne, par exemple, le fait de prendre du recul, de réfléchir à son propre comportement, d'observer les attitudes et crispations de son interlocuteur, de laisser émerger les sentiments et les images que la situation suscite, favorise la prise de conscience des forces en jeu. Si leur évocation est présentée dans un langage métaphorique qui se réfère à des stéréotypes, la remarque peut être entendue par nos interlocuteurs car elle aura une connotation affectivement neutre.

APPORT DE LA SYSTEMIQUE.

Tout comportement est communication. Et pour reprendre les propos de P. Watzlawick : "Tout comportement en présence d'autrui a valeur de message" ou en d'autres termes : "Tout comportement dit quelque chose" (1978, p. 16).

Les êtres humains usent de deux modes de communication : le langage digital, c'est-à-dire le verbe, et le langage analogique, soit les messages non verbaux.

Le symptôme est un message non verbal.

Dans une approche classique, les symptômes de l'élève signalé sont le signe d'une inadaptation; ils deviennent, dans une approche systémique, le signe d'une adaptation à la situation relationnelle. Ils n'existent que par les effets circulaires qu'ils produisent, ils ne sont ni bons, ni mauvais mais inévitables dans le contexte. Ils

sont l'expression de conflits niés. Leur suppression provoque des modifications au sein du groupe. Cependant, si on se borne à ce genre d'intervention, on ne tarde pas à voir apparaître un autre symptôme, soit chez la même personne, soit chez un autre membre du système. Aussi faut-il proposer des dérivatifs. C'est un des buts des prescriptions.

L'enfant, porteur du symptôme, a un comportement adéquat dans le mode de relations familial même s'il apparaît comme déviant à l'école. Lorsque l'enseignant le signale, il le met dans un conflit de loyauté face à sa famille.

Les normes familiales sont parfois bien éloignées de celles de l'école. Or l'institution scolaire ne peut les annihiler, d'une part à cause de leur antériorité dans la vie de l'enfant, d'autre part parce qu'elles émanent d'un groupe d'appartenance significatif pour lui. Seule l'alliance entre l'école et les parents peut autoriser le patient désigné à sortir de son rôle.

Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, la seconde primant sur le premier. La définition de la relation doit sans cesse être réajustée; généralement, c'est le contenu qui occupe notre attention alors qu'il n'aura ni la même valeur ni la même influence selon le type de relation établi.

A titre d'exemple : "Tu devrais réfléchir davantage", peut être interprété comme un ordre ou un reproche dans une relation symétrique, si elle sous-tend un rapport de pouvoir, et peut être assimilé à un conseil dans une relation complémentaire où les interlocuteurs occupent un même niveau de décision.

Dans la collaboration entre l'école et la famille, une relation complémentaire s'impose si on veut un minimum d'efficacité.

Les adultes qui signalent un enfant en difficulté viennent avec des hypothèses linéaires, souvent accusatrices. Le recours à un tiers peut être ressenti comme une mise en accusation de la capacité des parents à s'occuper de leur enfant ou de l'enseignant à s'occuper de son élève. C'est parfois aussi une tentative de se décharger.

L'intervenant qui se réclame de la systémique refuse d'entériner le cas en tant que tel et de déresponsabiliser les autres adultes concernés. Il tend, au contraire, à les aider dans le sens de leur projet par une action d'encadrement. Il base son travail sur un modèle de ressources et non sur un modèle de déficits.

En systémique, on parle en terme de circularité, on s'intéresse aux interactions entre les personnes et non aux personnes elles-mêmes. La situation peut être un échec, la valeur des personnes n'est pas mise en cause. On ne recherche pas les causes des difficultés mais les potentialités en jachère.

La connotation positive prend en compte l'effort fait par les différentes personnes pour tenter de résoudre le problème, même si les essais ont été infructueux. Les prescriptions, ensuite, ont pour but

de changer les relations entre les membres d'un système de manière à débloquer le potentiel d'évolution.

INTERVENTION DU "DEPISTAGE".

Elle se déroule en deux phases :

- analyse de la situation,
- intervention sur le système.

Analyse de la situation.

Quelle que soit la personne qui me présente "un cas", je prends contact avec l'enseignant. L'école étant le révélateur du problème et l'enseignant, l'initiateur de la demande, même si elle émane d'une autre source, je tiens à examiner le problème là où la demande a pris naissance.

Au cours de ce premier contact, nous abordons les questions suivantes, inspirées en ligne directe de l'approche systémique :

- Quel est le problème ?
- Quelles solutions ont été tentées ?
- Quel service est attendu ?

Les réponses me permettent d'émettre les hypothèses de départ qui orienteront mon investigation. Celle-ci sera, en effet, différente si le signalement a pour but la recherche d'une alliance contre une autre personne concernée par la situation, auquel cas il me faudra beaucoup d'astuces pour ne pas tomber dans le piège; si l'élève présente des difficultés d'apprentissage ou un comportement réactionnel à la norme disciplinaire; si l'enseignant a déjà un embryon de solution, voire une solution, ou s'il ne sait comment réagir; si la collaboration avec la famille est bonne ou si les relations sont tendues.

Dans la plupart des cas, on me demande une observation de l'élève. Se présentent alors à moi plusieurs possibilités :

- le bilan scolaire,
- l'épreuve de référence,
- l'épreuve de promotion,
- l'observation directe des comportements.

Ce sont celles auxquelles je recours le plus fréquemment.

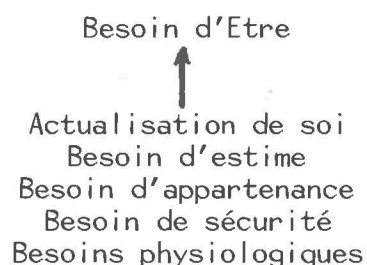
Ce moment passé en compagnie de l'élève et/ou en classe n'a pas pour but de découvrir les causes d'un dysfonctionnement mais les potentialités de l'enfant. Il s'agit surtout de ne pas le cataloguer.

Un bon thérapeute, disait B. Bettelheim à ses éducateurs, est celui qui est capable d'être constamment étonné. Cela doit sûrement être vrai aussi pour les enseignants et les personnes responsables du dépistage.

Intervention sur le système.

Munie d'une opinion plus personnelle, j'aborde alors la deuxième phase de mon intervention qui débute par une entrevue avec les parents et l'enseignant.

Reprenons la pyramide des besoins de A. Maslow :



A. Maslow commentait son tableau en disant : "Les valeurs vitales sont primordiales. Si elles ne sont pas satisfaites, les valeurs supérieures ne peuvent être développées" (Ph. Müller, 1979-81).

En ce qui concerne les enfants, c'est un truisme que de dire que leurs besoins fondamentaux sont du ressort des familles et que l'école tente de développer les besoins du deuxième degré.

Cette constatation élémentaire m'a conduite à considérer la collaboration avec les familles comme une nécessité.

Lorsque les parents confient leur enfant à l'école, ils délèguent une partie de leur pouvoir à l'institution. En échange, ils s'attendent à ce que celle-ci s'acquitte de sa tâche avec compétence. Si l'école signale des difficultés chez un enfant, elle montre qu'elle ne peut pas assumer cette délégation. Les parents entendent, d'abord, qu'elle n'a pas rempli sa mission, qu'elle a failli à sa tâche. Ils se sentent trahis. Très souvent, dans un premier temps, ils en rejettent la responsabilité sur l'enseignant qui, lui, présente des preuves des difficultés de l'enfant.

L'enfant se trouve au centre d'un conflit relationnel effectif ou sous-jacent. C'est ce qui fait dire à G. Evéquoz que l'élève est pris en otage.

Dans la plupart des cas, c'est bel et bien ce genre de situation que je rencontre lors de la première entrevue avec les parents et l'enseignant.

Une action sur le contexte s'impose. Ce qui est en jeu, c'est la définition de la relation entre les parents et l'école. D'une relation symétrique, d'un rapport de pouvoir où la rivalité domine, nous devons arriver à une relation complémentaire dans laquelle les arguments se complètent. Il importe que les ressources de l'enfant, quel que soit leur potentiel, ne soient pas entravées par des conflits entre les adultes qui l'entourent et que, au contraire, les forces de chacun convergent.

Présentées dans le but d'aider l'enfant, les prescriptions tendent d'abord à amener les adultes à collaborer. S'ils acceptent de s'engager pour le bien de l'enfant, ils n'accepteraient vraisemblablement pas de prescriptions les concernant eux-mêmes.

Le but de mes interventions n'est pas de favoriser des changements de comportements dans une perspective linéaire de cause à effet, mais dans une perspective interactionniste. Je pars de l'hypothèse que l'acte commandé est la prémisse de l'acte spontané et qu'il devrait amener des modifications dans le fonctionnement même de la famille et de la classe, dans les perceptions que chaque personne a de son propre rôle, dans les représentations réciproques et dans la communication.

En définitive, le contenu de la prescription importe peu. Ce qui prime, ce sont les réactions que la prescription suscite, c'est le changement qu'elle apporte dans les relations entre les individus. Une prescription non observée est aussi chargée de promesses de changement qu'une prescription suivie scrupuleusement.

DEROULEMENT D'UNE SEANCE.

La première séance ne met souvent en présence que l'enseignant, la mère de l'enfant signalé et moi. Parfois les deux parents se déplacent. Par la suite, j'apprécie que les autres intervenants qui gravitent autour de l'enfant acceptent de se joindre à nous.

L'enfant est le premier concerné par les propos qui vont être tenus lors de la rencontre et par les décisions qui seront prises. Sa perception personnelle de la situation qu'il vit me paraît essentielle. Je propose donc régulièrement de l'inviter aux entrevues, mais peu de parents et d'instituteurs y ont consenti jusqu'à maintenant, soit par oubli, soit parce qu'à leur avis, un individu mineur ne peut avoir d'opinion. En conséquence, ils se sentent autorisés à se substituer à lui.

L'entrevue commence par un tour de table au cours duquel chaque participant est prié de présenter sa perception de la situation de l'élève. Nous abordons, ensuite, l'évolution de l'enfant depuis l'entrevue précédente et nous évaluons l'impact des mesures mises en place. C'est une manière aussi de savoir si les différentes tâches prescrites ont pu être accomplies. La non-réalisation des objectifs est un élément sur lequel il nous arrive de travailler.

Après chaque intervention, je demande aux autres personnes si elles ont fait des constatations similaires.

Je résume les conversations en faisant ressortir les points positifs et les efforts consentis : connotation positive.

Nous passons alors aux souhaits quant à l'avenir de l'enfant et nous cherchons les moyens de les satisfaire. Chacun présente ce qu'il pense pouvoir assumer. La compétence est ainsi renvoyée aux personnes directement concernées par le problème.

Je prends note des "tâches" ainsi distribuées. Les prescriptions assurent la continuité de l'intervention entre les séances. Une dernière lecture nous permet de nous mettre d'accord.

Avant de nous quitter, nous fixons encore la date du prochain rendez-vous. Généralement, une bonne heure s'est écoulée.

UN EXEMPLE : PASCAL.

Il n'est pas rare que des élèves de première année primaire soient signalés pour des difficultés d'apprentissage de la lecture. L'hypothèse que ces enfants refusent une autonomie à laquelle la maîtrise de la lecture leur permettrait d'accéder se confirme souvent. Les contextes familiaux et sociaux nous incitent cependant à proposer des démarches fort différentes les unes des autres.

Voici l'exemple de PASCAL :

La famille vit dans une localité importante du Littoral d'où il est aisé de se rendre à Neuchâtel par les transports publics.

Pascal nous a été signalé en fin de première année. Il avait beaucoup de difficultés en lecture et semblait sur le point de "décrocher".

Après avoir travaillé avec lui, j'avais, comme son institutrice, le sentiment que le passage en deuxième année était à sa portée. Nous avons donc proposé une promotion. Celle-ci fut conditionnelle, au vu de ses résultats de fin d'année.

Ses parents ne manifestèrent aucune opinion, ni favorable, ni défavorable.

Dès le début de la deuxième année, ce fut la débâcle pour Pascal. Il semblait perdu, paniquait partout, même dans les domaines où, auparavant, il avait bien réussi.

Ses parents réagirent énergiquement, exigèrent un retour immédiat en première année, accusèrent l'institutrice d'avoir "raté son coup".

Le retour de Pascal en première année ne résolut malheureusement pas ses problèmes. Il était devenu très peu sûr de lui, adoptait une attitude défaitiste. Etant persuadé de son incapacité, il renonçait d'avance.

Ses institutrices, qui travaillaient en duo, avaient des avis divergents le concernant. "C'est un j'm'en foutiste", disait l'une d'elle, et c'est vrai que, par son comportement, il en donnait l'image, ou l'illusion. "Il joue souvent le rôle de la victime", disait l'autre, "dès qu'on lui adresse la parole, il croit qu'on l'accuse et devient agressif".

Les contacts avec les parents étaient difficiles, tendus. Ceux-ci étaient méfiants face aux institutrices et elles le leur rendaient bien !

L'échec de Pascal concrétisait la mésentente des adultes qui s'accusaient réciproquement d'incapacité.

En définitive, institutrices et parents éprouvaient des soucis très semblables et légitimes quant à l'évolution de Pascal. Ils n'arrivaient cependant pas à communiquer. Systématiquement, ils refusaient les propositions du "camp adverse" tout en regrettant le manque de collaboration.

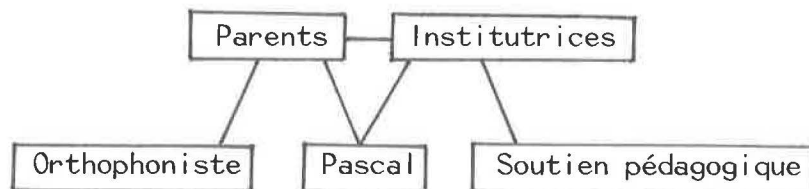
Les institutrices me demandèrent de rencontrer les parents ou au moins la maman de Pascal. Leur souhait sous-jacent était que je réprimande ces parents; elles espéraient que je fasse alliance avec elles. J'acceptai l'entrevue mais refusai, bien sûr, le rôle que l'on m'assignait. Les institutrices me le reprochèrent, d'ailleurs, par la suite.

La rencontre avec la maman de Pascal eut lieu. Je me trouvais face à une personne pessimiste, voire angoissée qui exprima sa tristesse, ses doutes. Je sentais une colère contenue. Avant de nous séparer, nous étions arrivées à un accord : il fallait aider Pascal. L'orthophonie représentait peut-être la solution adéquate pour lui. C'était aussi la recherche d'une alliance hors du cadre scolaire pour la mère.

Le traitement orthophonique débuta à la rentrée scolaire suivante. Pascal était en deuxième année et peinait. Il n'aimait pas l'école, s'y sentait mal à l'aise.

Chacun fut d'accord de l'inscrire au soutien pédagogique, non pas pour qu'il y fasse du rattrapage scolaire mais pour qu'il y trouve un exutoire. C'était, en outre, une manière de prendre en compte les soucis des institutrices et leur besoin inconscient d'amener, dans le champ relationnel, un élément supplémentaire afin d'instaurer un équilibre dans la triangulation que l'introduction de l'orthophoniste avait rendue boîteuse.

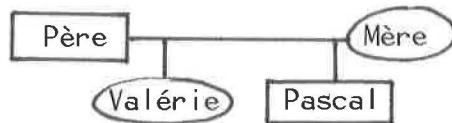
Nous avons la situation suivante :



En décembre, la maman me téléphona pour me parler de ses craintes au sujet d'une prochaine rencontre avec les maîtresses. Le jour même, une des institutrices m'appela à son tour et m'y invita. C'était la première entrevue commune. J'avais l'impression d'avoir permis une progression.

Dès lors, nous eûmes plusieurs séances. L'orthophoniste et la personne chargée du soutien pédagogique nous rejoignirent. Jusqu'à aujourd'hui, les parents ont oublié d'y inviter Pascal, malgré mes propositions réitérées.

Présentation de la famille.



Le père donne une image de lui dynamique, il paraît ouvert, désireux de collaborer. Malgré une scolarité pénible, passée en partie en classe de développement pour de grandes difficultés en orthographe, il a réussi à faire un apprentissage et a obtenu son certificat. Il occupe une place de chef d'atelier. Sa grande crainte est que Pascal aboutisse en classe spéciale car, dit-il, "il faut une volonté de fer pour s'en sortir".

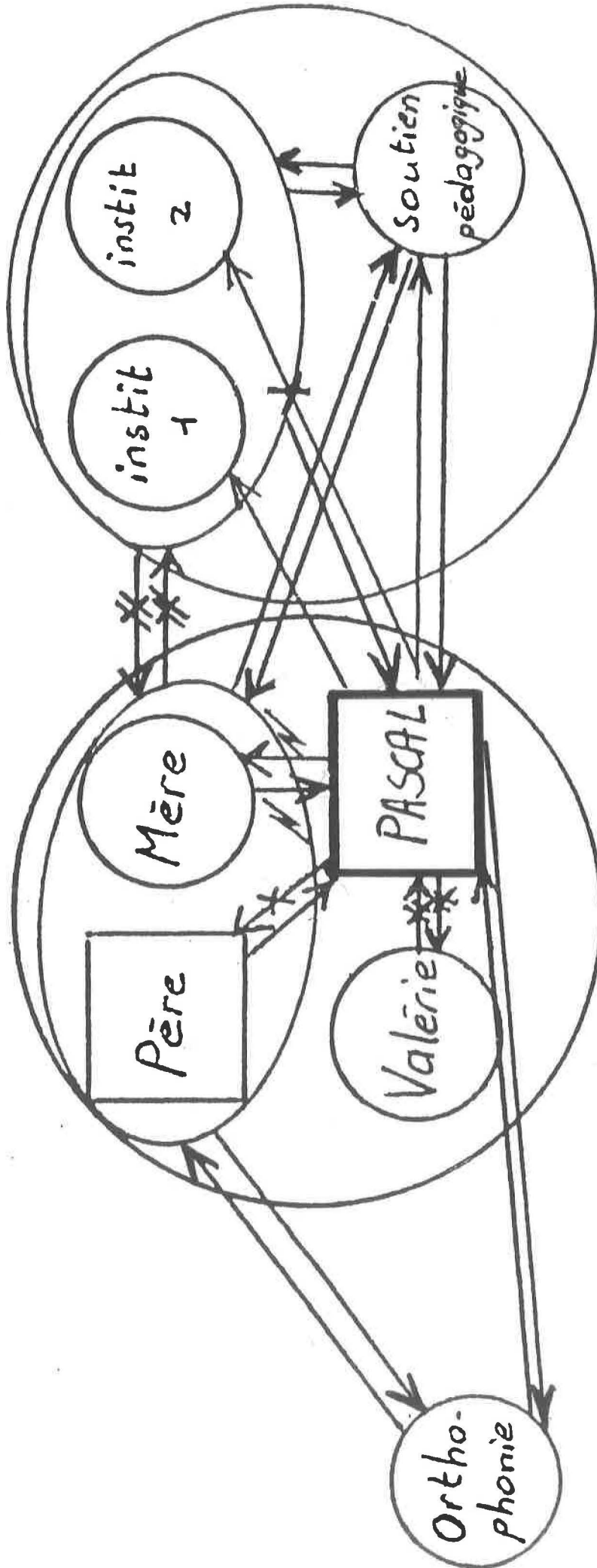
La mère est de langue étrangère. Elle travaille à temps partiel dans un bureau. C'est sur elle que repose la responsabilité d'aider Pascal pour les devoirs. Elle s'y applique mais craint toujours de ne pas être à la hauteur.

Valérie est plus âgée que son frère. Elle est à l'école secondaire. Depuis le début de sa scolarité, elle a été très autonome, elle n'a jamais rencontré de difficultés particulières.

Les inquiétudes de ses parents provoquent chez Pascal un profond sentiment d'incapacité, d'autant plus que sa soeur est un exemple décourageant pour lui.

Intervention sur le système.

Au moment de la première rencontre avec les parents, je me trouvais face à la situation suivante.



Relations :

père-Pascal : forte attente vu sa propre scolarité.

Pascal-père : pas d'aide à attendre concernant le travail scolaire.

mère-Pascal : espoir pessimiste, aide Pascal mais est angoissée.

Pascal-mère : semble ne pas vouloir encore prendre de distance.

soeur-Pascal : a d'autres soucis et intérêts.

Pascal-soeur : se sentirait dévalorisé de devoir recourir à l'aide de sa soeur.

institutrices-Pascal : attente normative.

Pascal-institutrices : est plus à l'aise avec une des deux maîtresses.

soutien pédagogique-Pascal : relation à privilégier, porteuse d'espoir.

Pascal-soutien pédagogique : un peu dans l'expectative, n'a pas refusé d'entrer en matière.

orthophonie-Pascal : hors du contexte scolaire, bon contact.

Pascal-orthophonie : bon contact, y progresse bien.

parents-institutrices]
institutrices-parents] relations tendues.

parents-soutien pédagogique]
soutien pédagogique-parents] une ouverture semble possible.

parents-orthophonie]
orthophonie-parents] hors du cadre scolaire, bon contact.

soutien pédagogique-institutrices]
institutrices-soutien pédagogique] collaboration agréable.

Les prescriptions ont tenté d'englober le plus d'interactions possible.

Le point "chaud" me parut être les relations de Pascal avec sa mère. Il fallait détendre ces contacts et, en même temps, offrir un encadrement à la fonction maternelle de manière qu'elle puisse peu à peu accepter le désir d'autonomie que Pascal ne tarderait pas à manifester. Le soutien pédagogique semblait pouvoir tenir ce rôle. Encore s'agissait-il de présenter ma proposition de manière à ne dévaloriser personne et à la rendre acceptable.

Je choisis la formule suivante qui, heureusement, convint : le problème qui empoisonnait l'atmosphère familiale se cristallisait dans les devoirs de lecture. Puisqu'il venait de l'école, nous allions le renvoyer à l'école, au soutien pédagogique plus précisément. La mère, de son côté, ne devait surtout pas abandonner les moments agréables que pouvait offrir la lecture et continuait à lire des histoires à son fils. Je faisais l'hypothèse que ce lien entre mère et fils ainsi maintenu, Pascal se sentirait peut-être autorisé à s'émanciper dans les autres activités de lecture.

Quant au père, il eut pour tâche de contrôler l'évolution et d'avertir rapidement s'il percevait une aggravation. Je demandai aux institutrices d'encourager Pascal et, dans la mesure du possible, sans créer de favoritisme bien sûr, de minimiser ses difficultés.

L'orthophoniste, de son côté, continuait à avoir le privilège de l'évaluer par rapport à lui-même puisqu'elle n'est pas tributaire des normes scolaires.

Cette séance date de plus d'une année. D'autres nous ont permis de réajuster nos actions.

Actuellement, Pascal n'est ni le premier, ni le dernier de la classe. Le français reste sa branche délicate mais les difficultés qu'il peut y rencontrer ne le découragent plus comme avant. Il est nettement plus autonome, en particulier dans ses devoirs, ce qui est dû non seulement à l'aide dont il a bénéficié mais au fait aussi qu'il a grandi.

Dernièrement, nous avons fait l'essai d'arrêter le soutien pédagogique. La poursuite de l'orthophonie est en discussion.

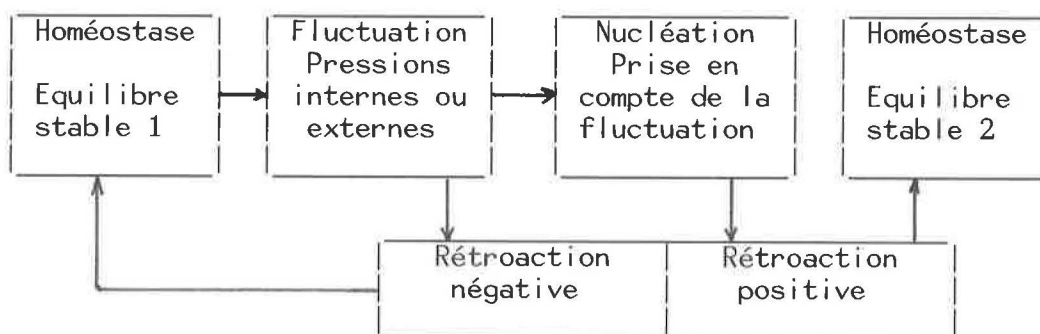
L'accès à la lecture représente symboliquement une séparation d'avec la mère et, comme toute séparation, elle doit être négociée. Il a d'abord fallu que Pascal ait envie de cette séparation pour engager la négociation, d'autant plus que sa mère n'y tenait pas. Maintenant, ils sont sur le point d'arriver au terme de cette étape.

À la demande des parents, nous continuerons cependant à nous voir. Il est probable que l'orthophonie se poursuive, non plus pour la lecture mais pour un appui en orthographe. Pascal devra affronter le conflit de loyauté face à son père, conflit qui se cristallise précisément dans ses difficultés en orthographe.

CONCLUSION

On ne voit bien qu'avec le coeur.
L'essentiel est invisible pour les yeux.
Antoine de Saint-Exupéry

Selon une définition de la théorie générale des systèmes, on peut dire que tout système subit des pressions externes et internes qui l'amènent à passer d'un équilibre stable présent à un équilibre stable futur. Mais il existe, dans tout système, des forces homéostatiques qui tendent à annuler l'effet des pressions et à maintenir l'état initial.

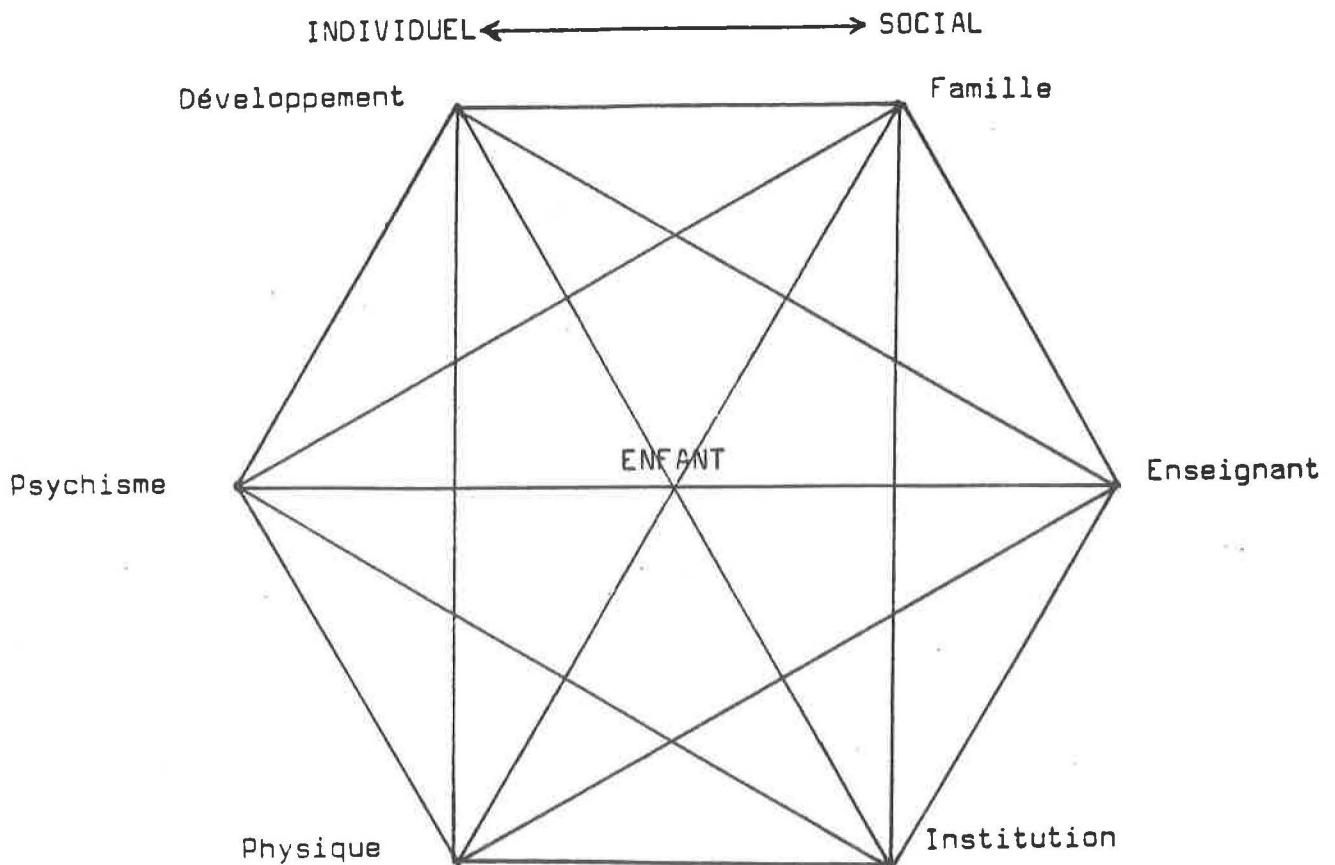


Dans le système scolaire, également, de fortes résistances au changement se manifestent. En confinant le travail du dépistage dans la marginalité de l'enseignement spécialisé, elles tendent à réduire l'impact des réflexions qu'il suscite. Cependant, un regard critique sur les dysfonctionnements du système, par l'inconfort qu'il engendre, conduit à la création d'améliorations qui, même si elles sont ponctuelles, ont, à longue échéance, une influence favorable sur tout l'enseignement.

L'école primaire neuchâteloise a introduit des réformes non négligeables. Malgré elles, le taux d'échecs scolaires y reste un des plus élevés de Suisse. Et pourtant il me paraît excessif et irrévérencieux d'imaginer que nos enfants sont moins intelligents que ceux des autres cantons.

Pour ma part, j'adopte l'hypothèse qu'un enfant en panne à l'école pâtit d'une juxtaposition de circonstances entravant l'épanouissement de ses potentialités. Il m'importe, dès lors, d'avoir une vue d'ensemble de sa situation.

Le schéma ci-dessous résume les différents aspects dont j'estime devoir tenir compte de même que les interactions existant entre eux.



Mes interventions portent souvent sur des enjeux importants pour l'enfant concerné.

Je dois donc tendre à une compréhension la plus exacte possible de sa situation, ne serait-ce que par déontologie, si ce n'est par respect pour lui.

Mais une analyse de situation serait incomplète si elle n'aboutissait à des suggestions, si elle ne se poursuivait par l'organisation de mesures d'aide, par une écoute et un accompagnement de l'enseignant, si elle n'était, en définitive, le moteur d'expériences innovatrices.

C'est dire la complexité de mon travail. C'est dire la position délicate que j'occupe, à la fois utile et gênante !

La nécessité de disposer d'une multiplicité d'outils et le désir d'atteindre à plus d'efficacité dans la lutte contre les échecs scolaires, le besoin de comprendre les phénomènes en jeu et celui de situer mon rôle m'obligent à une formation continue. Elle sera vraisemblablement sans fin, vu l'ampleur des domaines à étudier, d'autant plus que, engagée dans un processus d'évolution, il serait aberrant que je reste statique.

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie est longue. C'est un recensement d'écrits sur les questions évoquées qui, je l'espère, en faciliteront l'entrée en matière aux intéressés potentiels. Tous ces textes n'ont pas eu la même importance dans la rédaction de ce travail.

- Abraham A. **Le monde intérieur des enseignants**, EPI, Paris, 1972.
- Anzieu D. **Le groupe et l'inconscient**, Dunod-Bordas, Paris, 1975.
- Baume C. **Le dépistage des enfants souffrant d'inadaptation scolaire au niveau primaire dans le canton de Neuchâtel**, Travail de fin d'études, Neuchâtel, 1977.
- Begin Y. **L'individualisation de l'enseignement, pourquoi**, INRS, Education, Collection Devenir, Québec, 1978.
- Bell N., Perret-Clermont A.-N. Répercussion psychosociale de l'échec et de la sélection scolaire, **Cahier de psychologie**, Université de Neuchâtel, 1984.
- Berne E. **Des jeux et des hommes**, Stock, Paris, 1969.
- Bettelheim B. **Un lieu où renaître**, Laffont, Paris, 1975.
- Bourgeois J.-P. Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire, in **Revue française de pédagogie**, no.62, janvier-février-mars 1983, pp. 27-39.
- Castella R. **Discours** prononcé lors de la cérémonie commémorant les dix ans du soutien pédagogique dans le canton de Neuchâtel, Neuchâtel, 1982.
- Cattaneo M. **L'application de la technologie de l'attention différentielle dans le milieu scolaire : recherche expérimentale à cas unique et recherches exploratoires sur les attitudes des maîtres**, Mémoire de licence, Faculté des lettres, Fribourg, 1982.
- Chiland C. **L'enfant de 6 ans et son avenir**, Coll. La Psychiatrie de l'enfant, PUF, Paris, 1971.
- Courtine J.-J. Classes sociales et égalités des chances linguistiques, in **Les sciences de l'Éducation**, no.1/2, 1977, pp. 51-85.

- CRESAS **Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de scolarité**, Recherches pédagogiques, no.68, INRDP, Paris, 1974.
- Dannequin C. **L'échec-fatalité n'existe pas**, in *L'Education*, avril 1982, pp. 7-10.
- Deconchy J.-P. **Le développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent**, Ed. ouvrières, Paris, 1970.
- Defrance B. **La résistance au changement chez les enseignants**, in *Cahier de pédagogie*, no.237, oct. 1985.
- Deschamps J.-C. **L'échec scolaire : élève modèle ou modèles d'élèves**, P.-M. Favre, Lausanne, 1982.
- Di Giacomo B., Monnier S., Vuataz R. **Comment évaluer et expliquer l'attitude sélective des enseignants**, in *Bulletin de psychologie*, 1970-71, 293, XXIV, 16-18, pp. 948-951.
- Doise W. **Les préjugés et la différenciation catégorielle**, in Doise, Deschamps et Mugny : **Les relations entre groupes**, A. Colin, Collect. Uni, Paris, 1978, Chap. I.
- Elamari-Sudan D. **On devrait se préoccuper davantage de la maturité scolaire**, in *Educateur*, Ed. corporative et syndicale, I, no.17, 30.10.1981; II, no.18, 13.11.1981.
- Espéret E. **Langage et origine sociale des élèves**, Peter Lang, Berne, 1979.
- Etat de Neuchâtel : **Arrêté concernant l'intégration des élèves en provenance d'un autre canton ou de l'étranger dans les écoles publiques neuchâteloises**, 10 janvier 1975.
- Etat de Neuchâtel : **Arrêté concernant le soutien pédagogique**, 14 janvier 1976.
- Etat de Neuchâtel : **Arrêté concernant l'application de mesures d'assouplissement pour l'admission des enfants à l'école obligatoire**, 16 février 1979.
- Etat de Neuchâtel : **Loi sur l'organisation scolaire**, 28 mars 1984.
- Evéquois G. **Le contexte scolaire et ses otages. Vers une approche systémique des difficultés scolaires**, ESF, Paris, 1984.
- Freud S. **Introduction à la psychanalyse**, Payot (PBP), Paris, 25e éd., 1983.

- Gilly M. **Maître - élève, rôles institutionnels et représentations**, PUF, Paris, 1980.
- Gracio S. et al. Echec scolaire et origine sociale, in **Psychologie scolaire**, no.23, 1er trim. 1978, pp. 76-83.
- Haley J. **Nouvelles stratégies en thérapies familiales**, Delarge, Paris, 1979.
- Haramain A. **Perturbations scolaires**, Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1965.
- Haramain A., Hutmacher W., Perrenoud Ph. Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions, Tiré à part de la **Revue des Sciences de l'éducation**, V, no.2, 1979.
- Hutin R. **Des chances pour tous...**, Service de la recherche pédagogique, DIP, Genève, 1979.
- Jegge J. **Il n'y a pas de mauvais élèves**, P.-M. Favre, Lausanne, 1980.
- Lévine J., Lacroix M.-T. Psychothérapie, rééducation et pédagogie du soutien, in **Psychologie scolaire**, no.23, 1er trim. 1978, pp. 30-50.
- Longeot F. **Les stades opératoires de Piaget**, PUF, Grenoble, 1978.
- Lurçat L. **L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire**, Cerf, Paris, 1976.
- Mannoni M. **Education impossible**, Seuil, Paris, 1973.
- Marc P. De la "bonté" et de la "dureté" du maître en fonction de l'origine sociale de l'élève, in **Psychologie scolaire**, no.37, 1981, pp. 67-94.
- Marc P. Trajet du maître et prégnance de la norme scolaire : Eléments d'une problématique sur l'attente, **Dossier de psychologie**, Université de Neuchâtel, 1981.
- Marc P. Du savoir et du maître : lequel définit l'élève ?, **Vous avez dit... pédagogie**, Université de Neuchâtel, no.4, janvier 1983.
- Marc P. Attentes et rôles des enseignants à l'égard des élèves, in **Les cahiers de l'enseignement spécialisé** du canton de Vaud, 3 octobre 1984, pp. 11-23.
- Marc P. Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation, **Vous avez dit... pédagogie**, Université de Neuchâtel, no.13, janvier 1988.

- Marozi C. **Pédagogie et organisation de l'enseignement spécialisé**, ESF, Sudel, Paris, 1975.
- Maslow A. **Vers une psychologie de l'être**, Fayard, Paris, 1972.
- Massarenti L. Processus d'apprentissage et difficultés scolaire, in **Educateur**, no.1, janvier 1982, pp. 21-23.
- Mauco G. **Psychanalyse et éducation**, Aubier-Montaigne, Paris, 1968.
- Meigniez R. **L'analyse de groupe**, Ed. Universitaires, Paris, 1970.
- Miller A. **C'est pour ton bien : racines de la violence dans l'éducation de l'enfant**, Aubier-Montaigne, Paris, 1984.
- Mollo S. **L'école dans la société**, Dunod, Paris, 1970.
- Mollo S. **Construire Fabrice, l'insertion sociale d'un enfant handicapé**, Edilig, Paris, 1982.
- Moscovici S. **Introduction à la psychologie sociale**, Larousse, Paris, 1972
- Monsch M.-J. **Le bilan scolaire**, Travail de fin d'études, La Chaux-de-Fonds, 1983.
- Müller Ph. **Cours de psychologie de la personnalité**, Université de Neuchâtel, 1979-81.
- Païn S. **Les difficultés d'apprentissage**, P. Lang, Berne, 1980.
- Painchaud A. **Ces normaux inadaptés, des enfants que l'école n'intéresse plus**, Coll. pédagogie psychosociale, Fleurus, Paris, 1972.
- Papaloïzos A. **Le jeu de la règle**, P. Lang, Berne, 1977.
- Perrenoud Ph. **Des différences culturelles aux inégalités scolaires**, Service de la recherche sociologique, DIP, Genève, 1978.
- Perrenoud Ph. **Comment combattre l'échec scolaire en 10 leçons**, Texte d'une communication à la rencontre sur "L'avenir du système éducatif français, axes de recherches", Paris, 22-24 sept. 1985.
- Perret-Clermont A.-N. **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**, P. Lang, Berne, 1979.
- Piaget J. **La formation du symbole chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1945.
- Piaget J. **La représentation du monde chez l'enfant**, PUF, Paris, 1947.
- Piaget J. **La naissance de l'intelligence**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1948.
- Piaget J. **L'équilibration des structures cognitives**, PUF, Paris, 1975.
- Piaget J. **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1978.

- Piaget J., Szeminska A. **La genèse du nombre chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1941.
- Pujade-Renaud C. Le langage impitoyable du corps, in *l'Education* du 5.10.1978, pp. 29-33.
- Repusseau J. **Bons et mauvais élèves, le complexe de Moebius**, Casterman, Paris, 1978.
- Reymon A. Les mêmes chances à tous les élèves, in *l'Education*, no. 346, mars 1976, pp. 12-13.
- Rocheblave-Spenlé A.-M. **La notion de rôle en psychologie**, PUF, Paris, 1962.
- Rogers C. **Le développement de la personne**, Dunod, Paris, 1960-1972.
- Rogers C. **La relation d'aide et la psychothérapie**, ESF, Paris, 1977.
- Rosenthal R.A., Jacobson L. **Pygmalion à l'école**, Casterman, Paris, 1971.
- Roux J.-P. **Réussite scolaire et interactions dyadiques maîtresse - élèves en grande section de maternelle**, Thèse de doctorat de 3e cycle, Centre de recherche en psychologie de l'éducation, Aix-en-Provence, 1980.
- Sand E.A. et coll. **L'échec scolaire précoce**, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Bruxelles, 1975.
- Salomé J. L'observation directe du comportement, in *Ensemble*, no.1, Janv.-fév. 1978.
- Salomé J. **Relation d'aide et formation à l'entretien**, Sciences humaines, Lettres et Arts, Université de Lille, 1981.
- Selvini-Palazzoli M. et coll. **Le magicien sans magie**, ESF, Paris, 1980.
- Vandenbergh R. Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation, in *Revue française de pédagogie*, no. 75, 1986, pp. 17-26.
- Watzlawick P. **Une logique de la communication**, Seuil, Paris, 1972.
- Watzlawick P. **La réalité de la réalité, Confusion, désinformation, communication**, Seuil, Paris, 1978.
- Winnicott D.W. **Processus de maturation chez l'enfant**, Payot (PBP), Paris, 1980.
- Zinker J. **Se créer par la Gestalt**, Ed. de l'Homme, Montréal, 1981.

Postface : L'impuissance du modèle face à une réalité multiforme

par P. Marc

Le texte de Jacqueline Paeder vient à point pour démontrer que l'utilisation d'UN modèle des sciences humaines et sociales, quel qu'il soit, en vue de mieux appréhender une réalité réserve souvent des surprises. Et si ce texte paraît dans **Vous avez dit... pédagogie**, revue dont les préoccupations sont d'ordinaire excentrées de l'éducation spécialisée, c'est parce que son auteur, comme on dit une «praticienne», a particulièrement bien saisi que le plus beau modèle du monde ne peut donner que ce qu'il a...: certes il nous procure des modalités possibles d'action sur le réel, mais il est inévitable, dès qu'on utilise ces dernières, qu'on s'appuie sur leurs prémisses, leurs a priori, bref qu'on adopte les postulats du modèle choisi.

La modestie de J. Paeder en souffrira-t-elle? Son écrit sait si bien attirer l'attention du lecteur sur les trois prudences fondamentales dont on souhaite que tout «praticien» soit muni qu'elle nous pardonnera la présente insistance.

1) Ne pas oublier, tant qu'on le peut, les postulats sur lesquels on s'appuie.

C'est qu'il ne faut pas se leurrer: aussi flamboyants et élaborés soient-ils, les modèles d'appréhension de la réalité que fournissent aux «spécialistes de la relation» les sciences humaines et sociales s'appuient tous sur quelques postulats de base qui, s'ils paraissent bien sûr pertinents et peu contestables, restent par définition indémonstrables.

L'exemple de la psychanalyse est intéressant, peut-être parce qu'il demeure le plus connu et que, pendant des décennies, le modèle psychanalytique fut le plus utilisé dans les établissements spécialisés et lors des thérapies individuelles. Or chacun sait, s'il ne l'a pas subtilement oublié, que ce modèle s'appuie sur la certitude freudienne initiale que **rien de fortuit ne saurait se produire dans notre vie psychologique**. Car, à partir du moment où l'on croit que le hasard est à lui seul capable d'expliquer l'une ou l'autre de nos «manières de penser, de sentir et d'agir», alors il n'est plus nécessaire d'avoir recours à la notion d'inconscient. Mais si, inversement, l'on en vient à accepter celle-ci, et par là une perspective de soins centrée sur elle (qu'elle soit à proprement parler psychanalytique ou qu'elle dérive de la psychanalyse), alors s'ensuivent de nombreuses conséquences.

Il est moins utile d'entrer dans le détail des autres axiomes de la psychanalyse (notamment le traitement en terme de sexualité des premières relations humaines, la centration sur la «talking-cure» ou l'importance déterminante conférée à la notion de lucidité). Il importe par contre de saisir que chaque postulat, au-delà des spécificités propres qu'il exprime, jette dans l'ombre des idées inconciliables avec lui, idées qui fondent pourtant, en général,

d'autres disciplines scientifiques. Ce rejet, plus ou moins insidieux, plus ou moins explicite, dont les spécialistes eux-mêmes ont plus ou moins conscience, donne à l'observateur attentif une information considérable sur certains des enjeux de la tentative en cours; dire par exemple que rien n'est mentalement fortuit fonde l'inéluctabilité de l'inconscient, le poids du symbolique et, par conséquent, la force soignante de la parole; mais cette conviction amène aussi à minimiser la pertinence des approches mécanistes, chimiques ou biologiques antérieures: à quoi bon se questionner sur l'«hérédité de la folie» ou sur les molécules qui la déclencheraient ou guériraient si le trouble mental, par façonnement d'un inconscient où rien n'est laissé au hasard, est depuis sa naissance modelé par les paroles rencontrées par la personne?

Tous les modèles des sciences humaines et sociales s'appuient sur de telles certitudes initiales à proprement parler indémontrables. En voici un autre exemple, pas plus critique de l'Analyse transactionnelle (AT) que le précédent ne l'est de la psychanalyse. Un spécialiste en AT, après avoir présenté à un public profane les divers «états du moi» selon Eric Berne, s'étonne de ce qu'un de ses étudiants refuse d'entrer dans le tripartisme Parent-Adulte-Enfant (P-A-E). Or ce tripartisme est en AT un postulat: en effet, il est, d'une part, indémontrable que la construction de la personne se fait sur ce mode P-A-E alors que, d'autre part, tout s'organise autour d'elle en AT. On dira en passant que l'utilisation systématique en AT de quelques schématisations simples présente, pour cette raison, un avantage indéniable: chaque fois qu'on y examine une transaction donnée, on est amené à se pencher sur les trois états P-A-E à l'aide d'une topique coutumière (l'ensemble des trois petits cercles superposés représentant chaque individu) susceptible de réattirer l'attention du spécialiste suffisamment vigilant sur le postulat où s'ancre sa recherche.

Comme pour l'exemple de la psychanalyse, il n'est pas inutile de préciser que le point de départ de l'AT non seulement est lourd pour ce qu'il postule explicitement mais, aussi, pour ce qu'il sous-entend. Le sujet composé des trois états P-A-E va être amené à expliciter ce qu'ils sont en lui et à les y vivre, mettant nécessairement au second plan la notion d'inconscient. S'il ne s'agit évidemment pas de dire, plus que précédemment, qu'une telle limitation (en réalité plus ou moins marquée chez les divers spécialistes de l'AT) constitue en tant que telle une carence, elle ne peut qu'amener l'observateur à se questionner sur le statut exact qu'assigne l'AT à la notion d'inconscient.

L'exemple des points de vue systémiques mériterait d'être souligné d'une manière identique. On le mentionnera rapidement. L'approche systémique des problèmes relationnels s'appuie sur les cinq postulats que Watzlawick lui-même a développés comme tels dans son classique **Une logique de la communication** (Seuil, coll. Points, 1979): tout est communication, toute communication implique contenu et relation, poids de la ponctuation dans les séquences de communication, distinction digital-analogique, aspects symétrique et complémentaire (rigide ou flexible) dans la communication. Nul doute que de telles propositions, assises sur une argumentation sérieuse, sont en moyenne recevables et convaincantes.

Mais travailler sur le «système» relationnel qui définit interactionnellement une «unité», par exemple l'enfant «patient ou génie désigné», et opérer par «injonctions» successives sans se ques-

tionner fondamentalement sur le **pourquoi** d'une situation revient à reléguer au loin le jeu de l'inconscient (ce à quoi ne parviennent d'ailleurs pas les systémiciens de formation psychanalytique), boîte noire d'un nouveau genre, à tirer par conséquent un trait, définitif autant que facile, sur des milliers d'écrits et d'expériences thérapeutiques et, enfin, à agir comme thérapeute en fonction d'une contestable obédience à la «normalité» établie par l'ordre ambiant. Dire que tel système est sain et que tel autre ne l'est pas relève, dans certains cas au moins, d'une naïveté consternante.

2) Oser naviguer, si l'on y parvient, d'un modèle à l'autre en fonction des situations.

En présentant brièvement les modèles dont elle se sert pour appréhender les situations qu'elle rencontre, J. Paeder nous signifie combien celles-ci importent plus que ceux-là. Plus loin que la relativité qui affecte tout modèle du fait qu'il s'appuie sur des postulats, notre «praticienne» ne craint pas d'inféoder par principe le modèle à la réalité. Sans que ce soit toujours absolument explicite, elle nous dit qu'un système de pensée s'adapte bien à une situation, un deuxième système à une autre, un troisième à une autre enfin...

Savoir ainsi éviter les pièges du dogmatisme est admirable. Car, n'en déplaise aux défenseurs inconditionnels d'un modèle, quel qu'il soit, la réalité est trop fluctuante pour être réduite à un seul modèle. Les situations vécues au jour le jour ne sauraient être mesurées à l'aide d'une même chaîne d'arpenteur. Quand un cas nécessite une thérapie «lourde» et longue, un autre appelle une brève concertation; ici un contrat pédagogique suffit à résoudre un problème bénin, là la complexité du trouble oblige à une analyse profonde.

Si l'approche systémique d'une situation scolaire présente l'avantage d'identifier les divers partenaires les uns par rapport aux autres (dans les «sous-systèmes» scolaire, péri-scolaire, familial, etc.), de montrer quels sont les enjeux qui gravitent autour de l'enfant et de parier sur une évolution possible de la situation, il est le plus souvent nécessaire, lorsque celle-ci n'évolue pas autant qu'escompté, d'étudier de plus près quelques-unes des interactions déjà sommairement appréhendées. Ceci signifie que, de «systémique», le type de l'intervention devient en somme «sous-systémique» ou, pour utiliser un langage moins récent, intersubjectif au sens où on l'entend dans les psychothérapies familiales, dont on rappellera qu'elles ne sont pas d'invention récente malgré leurs habillages modernisés... Enfin, lorsqu'un tel affinement est lui-même insuffisant, sans doute est-ce la psychothérapie individuelle et, principalement, la psychanalyse qui deviennent les instruments de choix; il est alors impossible de dire que le «système» dans lequel vit la personne explique à lui seul tout ce qui se passe parce que des variables proprement internes ont un poids important. Il s'agit donc de maîtriser un peu mieux qu'au préalable celles-ci et, si l'on peut dire, de travailler sur l'intrapsychique.

La métaphore d'un microscope doté de plusieurs grossissements est heureuse pour ce qui est de rendre compte des approfondissements successifs que les instruments évoqués nous procurent. En ce sens, et ceci permettra au passage de rappeler l'importance déterminante

des **Cinq psychanalyses**, on attirera l'attention sur le fait que, dès les premières cures de ses patients, Freud lui-même ressentait précisément le besoin de grossissements variés. Si «le petit Hans» bénéficie d'une psychanalyse à part entière, on sait néanmoins le rôle déterminant qu'y joue son père: l'intrication familiale est présente dans cette cure qui, relatée dans un écrit de 1909, inaugure pratiquement les thérapies familiales. A une époque proche (bien que le compte rendu ne paraisse qu'en 1918), Freud dans l'analyse de «l'homme aux loups» peut conseiller à ses confrères de ne pas se renseigner auprès des proches du patient pour accélérer la compréhension du cas: l'abandon de ce qu'on peut appeler le «relationnel contemporain» (sauf lorsqu'il est utilisé par le patient lui-même en vue d'approfondir son passé) signifie que c'est de psychanalyse à proprement parler qu'il s'agit...

Pour en revenir au texte de J. Paeder, l'image du microscope est intéressante en ce qu'elle décrit correctement le comportement de la thérapeute tour à tour utilisatrice d'instruments variés. Elle est toutefois moins capable d'expliquer à l'issue de quel processus d'appréciation et jugement tel instrument ou tel modèle est sollicité plutôt que tel ou tel autre, comment tel grossissement est spontanément choisi plutôt que tel autre. C'est là que, dans l'analyse de la situation, le «coeur» intervient.

3) Résister autant que possible aux miroitements des «facilités techniques».

On ne saurait trop insister sur la conclusion de J. Paeder, empruntée au **Petit Prince**. A observer les évolutions qui font passer la tâche des éducateurs et rééducateurs, depuis quelques décennies, d'une approche principalement oblatrice à une approche principalement technologique et institutionnalisée, on ne peut que se questionner à propos du retour, apparent au moins, sinon à la «vocation» qui caractérisait la position des éducateurs à la fin de la deuxième guerre, du moins à une attitude qui, de nouveau, inclut nettement une dimension d'offrande.

Depuis les années 70, il est en effet rare de découvrir, dans le fondement des tâches qui comportent une importante dimension relationnelle, une définition centrée sur le «coeur» et qui rappelle ainsi directement la phrase de Saint-Exupéry. Celle-ci, dont il faut se souvenir qu'elle est écrite durant la guerre (**Le petit Prince** paraît en 1943), ne ressortit aucunement à une époque de «technologie relationnelle», si l'on peut se permettre l'expression. En un demi-siècle, nous sommes donc les spectateurs de deux mouvements successifs:

- le premier entraîne peu à peu le remplacement du «coeur», dans les discours majoritaires, par la conviction que les «technologies» sont d'une efficacité supérieure au seul altruisme,
- le second, en un reflux pendulaire caractéristique de nombreux mouvements sociaux de grande ampleur, s'il ne vise pas à supprimer les «technologies», ou pas systématiquement, tend à redonner au «coeur» une place de choix, qu'il n'aurait pense-t-on pas dû perdre.

D'abord on passe de l'apostolat au métier, puis on redonne à ce dernier une dimension «missionnaire». Envoyé (lat. **missio**) vers qui éprouve une difficulté, le travail de notre spécialiste s'ennoblit de n'être plus simplement fait de l'utilisation d'un instrument, c'est-à-dire d'un intermédiaire qui augmente la dis-

tance entre les personnes et se trouve de ce fait critiqué d'être plus ou moins aseptisant; réclamant au contraire le contact à la personne «différente», cet effort implique de symboliquement entrer dans son problème. Et c'est cette prise de risque qui transforme la tâche en mission.

On ne saisit le mouvement actuel qu'à partir du moment où l'on comprend que le spécialiste ne rejette pas réellement ses outils, même s'il peut à la limite lui arriver de le dire... S'étant construit à travers eux, ils font dorénavant partie intégrante de sa personne et, lorsqu'il se penche sur une situation, s'y penchent en même temps que son «coeur» tous les instruments qu'il a côtoyés et tous les modèles qu'il a utilisés. La rencontre de l'autre est donc toujours outillée (la dire «armée», comme on l'entend ici et là, sonne désagréablement). Ainsi J. Paeder assigne-t-elle au «coeur» de tenir ces instruments et au «coeur» encore d'effectuer les choix utiles.

Peut-être faudrait-il en rester là et se féliciter que ce beau texte s'achève sur une phrase de fort impact, qu'atteste son intensité émotionnelle, et ceci d'autant plus que l'auteur, par son texte, apporte la preuve de l'excellence de sa position.

Chacun sait toutefois que certains autres spécialistes, sans nul doute longuement nourris comme J. Paeder des instruments des sciences humaines et sociales et, comme elle, dotés d'un «coeur» ont des comportements profondément différents des siens. Qui oserait oublier que c'est toujours «au nom de l'enfant» que sont accomplies les éducations et rééducations les plus contestables? Que c'est pour le plus grand bien de l'enfant qu'ici on lui apporte une éducation fasciste, là une éducation communiste, ici une conviction chrétienne, là une conviction musulmane, etc.? Que, dans certains cas, ce «coeur» est si étouffant qu'on le qualifie de «surprotecteur» pour dire qu'il est insupportable? Que le plus autoritaire des formateurs ne légitime jamais sa dureté et son inflexibilité en disant d'elles qu'il ne peut s'en passer? C'est là encore exclusivement au bien de l'enfant qu'il prétend oeuvrer, à l'aguerrir, à l'adapter à une société de compétition intraitable. Etc.

Le «coeur» et les techniques ne suffisent donc pas pour décrire une situation pédagogique et les restrictions ci-dessus montrent qu'après de ces variables en existent d'autres, idéologiques notamment, de personnalité aussi. Dans cette courte postface, on ne s'aventurera pas à les décrire toutes, encore moins à les définir; on sait d'ailleurs bien que les bibliothèques actuelles de sciences de l'éducation ne parviennent pas à donner une vision synthétique satisfaisante de leur croisement. Devant la difficulté, rappelons seulement pour finir le cas des «grands pédagogues» qui, s'appuyant sur des techniques de nos jours désuètes, qui, consacrant si exclusivement leur temps à leurs élèves et leur prodiguant un amour si absolu qu'on tend maintenant à en sourire, s'attirent toujours le respect de leurs lecteurs. Il reste le «coeur», sans aucun doute. Mais aussi une conviction idéologique, une personnalité rayonnante, une chaleur perpétuelle; tout ceci explique leur respect infini pour l'enfance et leur indéfectible tendance à la placer toujours en première position, avant adultes et institutions, avant eux-mêmes. En reliant leur propre passé d'enfants à l'avenir de leurs protégés.

"VOUS AVEZ DIT . . . PÉDAGOGIE"

- 1: P. Marc, J.-M. Chappuis & Ph. Rovero, *Echecs des uns, inéchecs des autres : de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes*, avril 1982, 36 p.
- 2: M. Schmidt, *Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg*, juin 1982, 30 p.
- 3: Ph. Rovero, *Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants*, octobre 1982, 36 p.
- 4: P. Marc, *Du savoir ou du maître: lequel définit l'élève ?* janvier 1983, 17 p.
- 5: J.-M. Chappuis & P. Marc, *De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant*, novembre 1983, 67 p.
- 6: V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, *Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants*, avril 1984, 27 p.
- 7: P. Marc, *Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant*, mars 1985, 65 p.
- 8: P. Favre, P. Kernén, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph. Rovero et M. Schmidt, *Le tronc commun au degré 6*, juin 1985, 50 p.
- 9: P. Marc (coll. D. Gabus, Ph. Rovero & M. Schmidt), *La connaissance et/ou la personne : une réflexion sur la pédagogie universitaire*, janvier 1986, 29 p.
- 10: S. Roller, *Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie*, juin 1986, 50 p. Outre le texte de la conférence faite par S. Roller à Neuchâtel le 6-2-1986, on trouve dans cette plaquette sa bibliographie complète.
- 11: *L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939)*, articles de Marguerite Bosserdet, William Perret, Gustave Richard et Pierre Marc, février 1987, 103 p.
- 12: Ph. Rovero (coll. P. Marc), *Choisir une école alternative en Suisse romande*, juin 1987, 40 p.
- 13: P. Marc, *Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation*, janvier 1988, 77 p.
- 14: F. Jaques-Mazauric et P. Marc, *Le droit de l'enfant sourd-muet au geste et à la parole: une décision d'adultes entendants*, septembre 1988, 40 p.
- 15: P. Marc (coll. N. Doffey, Ch. Braun, I. Opan & G. Siegenthaler), *Quelques réflexions à l'issue d'une première année de fonctionnement du nouveau tronc commun (Neuchâtel, 1987-1988)*, septembre 1988, 77 p.