

Education impossible ou méconnaissance des processus en jeu et en particulier des mécanismes psycho-sociologiques participant à l'apprentissage et au développement ?

G.Mugny, N.Loizu, A.N. Perret-Clermont

Nous allons présenter ici nos recherches sur les conditions sociales du développement de l'intelligence de l'enfant et les concepts théoriques qu'elles nous ont permis d'élaborer. Mais auparavant nous aimerions esquisser l'importance que peut revêtir, pour les problématiques éducatives, le développement de ce champ de connaissances. Et en particulier nous commencerons par expliciter comment, modestement sans doute, nos travaux peuvent à la suite d'autres (Cecchini et al. (1)) participer à dépasser positivement une certaine impasse dans laquelle il semblerait qu'aient abouti de nombreuses expériences pédagogiques "d'éducation compensatoire" aux Etats-Unis comme en Europe (pour des revues de ces travaux: Little et Smith (2) et Halsey(3)).

Le courant d'expériences habituellement désigné par ces termes "d'éducation compensatoire" - désignation qui reflète dès l'origine une certaine ambiguïté ~~sur~~ sur la fonction sociale de l'école et ses rapports avec les autres instances éducatives - est né du constat maintes fois établi par les sociologues à savoir que certains groupes sociaux ont en moyenne un degré inférieur de réussite scolaire. Face à ce constat, ressenti comme un défi à une certaine vision de l'école démocratique, avec un optimisme que Bernstein (4) dénoncera ("l'école ne peut pas compenser la société") des politiciens, des chercheurs et des enseignants ont tenté de formuler des réponses en termes purement éducatifs par la mise en oeuvre d'un certain nombre de mesures pédagogiques destinées aux enfants de milieux défavorisés. Au fur et à mesure que se déroulaient ces expériences nombre de leurs instigateurs ou réalisateurs furent conduits à reconnaître qu'il y avait, dans cette formulation purement éducative des problèmes, méprise sur la nature des enjeux et sur la portée de la seule action éducative. Les moyens pédagogiques utilisés pour combler les inégalités et donner aux enfants de tous les milieux des chances de réussite scolaire égales n'ont pas donné les ambitieux résultats escomptés.

Si ces derniers n'ont pas été atteints n'est-on pas trop prompt cependant à parler "d'échec" ? Celui-ci a-t-il été évalué

systematiquement ? Et quelles ont été aussi les réussites, les succès, des mesures pédagogiques préconisées lorsqu'elles ont pu être réalisées ?

Certes un relatif échec des expériences "d'éducation compensatoire" a permis d'enrichir la problématique théorique puisqu'il a conduit ses acteurs à poser un certain nombre de questions fondamentales notamment sur la nature de l'organisation sociale et de l'institution scolaire. Mais la perception d'un échec, en l'absence d'une vision claire des réussites, ne contribue-t-elle pas aussi - et peut-être avec un excès aussi peu fondé que l'optimisme préalable - à détourner l'attention de la scène éducative. Les remarques ^{que} ~~de~~ Little et Smith(2) présentent en conclusion de leur ouvrage sur les "Stratégies de compensation" laissent prévoir une telle direction : "la sous-réussite en éducation est considérée simplement comme la manifestation¹⁾ d'un certain nombre de disparités sociales et économiques expérimentées par les groupes défavorisés." "La solution à long terme - ajoutent-ils - doit être une série complète de programmes qui combattent les inégalités politiques, sociales et économiques" (p.145). Sans remettre en doute la nécessité et l'opportunité de telles mesures il faut cependant se demander pourquoi il n'est plus mentionné d'actions éducatives !

Cela signifie-t-il que l'activité pédagogique, d'abord conçue comme toute puissante pour combler les inégalités sociales est en fait totalement impuissante à favoriser le développement des milieux défavorisés ?

On voit les dangers d'un manque d'analyse précise de l'échec imputé aux "programmes" d'éducation compensatoire". Cette analyse devrait être conduite au moins à trois niveaux :

- à un premier niveau il faut nuancer la notion "d'échec" et se demander si l'impression qui prévaut n'est pas que le reflet de l'ambition, sans doute peu réaliste, qui présidait à l'entreprise. Ainsi, à titre d'illustration si certaines mesures ^{préconisées par} de Head Start se sont vues reprocher de n'avoir que peu d'effets à long terme, pourquoi ne pas commencer déjà par prendre sérieusement en compte les effets obtenus à court terme, en étudier les causes et préconiser des pratiques éducatives adéquates pour la suite du développement ?
 - d'autre part, sur un autre plan, des auteurs comme
- suite au développement

Campbell (5) ont attiré depuis l'attention sur certaines erreurs méthodologiques dans les procédures d'évaluation utilisées qui ont conduit dans plusieurs cas à sous-estimer les effets de certains programmes éducatifs. Certains résultats méritent sans doute une plus grande considération : lesquels ?

D'une façon plus générale l'évaluation pédagogique s'est avérée être un processus complexe, requérant différentes approches quantitatives et qualitatives, nécessitant une prise d'informations auprès des différents acteurs concernés et ne prenant son sens que par rapport à des objectifs explicites et précis (Cardinet (6)). Cette conclusion ~~relative~~ à un relatif échec est-elle l'aboutissement d'une évaluation concertée opérant à ces différents niveaux. Quels étaient les objectifs exacts ? Etaient-ils les mêmes pour les enseignants, les politiciens, les chercheurs voire les parents ou les élèves ?

- finalement il faut relever ^{(voir aussi (7) et (8))} l'absence de cadres théoriques articulant les différents niveaux concernés : le psychologique, le pédagogique, le sociologique et l'économique, et qui ^{seuls} permettraient de comprendre les processus en jeu et de conduire et évaluer des expériences dans ce domaine. En effet les recherches de pédagogie "compensatoire" sont en général parties du simple constat de l'existence de corrélations entre les statuts sociaux défavorisés (généralement définis par des indices socio-économiques) et les performances scolaires (souvent rapprochées des indications fournies par les tests psychologiques). Mais les régularités statistiques observées ne sont pas en elles-mêmes explicatives des processus à l'oeuvre et en particulier elles ne rendent pas compte des modalités d'articulation entre ces variables de natures différentes. Par là-même elles ne fournissent aucun cadre théorique pour préconiser des formes d'action et définir les niveaux d'intervention. Et alors, effectivement, dans cette problématique, la pratique pédagogique qui en prend conscience ~~xxx~~ risque de rester désemparée.

C'est pourquoi, tout en sachant que l'inégalité sociale présente dans l'école est une problématique qui dépasse le cadre éducatif et le champ psychologique, nous pensons cependant qu'il est pertinent d'analyser dans quelles conditions s'acquièrent les connaissances, et plus particulièrement dans quelles relations psycho-sociales s'élaborent les instruments de pensée ; et de mettre ces analyses à l'épreu-

par des démarches expérimentales visant à intervenir sur ces processus. L'identification de ces processus devrait nous permettre dans un deuxième temps de chercher à discerner en quoi différentes insertions socio-économiques des individus peuvent correspondre à des conditions différentes d'acquisition des connaissances voire à des modalités particulières de rapport au savoir. Il nous faudra ensuite, mais ce n'est pas notre objet dans le présent exposé, envisager des démarches plus proprement pédagogiques pour tenter de préciser quelles peuvent être les contributions de l'école au développement intellectuel non seulement des enfants qui habituellement y réussissent, mais aussi des autres.

- (1) Cecchini, M. Tonucci F., Pinto M.A., & Dubs E.
Teacher training, pedagogical method and intellectual development
Texte photocopié. Istituto di Psicologia, C.N.R., Rome, 1972.
- (2) Little A., Smith G.
Stratégies de compensation. OCDE, 1971.
- (3) Halsey A.H. (ed.)
Educational Priority. Her Majesty Stationary Office, 1972, Londres
- (4) Bernstein B.
Class, code and control. Routledge & Kegan Paul 1972
- (5) Campbell D.T., Boruch R.F.
Making the case for randomized assignments to treatments by
considering the alternatives : six ways in which quasi-experi-
mental evaluation in compensatory education tend to underesti-
mate effects. In : C.A. Bennet and A.A. Lumsdaine (eds). Evalua-
tion and experiment. Academic Press 1975.
- (6) Cardinet J. L'élargissement de l'évaluation, IRDP/R. 75.02, Avril 1975
Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation. IRDP/R. 77-01
janvier 1977
- (7) Perret-Clermont A.N.
Social interaction and cognitive development in children.
Academic Press (à paraître).
- (8) Perret-Clermont A.N.
Vers une approche des relations entre l'enfant, l'école et la
vie sociale à travers l'étude de la communication. Cahiers de
la section des sciences de l'éducation, 1976, no2, 3-13