

Humaniser la classe d'adaptation

Essai pédagogique

François-Marie GERARD, Juillet 1985

Manifeste

Pratiquer une pédagogie humaniste, c'est vouloir insérer son action éducative dans une perspective de libération de l'homme, de justice, d'ouverture à la vie, aux relations pour permettre aux jeunes de donner un sens à leur vie ?

L'école humaniste éduque à la liberté, une liberté qui ne se confond pas avec la recherche individualiste de libérations superficielles, mais qui contient une dimension communautaire essentielle. Elle le fait quand elle rend possible l'expression des diversités et des divergences, lorsqu'elle permet à chacun de s'exprimer sans être jugé a priori, lorsqu'elle fait confiance aux enfants dans une pédagogie de choix et de contrat.

L'école humaniste s'ouvre à la vie lorsqu'elle permet de développer des activités non scolairement utiles, dans les domaines de l'affectivité, de l'imaginaire, des relations, du corporel... Elle ne se contente pas alors de projeter les enfants vers leur vie future, mais sait les aider à vivre pleinement le temps présent de leur enfance.

L'école humaniste favorise les relations lorsqu'elle aménage des plages de rencontre et de vie en commun. Relations particulièrement fécondes lorsque l'école préfère l'initiative des élèves à leur assiduité passive en ne se contentant pas de l'assimilation des programmes, mais en sachant les convertir en projets à réaliser et en répondant aux attentes des enfants.

Cette école permet aux éducateurs de « sortir de leur personnage » et d'être eux-mêmes avec les enfants.

L'école humaniste refuse d'être simplement un lieu de distribution et de consommation des connaissances. Elle veut être un milieu d'éducation intégrale, sachant qu'il ne suffit pas de réussir dans la vie pour réussir sa vie.

L'école permet alors aux enfants de donner un sens à leur vie lorsqu'elle est pour eux, en complément de leur famille, un lieu d'échanges et de réflexions sur les événements de la vie, un lieu de « distanciation » et de synthèse critique.

Cette école doit être capable d'assumer les risques qu'elle prend pour être fidèle à ses finalités.

L'école humaniste peut réaliser sa pédagogie quelle que soit la structure d'action : au sein d'une classe « ordinaire » ou au sein d'une classe d'adaptation, dans une structure rénovée ou non. Plus qu'un état d'esprit, c'est une manière d'être débouchant sur des actions précises et efficaces.

L'école humaniste n'est pas sans risques ni difficultés. Mais elle semble aujourd'hui indispensable.

1. Cadre référentiel

Il importe, en commençant cet essai visant à montrer une tentative de développement d'une pédagogie humaniste au sein d'une classe d'adaptation, de clarifier la situation dans laquelle cet essai prend place.

C'est pourquoi nous présenterons un cadre de référence précis ayant pour objectif de situer l'institution générale, à travers son histoire, son pouvoir organisateur, ses références philosophiques et pédagogiques, ainsi que sa structure de travail.

Ceci ne constitue pas l'essentiel de cet essai, mais il nous semble ne pas pouvoir en faire l'économie dans la mesure où notre travail s'insère dans ce cadre et qu'il en est donc tributaire, dans une mesure plus ou moins large.

1.1 Les pouvoirs

L'école d'intervention se situe à Schaerbeek, rue Caporal Claes. Elle appartient à l'enseignement subventionné libre catholique, ce qui signifie un rattachement à trois pouvoirs : le pouvoir subsidiaire (Ministère de l'Éducation nationale), le pouvoir organisateur (voir infra) et le pouvoir « référentiel » (Conseil central de l'Enseignement catholique).

Il nous semble important de distinguer ces deux derniers pouvoirs, car cette bipolarité, si elle est source de liberté, est aussi source de conflits.

Le rattachement au pouvoir référentiel est important : c'est de lui que dépendent les programmes et l'inspection, mais aussi la reconnaissance vis-à-vis du pouvoir subsidiaire. Cependant, en ce qui concerne notre école, le pouvoir organisateur proprement dit constitue la réelle cheville ouvrière au niveau de l'exercice du pouvoir, et cela avec une certaine indépendance par rapport au pouvoir « référentiel ».

Ce n'est pas ici l'endroit d'approfondir l'étude de l'articulation des pouvoirs, mais il est à noter que cette relative indépendance du pouvoir organisateur a des répercussions pédagogiques qui peuvent aller dans le sens de l'humanisme. Ainsi, l'école a pu refuser – depuis longtemps – de faire subir aux enfants de 6^e année l'examen diocésain, marquant de la sorte sa volonté d'intégrer tous les aspects d'une éducation humaniste, sans se limiter au seul versant « Matières » (voir infra : cadre conceptuel de la pensée humaniste).

1.2 Historique

L'école a été créée en 1936, par une petite communauté de Sœurs dominicaines françaises et suisses, dans un quartier qui ne comprenait aucune autre école. Dès le départ, « Les Dominicaines » seront une école en marge du « traditionnel » : chants dans les rangs, méthode globale de l'apprentissage de la lecture, conseils de classe avec les enfants, bulletins sans place, examens sans surveillance... On peut parler d'un véritable esprit qui fait que toute l'éducation a comme fondement la confiance en l'enfant. N'est-ce pas là un caractère essentiel de la pédagogie humaniste ?

Cet esprit continuera à être présent tout au long de l'histoire de l'école (MARTIN & GERARD, 1988). Et c'est tout naturellement que la circulaire ministérielle de juin 1974 lançant la rénovation dite « 5-8 » trouvera un écho favorable. Dès 1975, la structure se mettra – progressivement – en place et se développera tant et si bien que la rénovation telle qu'elle est vécue dans notre école – devenue entre temps « Institut Saint-Dominique » - rencontre un intérêt important dans le monde pédagogique : nombreuses visites, y compris de délégations étrangères, montage audiovisuel fort diffusé, articles divers dans la presse écrite, émissions télévisées, et – dernièrement – choix de l'école comme base de travail commune dans la première phase de la recherche interuniversitaire mandatée par le Ministère pour l'évaluation externe du 5-8.

1.3 Références

1.3.1 Références philosophiques

De par son statut, l'école se réfère – de manière explicite – à l'Évangile et à l'esprit dominicain. Le projet éducatif de l'école se réclame d'une religion dépouillée, qui – dans la joie et la compréhension – se veut d'éveiller à la recherche de la Vérité essentielle, au sens de la vie et à l'accueil de l'autre.

Une pédagogie s'inspirant de cet esprit se caractérisera pas une absence de jugement sur l'enfant et par un retour permanent à l'essence même de l'enfant.

1.3.2 Références pédagogiques

Il n'y a à cet égard pas de référence explicite à un système pédagogique ou à un auteur. Cependant, il est évident que dans sa pratique quotidienne, l'école montre une référence constante à différents auteurs qui s'inscrivent dans la ligne humaniste :

- FREINET : texte libre, imprimerie, ateliers, travail individuel ;
- ROGERS (1972) : authenticité, considération positive, compréhension empathique... ;
- SIMPSON (1972) : intégration de l'affectivité, se marquant par exemple dans l'utilisation quasi généralisée de la technique du Programme de Développement Affectif et Social (PRODAS)...

L'école se réfère explicitement à une devise dans la lignée humaniste : *Le fruit est dans la graine. Seul importe de la faire germer.*

1.4 Structures

Il nous semble important de distinguer deux types de structures qui ont toutes deux leur importance dans la vie de l'école et qui de plus permettent chacune de différencier l'institution par rapport aux autres écoles.

1.4.1 Structure pédagogique

Mat.1 Mat.2	Cycle 3-4	± 60 enf.	± 60 enf.		7 inst. mat. (4 mi-temps) / 1 puéricultrice
Mat.3 Pri.1 Pri.2	Cycle 5-8	± 70 enf.	± 70 enf.	± 70 enf.	5 inst. mat. (1 mi-temps) 6 inst. prim.
	Cycle 8-10 – 4 inst. (1 mi-temps)				
Pri.3 Pri.4	± 24 enf.	± 24 enf.	± 24 enf.	Cycle 8-11 4 inst. (1 mi-temps)	± 24 enf. ± 24 enf. ± 24 enf.
Pri.5		5 ^e – 1 inst. ± 24 enf.			4 ^e – 1 inst. ± 24 enf.
Pri.6		6 ^e – 1 inst. ± 24 enf.			Classe 10-12 – 1 inst. ± 24 enf.

Cette structure, assez complexe, essaie de répondre au mieux aux aspirations des enfants et des enseignants.

Il faudrait ajouter pour être complet les différents cheminements possibles à travers cette structure. Mais ceux-ci sont tout aussi complexes ! Disons simplement qu'il n'y a pas de chemin bien tracé et qu'à chaque fin de cycle, l'enfant peut être aiguillé selon la situation qui lui conviendra le mieux.

Enfin, la structure se complète d'un directeur, de deux titulaires de classe d'adaptation (mi-temps), de deux professeurs d'éducation physique (mi-temps), de six professeurs d'éveil religieux (temps partiels) et de multiples autres aides (surveillances, parents...).

1.4.2 Structure participative

Ce second type de structure nous semble important parce qu'il montre la volonté d'impliquer tous les membres de la communauté éducative à la gestion de l'école, en partant de la base : les enfants.

Chaque enfant peut s'exprimer et participer au sein des **conseils de classe**. Ceux-ci organisent la vie de la classe et délèguent au **conseil des élèves** un ou deux enfants pour traiter des problèmes qui concernent toute l'école. Cette nouvelle institution a pour objectif de véritablement impliquer les enfants dans la vie de leur école.

Les enseignants ne sont pas moins bien lotis. En plus des réunions générales où se dessine la politique éducative, il y a des **conseils de cycle** qui sont représentés au sein du **Conseil du Fondamental** par un enseignant élu par tous les autres. Ajoutons la participation active au **Conseil d'entreprise** et concluons en disant combien cette structure permet une réelle participation de chacun, et par là de personnifier toute la vie scolaire, ce qui va dans le sens de l'humanisme.

1.5 Le milieu

Il importe pour terminer cette première partie de situer la population de l'école. La majeure partie des enfants sont issus de milieux socio-économico-culturels relativement aisés. Il est à noter que pour cette frange de la population, l'école correspond plus à un choix des parents pour une certaine pédagogie qu'à une fréquentation d'école de quartier. Même dans cette dernière catégorie, le milieu est plutôt favorisé.

L'école accueille cependant aussi une population défavorisée, y compris des immigrés (18%, mais de nationalités diverses et parfois de milieu très aisé...).

2. Humanisme et adaptation

Nous souhaitons donner ici une brève présentation de ce que recouvre le concept de pédagogie humaniste. Cela nous permettra de nous situer exactement dans cette perspective, en levant le plus grand nombre possible d'ambiguïtés. D'autre part, ce survol devrait permettre à tout lecteur de s'y retrouver, sans avoir une connaissance préalable de cette pédagogie sur laquelle se base cet essai.

Nous souhaitons également présenter ce qu'est une classe d'adaptation, son rôle, son mode de fonctionnement, afin de pouvoir montrer en quoi il importe d'humaniser cette structure et de justifier ainsi le travail réalisé.

2.1 Pédagogie humaniste

Ce mouvement polymorphe nous vient des États-Unis et eut comme promoteurs des auteurs importants : ROGERS (1972), MASLOW (1943, 1954), SIMPSON (1972)...

Quatre critiques adressées à l'enseignement traditionnel vont permettre de construire de nouvelles finalités :

- l'apprentissage est **inauthentique** : l'essentiel est le programme qui s'impose de l'extérieur en ne responsabilisant pas l'apprenant (MASLOW : apprentissage extrinsèque) ;
- l'apprentissage est **hypercognitif** : il néglige totalement l'affectivité et forme des « half-men » (LYON) ;
- c'est une éducation de **masse** : pas d'individualisation, l'école est une usine d'éducation, une caserne (F. OURY) ;
- c'est une éducation en **circuit fermé** : elle ignore les différents problèmes que vivent les étudiants.

L'éducation traditionnelle ne sert donc pas le développement de l'individu : « Nous sommes confrontés au fait paradoxal que l'éducation est devenue un des principaux obstacles à l'intelligence et à la liberté de pensée ! » (B. RUSSEL).

Aussi la pédagogie humaniste se fixera comme principale finalité de **former un homme total**.

Pour cela, il faudra d'une part élargir les programmes en développant des aptitudes utiles durant toute la vie (life-skills) plutôt que des connaissances étroites ; et d'autre part intégrer l'affectivité pour rendre l'enseignement intrinsèque, et les valeurs pour permettre la construction d'une vision personnelle du monde.

Dans ce cadre, l'enseignant sera avant tout une **personne** entrant en relation interpersonnelle avec d'autres personnes. Cette relation pédagogique est essentielle et doit être une véritable rencontre.

Au niveau de l'apprentissage, l'enseignant sera un **facilitateur** en aidant les élèves à choisir et à clarifier des projets qui ont un sens pour eux.

Il aura un **rôle psychologique** important puisqu'il vise au développement maximal de l'individu (voir à cet égard l'importance du PRODAS).

Enfin, il sera **animateur de groupe** afin de rendre celui-ci le plus dynamique possible, dans toutes ses interactions.

Voici pour terminer cette (trop) brève présentation de la pédagogie humaniste un **cadre conceptuel**, proposé par le professeur GEORIS, qui nous semble particulièrement bien situer tous les aspects de ce courant pédagogique (DEBRY, 1977).

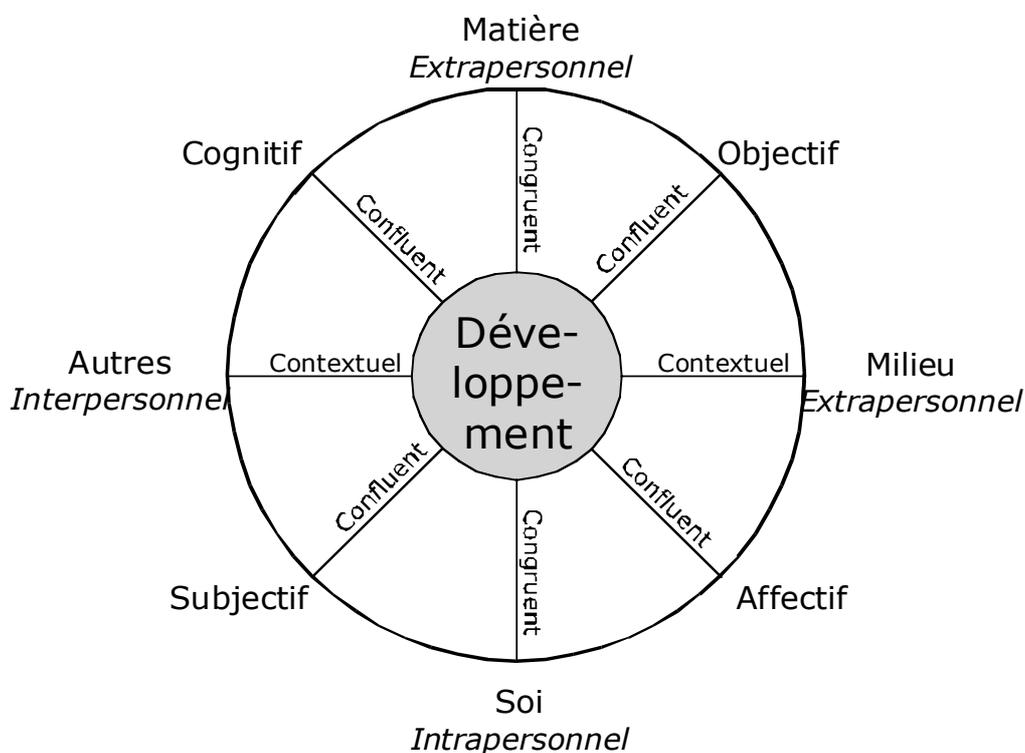


Figure 1 - Cadre conceptuel de la pédagogie humaniste

Ces différents axes s'interpénètrent tous dans la construction d'une méthodologie expérientielle. C'est donc par la promotion de tous ces aspects que s'établira une éducation véritable et complète, ayant pour centre le développement total de la personne-élève.

2.2 Classe d'adaptation

L'ouverture des classes d'adaptation (CA) fut décidée par le Ministère de l'Éducation nationale en septembre 1974, dans le cadre des mesures préconisées en vue de promouvoir le rendement des écoles fondamentales. Cette ouverture fait partie des diverses formes de rénovation pédagogique que le Ministère patronne et qui ont pour objectifs principaux, objet de la Circulaire ministérielle du 15 mars 1977, la diminution du nombre d'échecs, la tendance vers l'individualisation des apprentissages et la création d'une véritable communauté éducative.

La charte qui devrait diriger les activités d'une CA fait l'objet de la C.M. n° 5 du 13 juin 1983, qui reproduit simplement des textes similaires parus en 1981 et 1982. Il est à noter que depuis l'institution, en septembre 1984, du système du « capital-périodes », les CA n'existent plus en tant que telles puisque leurs conditions

statutaires d'ouverture, de maintien... ont disparu. Cependant, il est d'usage de considérer la circulaire de 1983 comme réglant encore la méthode de travail des enseignants fonctionnant comme titulaires de CA.

L'objectif des CA est clair : diminuer le nombre d'échecs en offrant une aide individuelle (ou en petits groupes) aux enfants qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages.

Selon F. MANSUET (1985), la « clientèle » des CA se présente sous trois formes :

- des **passants**, dont la présence en CA est exceptionnelle et de courte durée. Pour une raison majeure, ils ont manqué la classe et leur « savoir » présente ainsi des lacunes, vite comblées ;
- des **récidivistes**, des élèves à rechutes : ils retombent d'un retard dans l'autre. Guéris, ils ne tardent pas à réapparaître pour une nouvelle cure !
- des **permanents** : pauvres élèves, faibles en tout, toujours en retard parce qu'incapables de s'adapter aux méthodes et aux rythmes de travail de l'école traditionnelle.

Cette dernière catégorie est – malheureusement – la plus importante : une action systématique de soutien auprès des élèves en difficulté n'aboutit au succès escompté que dans 30% des cas !

Pour pouvoir comprendre cet échec, il faut montrer comment se réalise cette action systématique dans la CA « traditionnelle ». Pendant des périodes d'environ une demi-heure, les enfants en difficulté sont extraits de leur classe et se retrouvent avec l'adulte dans le local d'adaptation. Par des exercices systématiques, des répétitions, des manipulations, on espère surmonter les difficultés que l'enfant rencontre dans la découverte et la maîtrise des **matières**. On se fonde pour cela sur un **double postulat** : d'une part, une aide individuelle va permettre à l'enfant de comprendre ce qu'il n'a pas perçu dans la leçon collective ; et d'autre part, la relation personnelle entre l'enfant en difficulté et le titulaire de la CA va « aspirer » l'enfant vers un « mieux savoir ».

Ce double postulat, s'il fait partie du bon sens pédagogique, semble cependant dans les faits se révéler une double erreur, puisque 70% des enfants restent en rade...

Une analyse critique nous montre qu'il n'y a aucune raison pour que l'enfant réellement en difficulté puisse comprendre quelque chose qui n'est que de la répétition du premier apprentissage. Si cet enfant est en difficulté, c'est pour des raisons multiples, les unes personnelles : santé, aptitudes, fatigue, lenteur à comprendre et à travailler, habileté de l'attention, motivation... ; d'autres sont d'ordre familial et scolaire : verbalisme et intellectualisme abstraits, difficultés de communication parce que le climat affectif laisse à désirer... Ce n'est donc pas en ne situant le problème qu'au niveau d'une difficulté face à une matière que la solution sera apportée.

Mais, nous dira-t-on, il y a la relation avec le titulaire de CA qui ne pourra qu'être bénéfique. Pensez : on s'occupe tout spécialement de l'enfant ! Ne devrait-ce pas le stimuler ? Il est possible que cet effet joue pour les « récidivistes ». Mais ceux qui ont de réelles difficultés se soucient peu d'être en situation de réussite à l'extérieur de leur classe. Ce qu'ils aimeraient, eux, c'est réussir devant leurs compagnons,

devant leur maître... réussir là où ils sont toujours en échec. La CA ne leur offre pas cette possibilité.

Aussi, face à cette CA traditionnelle – pratiquée dans la plupart des écoles, avec la meilleure bonne foi possible – nous pouvons tirer quelques conclusions qui nous permettent de la rejeter définitivement.

- a) **Ce type de classe est une structure ségrégative** : beaucoup plus qu'elle ne permet d'éviter l'échec, elle le désigne du doigt, le creuse pour faire des enfants qui la fréquentent des être encore plus marginalisés. Les réflexions exprimées par les enfants sont à cet égard très révélatrices.
- b) **Ce type de classe n'est pas un milieu stimulant** : se sentant différents des autres, les enfants des CA ne tardent pas à s'enfermer dans leurs difficultés, ce qui stoppe leurs potentialités et leur désir de « se dépasser ». De plus, dans la mesure où ces enfants ont été placés dans une structure spéciale, il est certain que l'attente du milieu familial et du milieu scolaire ne peut être une attente « positive » (voir les travaux de R. ROSENTHAL (1971) sur l'effet Pygmalion).
- c) **Ce type de classe n'est pas une structure de prévention** : elle ne permet d'intervenir qu'après un constat d'échec et ne peut donc être une pédagogie du succès.
- d) **Ce type de classe répond à une certaine idée de l'inadaptation** : l'inadaptation est considérée comme inhérente à l'enfant (traitement de l'enfant « spécial » dans une structure « spéciale » par une pédagogie « spéciale ») et non pas comme une rupture entre l'enfant et son milieu (cette dernière vision nous invitant non pas à « traiter » l'enfant, mais à modifier sa relation avec le milieu en agissant sur celui-ci).
- e) **Ce type de classe a une vue partielle de l'éducation** : est seul visé le réajustement cognitif, portant sur des matières. De plus, cela se vit dans un climat « d'adaptation », et non pas de « développement ». L'enfant n'est pas au centre du processus éducatif : il n'en est qu'un objet.

Lorsque je suis devenu titulaire de classe d'adaptation, j'ai tout d'abord travaillé selon cette structure. Ce n'est que petit à petit que ma réflexion, alimentée par des lectures, des discussions et des rencontres avec d'autres titulaires de CA, m'amena à considérer trois principes fondamentaux.

1. L'enfant en difficulté doit toujours être pris comme « en difficulté **provisoire** », et donc maintenu dans sa classe. Cela implique :
 - a. le refus de la « classe spéciale » comme structure parallèle répondant à une nécessité ;
 - b. la transformation de la classe d'adaptation en **poste d'adaptation** (un instituteur sans classe, au service de l'école, pour le bien des enfants).
2. Le problème des enfants en « difficulté provisoire » doit être l'affaire de **toute l'équipe éducative**, et pas du seul instituteur spécialisé. Celui qui peut le plus sera l'instituteur responsable à tout moment de l'enfant.
3. L'intervention doit avoir lieu au sein même de la classe et sous les formes les plus variées possibles, visant ainsi à développer au mieux **toutes les potentialités de l'enfant**, dans l'intégration de toutes ses facettes.

Pour mettre en pratique ces considérations, j'ai mis en œuvre certaines activités, de manière encore fort parcellaire, mais qui ont toutes pour finalité d'« **humaniser** », au sens défini plus haut, la classe d'adaptation.

Ce sont ces activités que je vais essayer de présenter maintenant, en ayant parfaitement conscience du caractère encore imparfait de ces tentatives et en n'ignorant pas que d'autres solutions sont possibles. C'est un domaine où tout est encore à inventer. J'espère seulement y contribuer un petit peu.

3. Le tutorat

Parler de ce mode de travail en premier lieu est un choix qui signifie que je crois qu'il s'agit là d'une des principales et meilleures manières de « rénover » la classe d'adaptation.

Pourtant, le tutorat est en contradiction apparente avec les principes qui viennent d'être explicités ! Il s'agit en effet d'extraire l'enfant en difficulté de sa classe pour le conduire dans le local d'adaptation. Il s'agit aussi de donner un enseignement individuel portant sur une matière (en l'occurrence la lecture). Mais, on le verra, le tutorat est bien plus que cela.

« Rénover » la classe d'adaptation avec un mode d'enseignement vieux de presque... 200 ans est un autre paradoxe ! En effet, à l'aube de l'ère industrielle, dans une Angleterre peu scolarisée et sous une situation économique et sociale très difficile, Bell et Lancaster seront les pionniers du « monitorial system », appelé en français « enseignement mutuel » qui est à l'origine de notre tutorat actuel. Le maître « sélectionnait les meilleurs de ses élèves, les « moniteurs », leur communiquait son enseignement puis les chargeait de transmettre à leurs camarades les connaissances qu'ils avaient acquises auprès de lui. Grâce à la collaboration de ses élèves, il pouvait assumer seul la formation de quelques deux cents enfants ». (GONTARD, cité par TOURNEUR & al., 1983, p. 15).

Le système sera développé en France avec un certain succès, et ce malgré les difficultés financières et la pénurie des maîtres du début du XIX^e siècle. Ce succès tient sans doute à son efficacité, car « alors que dans les écoles des Frères il faut mettre quatre années pour apprendre à lire, ce temps est réduit à une année et demie dans les établissements mutuels. » (LESAGE, ibidem, p. 17).

Face à cette situation, l'Église s'acharnera alors à la perte de l'enseignement mutuel qui renaîtra aujourd'hui sous forme de tutorat, avec de nouvelles raisons d'exister qui permettent de le considérer au rang des innovations pédagogiques.

3.1 Présentation du système

3.1.1 Les acteurs

- Les **pupilles** : enfants de 7 ans rencontrant de grandes difficultés dans leur apprentissage de la lecture. Ces enfants sont choisis en début d'année scolaire sur la base de l'« Échelle composite de lecture pour le cours préparatoire (application collective) » d'INIZAN et BARTOUT (1988), utilisée dans une fonction d'évaluation détectrice et formative ; et à la suite d'une discussion avec l'équipe multidisciplinaire (titulaires du 5/8, équipe PMS, direction, logopède).
- Les **tuteurs** : enfants issus de la classe 10/12. Après une présentation du système (faite cette année spontanément par les anciens tuteurs de la classe

qui se renouvelle par moitié chaque année), on fait appel aux **volontaires** (toujours majoritaires), et le choix des tuteurs est alors réalisé conjointement par la titulaire 10/12 et le titulaire de la classe d'adaptation.

Il est à préciser que la population de la classe 10/12 est constituée d'enfants peu sécurisés dans leur itinéraire scolaire et qui y trouvent – grâce au charisme de la titulaire – une ambiance propre à leur redonner confiance en eux-mêmes. C'est donc une sorte de gageure que de s'adresser à ces enfants, mais c'est là aussi un facteur de réussite du tutorat.

3.1.2 Organisation

Une fois les tuteurs choisis, une réunion est organisée entre ceux-ci et le titulaire de la CA pour représenter les objectifs, les principes, mais aussi les difficultés de la tâche et ses modalités pratiques. Dès cet instant, l'atmosphère de la réunion est importante : ce n'est pas l'adulte qui expose son message, mais plutôt une discussion ouverte afin d'établir immédiatement le type de relation voulu, à savoir **collaboration et non pas hiérarchie**. L'adulte reste adulte, mais pas dans un rapport d'imposition ni d'autorité.

La constitution des paires tuteur-pupille est, jusqu'à présent, réalisée par le titulaire de CA qui essaie de tenir compte de différents facteurs et de sa connaissance personnelle des enfants. Ce n'est sans doute là qu'un moyen de constituer ces paires, et dans certaines écoles, les enfants sont plus impliqués dans ce choix.

Les séances proprement dites peuvent alors commencer, à raison de 3 séances par semaine. Les tuteurs vont chercher leur pupille et – dans le local d'adaptation – vont vivre une leçon de lecture, constituée de révision de sons, d'exercices de lecture silencieuse, de lecture orale de livres, et aussi de jeux, de dessins, de conversation... Il est à noter que pendant ce temps, le titulaire de CA travaille lui aussi avec un pupille : il se trouve donc bien dans la même situation que les enfants-tuteurs.

Après une bonne demi-heure, les tuteurs raccompagnent les pupilles et ont – éventuellement – un petit contact avec le titulaire 5/8. Ensuite, nous nous retrouvons pour une petite réunion où chacun peut exposer ses réussites, ses difficultés, ses interrogations, ses sentiments. Ensemble, le groupe cherche des solutions pour le bonheur de tous. Ces réunions n'ont pas lieu de manière systématique une fois que le tutorat tourne rond, mais elles ont toujours leur importance.

Nous avons essayé aussi de réaliser des réunions entre pupilles pour que ceux-ci puissent aussi exprimer leur vécu. Nous avons abandonné ces réunions parce qu'elles ne semblaient pas apporter grand chose aux enfants. Ils paraissent préférer s'exprimer lors de petites rencontres informelles et fortuites avec le titulaire de CA, ce qui se fait périodiquement. Mais cette expression des pupilles nous semble de toute façon fondamentale et indispensable.

Une session de tutorat dure au maximum un trimestre. Les expérimentations ont en effet montré qu'« un enseignement tutorial court est plus efficace pour les pupilles » (TOURNEUR & al., 1983, p. 26).

La session se termine par une séance de « fête » et par une double évaluation finale. Évaluation objective des progrès en lecture des pupilles (et de non-pupilles, pour comparaison), et évaluation subjective de et par les tuteurs.

3.2 Les objectifs

En essayant de passer en revue les différents objectifs du tutorat, je souhaite aussi montrer en quoi et comment ce mode d'enseignement est une méthode profondément humaniste. L'action exercée par le tutorat joue sur plusieurs types de personnes : les élèves pris en charge, les tuteurs, mais aussi les enseignants et par eux toute l'école. Il sera donc important de dégager toutes ces influences.

Pour cette présentation des objectifs, nous nous inspirons librement de l'analyse de THELEN (1969), cité par TOURNEUR & al. (p. 21 et ss.).

Derrière chaque objectif, le petit cercle barré fait référence au cadre conceptuel de la pensée humaniste, afin de montrer sur quel axe se situe l'objectif en question et de faire apparaître que le tutorat touche à tous les axes du cadre conceptuel.

a) **Créer une relation privilégiée tuteur-pupille** : ⊖

Cette relation est au centre du tutorat : elle en est le moteur. Elle revêt plusieurs aspects. D'une part, il sera plus facile pour le pupille de s'identifier à un enfant de quelques années son aîné, et par là de vouloir lire comme lui, de vouloir grandir comme lui. D'autre part, le fait de travailler avec des tuteurs qui ont eux-mêmes rencontré des difficultés dans leur itinéraire scolaire a une influence bénéfique sur la relation et sur les résultats. En effet, les tuteurs se sentent plus proches du pupille et ont une meilleure connaissance de la difficulté de la tâche.

Cette relation se vit durant les moments du tutorat, mais aussi pendant les récréations et autres moments de rencontre. Pour le pupille, c'est très important : désormais, un « grand » est son ami.

b) **Individualiser l'enseignement** : ⊗

Cet objectif est bien sûr évident et pleinement réalisé. On pourrait se poser des questions quant à l'efficacité de cette individualisation. Le constat semble être le même qu'il y a 150 ans en France : le tutorat est très efficace, surtout si on le met en rapport avec le temps consacré par l'adulte à sa réalisation. Les pupilles font de grands progrès, rapidement.

Cette individualisation va plus loin et a une action sur le tuteur. En effet, le fait de devoir apprendre à quelqu'un entraîne un approfondissement par le tuteur des techniques de lecture, mais aussi une resituation de sa position d'élève. Les tuteurs déclarent à peu près tous avoir été enrichis par l'expérience au niveau de la connaissance de leurs matières. Il s'agit là sans doute d'une illustration particulièrement intéressante de ce que MASLOW entend par apprentissage intrinsèque.

c) **Développer le sens social** : ⊖

Le fondement du tutorat est la coopération, l'entraide. Celui qui sait partage son savoir. L'inspecteur C. De Greef, animateur d'un groupe de titulaires de CA pratiquant le tutorat dit : « L'école élitiste n'est pas celle où certains en savent plus que d'autres. L'école élitiste est celle où ceux qui en savent plus que les autres refusent d'aider ces derniers ».

C'est bien contre cela que le tutorat lutte, afin d'éduquer à une position sociale harmonieuse basée sur des interactions fécondes.

Il est important ici de dire qu'à Saint-Dominique, cette entraide ne se vit pas seulement au sein du tutorat « institutionnalisé ». Il suffit de se promener dans les couloirs (ce que fait beaucoup un titulaire de CA !) pour rencontrer fréquemment des enfants qui font du tutorat « naturel », où simplement un enfant qui sait partage son savoir avec un autre, dans un véritable climat de coopération et non pas de compétition.

d) **Former à la prise de responsabilité** : ⊕

Devenir tuteur, c'est accepter de devenir responsable. Responsable d'un autre, plus petit, mais aussi responsable de soi. Il s'agit bien d'une formation, car les tuteurs ont parfois – tout naturellement – des difficultés à assumer cette responsabilité. Mais au moins, ils peuvent la prendre.

e) **Modifier la relation Maître-Élève** : ⊖

Le tutorat entraîne une relation de collaboration entre les élèves et l'adulte. En cela, c'est une véritable « rénovation » de l'enseignement fondamental. On veut considérer l'enseignement et l'apprentissage comme un but poursuivi en commun par les professeurs et les enfants. Et cette modification a des répercussions profondes : ainsi, l'adulte peut quitter son « cache-poussière » protecteur, et parler de ses difficultés, de ses espérances et déceptions... Le tutorat vise ainsi à réduire les obstacles à la communication, qu'ils soient dus à une différence de culture, à un écart de génération ou à un rapport d'autorité.

f) **Intégrer l'affectivité** : ⊕

Les réunions de fin de séance, entre tuteurs, sont à cet égard très importantes. L'enfant peut exprimer ses sentiments face à son travail. J'utilise d'ailleurs fréquemment pour ces réunions les techniques du Programme de Développement Affectif et Social (PRODAS) (PALOMARES & BALL, 1974) ainsi que celles proposées par le Dr T. GORDON (1981) dans sa méthode « Enseignants efficaces ». L'affectivité fait ainsi partie intégrante de l'évaluation permanente. De plus, le fait même de devenir tuteur peut avoir comme effet de renforcer le Moi de l'enfant et l'estimation qu'il a de lui-même, alors qu'on connaît l'importance de ce facteur dans le processus d'apprentissage, mais aussi dans la vie de tous les jours.

g) **Dynamiser le groupe des tuteurs** : ⊕

Ces enfants appelés à prendre des responsabilités importantes, en jouant un rôle habituellement dévolu à l'adulte, vont pouvoir réinvestir cet apprentissage, et cela pourra les aider à mieux intervenir dans leur classe ou dans leur vie sociale quand des problèmes se posent.

h) **S'inspirer de la façon de faire des tuteurs** : ⊕

La relation Maître-Élèves est ici tout à fait inversée : en effet, il n'est pas rare que les tuteurs trouvent des manières d'agir qui réussissent particulièrement bien et qui peuvent être réutilisées par le titulaire de CA dans son travail.

On le voit, les objectifs du tutorat permettent de situer celui-ci bien au-delà de la simple remédiation d'enfants en difficulté. Celle-ci demeure bien entendu, et – pour être fidèle aux principes proposés pour la CA – il faudrait pouvoir mieux intégrer le travail des tuteurs au sein même de la classe des pupilles.

La forme de tutorat présentée ici est en voie permanente de recherche. À cet égard, des réunions avec l'inspecteur De Greef et occasionnellement avec Mme FINKELSTEIN, promotrice de l'enseignement tutorial en Belgique (1976), sont particulièrement intéressantes et invitent toujours à une amélioration du système.

Les difficultés pratiques ne manquent pas : aménagement des horaires, organisation du temps dans la classe 10/12, découragement périodique de certains tuteurs... Cela demande un investissement énergétique relativement important de la part du titulaire de CA qui est la cheville ouvrière du système. En tout état de cause, le jeu en vaut la chandelle !

Sans avoir épuisé tout ce qu'il y a à dire, concluons en affirmant que le tutorat est une activité profondément féconde dans la rénovation de la classe d'adaptation et de l'enseignement fondamental. L'impact est important à tout niveau : pupilles, tuteurs et enseignants.

C'est une activité fondamentalement humaniste, qui embrasse dans ses objectifs tous les aspects de cette pédagogie. En pleine expansion, le tutorat semble être une des solutions les plus prometteuses au renouvellement de la fonction de titulaire de classe d'adaptation.

4. Inversion des rôles

La deuxième activité de rénovation de la classe d'adaptation est la réponse la plus prometteuse aux critiques adressées à la classe d'adaptation traditionnelle.

Pour comprendre cette approche, il est intéressant de se pencher sur l'apprentissage de l'enfant en termes de **temps**, en se référant au modèle de la pédagogie dite de maîtrise.

On sait que les élèves apprennent à des vitesses très différentes. Selon les auteurs américains du Mastery Learning (AIRASIAN, 1971 ; BLOCK, 1971 ; BLOOM, 1981 ; CARROLL, 1963), l'aptitude pour une tâche est la quantité de temps dont un élève a besoin pour apprendre la tâche, dans les meilleures conditions d'apprentissage. Pour eux, la plupart des élèves, sinon tous, peuvent acquérir la maîtrise de n'importe quel apprentissage s'ils y consacrent le **temps nécessaire**.

C'est ce modèle qui donna naissance aux classes d'adaptation, l'enfant en difficulté étant simplement considéré comme ayant besoin d'un plus long temps d'apprentissage que les autres. Pour ces enfants, le **temps institutionnel**, c'est-à-dire le temps académique dont dispose le professeur pour enseigner les différents sujets prévus au programme, est trop court, en ce sens qu'il est inférieur au temps nécessaire. Le passage en CA permettrait d'augmenter ce temps institutionnel, en le faisant coïncider avec le temps nécessaire.

Mais il faut tenir compte d'un troisième type de temps : le **temps motivé**, c'est-à-dire le temps que l'élève est disposé à consacrer à l'apprentissage de la tâche. Il s'agit d'une variable individuelle, influencée par la satisfaction et le besoin d'accomplissement. Plus l'enfant trouvera ses efforts récompensés par une réussite, plus il sera prêt à dépenser de l'énergie et du temps. Ce temps motivé – qui se trouve au centre du processus d'apprentissage – sera aussi fonction de la personnalité du maître. En effet, plus grande sera la confiance qu'a l'élève en son titulaire, plus grand sera le désir de lui faire plaisir, plus grands seront sa motivation et son temps motivé.

C'est à ce niveau que nous essayons d'intervenir. En plus d'accroître le temps institutionnel pour essayer de le faire coïncider au mieux avec le temps nécessaire, nous tentons d'augmenter le temps motivé en jouant sur les interactions fondamentales entre l'enfant et son titulaire, et en donnant la possibilité à ce dernier d'être celui qui fournira l'aide spécifique pour pallier les lacunes de l'enfant. Celui-ci – c'est du moins le postulat – se sentira dès lors davantage concerné par son projet scolaire et plus motivé à le réussir.

En pratique, le titulaire a donc la possibilité de se retrouver seul ou en petit groupe avec les enfants en difficulté de sa classe. Pendant ce temps, le titulaire de la CA est responsable des enfants « non en difficulté ». Les rôles traditionnels sont inversés.

Cette activité se réalise actuellement dans 6 classes (deux 1^{res}, trois 2^{es}, une 3^e) à raison de deux séances hebdomadaires de 45 minutes.

Le rôle du titulaire de CA varie de classe en classe. Dans certaines, il assume la réalisation de séances de travail individuel. Dans d'autres, le travail est plus une application des découvertes de la classe, ce qui permet d'ailleurs aux enfants – s'ils le désirent – une autre approche de ces découvertes. Dans d'autres encore, des activités plus spécifiques de lecture sont développées, entraînant les enfants à une approche mettant en œuvre des démarches d'anticipation, de vérification d'hypothèses... Enfin, ces moments peuvent également être consacrés, si besoin en est, à des activités plus spécifiquement humanistes, comme des découvertes de contes, de la connaissance de soi et de ses valeurs...

Cette inversion des rôles traditionnels est elle-même dans la ligne de l'humanisme pédagogique. En effet, le plus important semble être que l'enfant n'est plus découpé en tranches. Aidé par son titulaire, il est perçu dans une **vision globale**, le moment de remédiation n'étant plus disjoint des autres moments de la vie de l'enfant. Ce sont donc tous les aspects de celui-ci qui peuvent intervenir au moment de la remédiation.

En tant que tel, ce type de remédiation ne vise bien sûr pas plus le développement de soi qu'une remédiation classique, et l'aspect essentiel reste la connaissance de la matière. Cependant, les pôles subjectif et affectif des axes confluents du cadre conceptuel de la pédagogie humaniste sont plus approchés, en ce sens qu'ils sont plus pris en considération étant tenus comme éléments constitutifs de la difficulté passagère de l'enfant et de son dépassement. Plus que dans une remédiation externe, le titulaire pourra approcher les raisons fondamentales qui font que l'enfant est en difficulté au sein du groupe, pourra dialoguer avec l'enfant, le mettre en confiance et mieux le connaître.

Cette tentative d'inversion des rôles, qui responsabilise le titulaire, est fondée sur le principe humaniste que l'homme a une capacité naturelle d'apprendre et d'explorer. En effet, elle diminue le caractère systématique de la remédiation en postulant que l'enfant progressera grâce au climat d'aide ainsi créé autour de lui sans pour autant être trop interventionniste. Il importe de **laisser mûrir le fruit**, non en le laissant à l'abandon, mais en lui donnant les soins nécessaires à son épanouissement. Ainsi, nous essayons de mettre à la disposition de l'enfant le plus grand éventail possible de pistes de travail et de progrès, l'aide individuelle de son titulaire étant une de

celles-là. En définitive, l'objectif est d'aider l'enfant à choisir et à clarifier des projets qui ont un sens pour lui.

Cette manière de travailler offre le précieux avantage d'impliquer le titulaire dans une meilleure connaissance de l'enfant en difficulté et des raisons de ces difficultés. Certains enseignants ont tendance, lorsque des enfants de leur classe sont repris en CA traditionnelle, à se désintéresser des progrès de l'enfant. Tout se passe comme si ces enseignants ne se considéraient plus responsables de l'enfant, de son avancement, de son développement du fait qu'il est « repris » par quelqu'un d'autre. Dans ces conditions, il devient bien sûr difficile, voire impossible, pour l'enfant de réellement prendre en charge sa progression, SON titulaire ne lui montrant pas sa foi en lui. C'est ce que nous essayons d'éviter avec l'inversion des rôles, et cet objectif semble largement atteint.

Il importe bien entendu d'aider le titulaire dans cette tâche, en l'aidant à analyser la situation de l'enfant et ses difficultés, à établir un diagnostic correct, et en lui fournissant des moyens concrets et adaptés pour assurer au mieux cette remédiation à laquelle il n'est pas préparé en tant que telle (pas plus d'ailleurs que la plupart des titulaires de la classe d'adaptation qui – rappelons-le – n'ont reçu aucune formation spécifique).

L'établissement de cette inversion de rôles est encore à un stade expérimental de recherche. Certains enseignants-titulaires ont plus de difficulté que d'autres à entrer dans le système, à prendre véritablement en charge la remédiation. Tout se passe comme s'ils manquaient eux-mêmes de confiance en leur possibilité d'apporter l'aide nécessaire et adaptée aux enfants. Avec le temps, cette crainte devrait disparaître. Cette manière d'assouplir le titulariat devrait alors pouvoir trouver son épanouissement pour le plus grand bien des enfants qui doivent être au centre de nos préoccupations.

5. L'ordinateur

La troisième et dernière activité proposée ici dans le cadre d'une rénovation humaniste de la classe d'adaptation fait paradoxalement partie de la technologie la plus pure de l'enseignement, puisqu'il s'agit de cet instrument totalement électronique qu'est l'ordinateur¹.

La technologie de l'enseignement n'est-elle pas réservée exclusivement à la pédagogie behavioriste ? N'est-elle pas qu'un instrument de conditionnement, tenant fort peu compte de la personnalité de l'apprenant, de sa liberté ?

Rien n'est moins sûr ! Si les behavioristes utiliseront la puissance d'enseignement de l'ordinateur, ils n'en ont pas l'exclusivité. L'essentiel se trouve dans la manière dont est utilisé l'ordinateur. Pour les behavioristes, la machine permettra de « façonner » l'apprenant tel que le spécialiste l'a décidé, sans tenir compte de la volonté, du projet de l'apprenant. Ainsi, pour Skinner, « l'hypothèse selon laquelle

¹ Ce texte date de 1985, c'est-à-dire une époque où les micro-ordinateurs ne faisaient qu'apparaître dans l'univers pédagogique, avec des machines encore fort peu développées.

l'homme n'est pas libre est indispensable à l'application de la méthode scientifique à l'étude du comportement humain » (SKINNER, 1953, p. 477).

L'approche présentée ici est autre, spécialement au niveau des intentions. Il ne s'agit pas de façonner, mais d'offrir à l'apprenant un outil dynamique et interactif qui lui permette de mieux prendre en charge son apprentissage.

La pédagogie humaniste ne rejette pas la technologie de l'enseignement. Au contraire, il suffit de se pencher sur ce que Célestin Freinet a proposé pour se rendre compte qu'il s'agit essentiellement d'instruments techniques : l'imprimerie, les boîtes à enseigner (qui ne sont autres que des pré-ordinateurs tournés vers l'enseignement)... Aujourd'hui, en Belgique et en France, le mouvement *Éducation populaire*, héritier de FREINET, se trouve être à la pointe des recherches en matière d'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement.

Deux manières d'utiliser l'ordinateur seront exploitées ici : la remédiation assistée par ordinateur et l'apprentissage de la programmation.

5.1 Remédiation assistée par ordinateur

C'est l'aspect le plus technologique. L'ordinateur est utilisé pour quelques remédiations individuelles. J'ai dès lors réalisé quelques programmes qui répondent aux besoins les plus fréquemment rencontrés : des didacticiels de mathématiques (découverte des nombres, opérations de base, systématisation), d'orthographe, d'analyse, de lecture (inspirés des techniques de FOUCAMBERT, 1976), de travail de la mémoire, d'orientation spatiale... L'usage de ces didacticiels en remédiation n'exclut évidemment pas le recours à des moyens plus concrets.

Mais en quoi l'utilisation de l'ordinateur peut-elle aller dans le sens de l'humanisme ?

Bien utilisé, l'ordinateur est un instrument qui permet à la fois de traiter de manière efficace le pôle « Matières », de par sa rigueur, son approche méthodique ; mais aussi le « Soi » et la « Relation ». En effet, ce qui est le plus caractéristique – établi par SKINNER, mais sans grande clarification – est que l'ordinateur permet à l'enseignant de quitter sa tâche de transmetteur de savoir, tâche désormais assumée par la machine, et de s'attarder plus spécifiquement à tous les aspects relationnels et affectifs du processus d'apprentissage.

Un événement, parmi d'autres, qui s'est déroulé lors d'une séance de remédiation avec une élève de 6^e année, au cours d'un programme d'analyse : ce programme étant réutilisé plusieurs fois, il demande à chaque reprise le nom de l'élève. Celle-ci dit alors « Dois-je écrire à nouveau mon nom ? ». Rebondissant sur cette question, la discussion permet à l'élève d'exprimer qu'elle n'aimait pas son nom... et qu'elle n'aimait pas tout simplement être elle-même ! Cette discussion très ouverte, portant sur le Self-Concept, ne fut possible que grâce à l'ordinateur qui s'obstinait à demander ce prénom si représentatif de tant de choses négatives !

Il s'agit là bien sûr d'un cas exceptionnel. Mais j'ai pu remarquer avec d'autres enfants que l'ordinateur se chargeant de tout l'aspect « Matière », il était beaucoup plus aisé au remédiateur de s'attarder sur la relation, sur l'aspect affectif et humain. Être un homme, et non plus seulement un enseignant.

En ne s'attardant pas sur les avantages traditionnellement reconnus à l'ordinateur que sont la possibilité d'individualisation de la matière, le feedback immédiat et adapté, et la prise en considération positive et patiente de l'erreur des élèves, il me semble important d'insister sur le fait que mes programmes présentent les activités sous un aspect ludique. L'activité de remédiation gagne dès lors un côté attractif qu'elle n'a pas au départ. L'enfant se trouve alors dans une situation valorisante, grâce à des programmes adaptés, et peut reprendre confiance en lui.

Cet aspect attractif, lié à l'interaction permanente entre la machine et l'enfant, permet à ce dernier de décider de progresser, ce qui est une condition indispensable pour une remédiation efficace. J'ai pu constater qu'au contact de l'ordinateur, des enfants prennent réellement leur apprentissage en mains, grâce à une prise de conscience de leurs possibilités de développement cognitif. C'est sans doute un élément se rattachant typiquement à la pédagogie humaniste : l'apprentissage devient intrinsèque, concerne réellement l'enfant, dans tout ce qu'il représente à ses propres yeux.

Ce qui est essentiel dans l'utilisation de l'ordinateur n'est pas l'utilisation proprement dite de la machine, mais l'usage que l'on peut en faire, et plus spécialement ses répercussions relationnelles et humaines. Loin d'enfermer l'enseignant, la machine lui ouvre des portes qu'il ne pourrait franchir sans elle. Le tout est bien sûr d'être en permanence attentif à éviter que la machine ne programme l'enfant...

5.2 Apprentissage de la programmation

Cette dernière réflexion amène naturellement à parler d'une activité tout aussi, si pas plus, essentielle : celle d'apprendre à l'enfant à programmer l'ordinateur, loin d'être programmé par lui. Elle est donc l'apprentissage, ou plutôt la découverte, d'un langage de programmation, le LOGO en l'occurrence. Ce langage, issu des travaux de PAPERT (1971) offre la particularité d'être spécialement proche de l'enfant, de lui être adapté, et de permettre le développement de structures de pensée mises en évidence par les travaux de PIAGET.

Beaucoup d'ouvrages ont été écrits à ce propos, et l'objet ici n'est pas de rivaliser avec eux. Je ne ferai donc que présenter mon activité LOGO et situer celle-ci au sein de cette recherche humaniste.

En tant que titulaire de CA, j'utilise cet apprentissage de la programmation avec des enfants qui se trouvent en CA non pas pour une difficulté spécifique de matière, mais pour une série de raisons tant affectives qu'intellectuelles qui font que leur adaptation scolaire pose difficulté. Le LOGO offre la possibilité de développer les mécanismes de pensée de ces enfants tout en étant attentifs aux aspects relationnels, psychologiques...

Cette utilisation du LOGO s'inscrit dans une pédagogie du projet adaptée à la CA. Il s'agit pour l'enfant de réaliser une tâche qu'il a voulue et décidée, qui engage sa responsabilité et sa participation concrète, et dont les effets le conduisent souvent à modifier son environnement et ses rapports avec lui. Un constat : l'enfant qui arrive au bout de son projet LOGO a modifié ses rapports avec l'école et est prêt à aborder son apprentissage d'une autre manière.

Ce travail, tout aussi positif qu'il soit, ne peut cependant être assimilé à la pédagogie du projet, car l'aspect altruiste d'engagement avec les autres manque à cette forme de remédiation. Néanmoins, les différents aspects de la pédagogie du projet que sont la projection, la planification, la réalisation et l'évaluation se trouvent pleinement présents dans ce type d'activité.

L'aspect « communautaire » se trouve plus réalisé dans des séances animées pour la classe 10/12. Cette classe – rappelons-le – regroupe des enfants dont l'itinéraire scolaire présente des difficultés. Une fois par semaine, en deux groupes, ils ont droit à des séances d'initiation à la programmation. À ce niveau, le projet communautaire prend place : il est discuté, critiqué et décidé. Ces séances aident les enfants à mieux se situer par rapport à eux-mêmes et à leur situation scolaire.

Enfin, il est indispensable de préciser que l'animateur de séances d'initiation au LOGO s'appelle un « facilitateur », tout comme l'enseignant est appelé dans la pédagogie humaniste. Il ne s'agit pas d'une simple appellation. Le facilitateur LOGO n'enseigne pas. Il aide les enfants à clarifier leurs projets, à les mettre en œuvre, par l'apport distillé de sa connaissance technique du langage. Il guide aussi les enfants en fonction de ses objectifs, mais sans que ce soit jamais une imposition.

L'ordinateur est un outil au service de l'enseignant. Il lui permet de multiplier ses possibilités en lui offrant des ressources relationnelles et affectives importantes. Il convient cependant d'être attentif à tout moment à l'usage qui est fait de cette « machine magique ». L'ordinateur doit rester au service de l'enfant et de l'enseignant, et non pas le contraire.

6. Conclusion

Dans cet essai, j'ai tenté de resituer dans un cadre théorique ma tentative quotidienne de rendre la classe d'adaptation plus proche de ses objectifs et d'intégrer cette approche dans le cadre de la pédagogie humaniste qui me semble à même d'embrasser tous les aspects de ce que doit être une éducation globale et expérientielle.

Il va sans dire que l'essai n'épuise pas toutes les facettes de la fonction de titulaire de classe d'adaptation. Sa tâche ne se limite pas aux activités décrites. L'intention n'était pas de faire le tour de la fonction qui recouvre divers objectifs et donc autant de méthodes de travail.

L'objectif principal de la classe d'adaptation est d'aider les enfants qui rencontrent des difficultés scolaires en leur fournissant des moyens spécifiques pour surmonter les obstacles qui se présentent à eux. Derrière ce noble objectif se cache la nécessité absolue de limiter une des tares de notre système d'enseignement : l'échec scolaire, qui – encore aujourd'hui dans certaines écoles – touche un enfant sur trois dès la première année primaire.

Pour ce faire, les premières classes d'adaptation, fondées au milieu des années 70, ont mis en œuvre des techniques de remédiation basées sur la pédagogie de la compensation. Beaucoup de titulaires de classes d'adaptation travaillent encore selon ce schéma qui a certainement pu apporter de brillantes réussites

individuelles. Néanmoins, de manière générale, il faut constater l'échec de cette tentative. Le nombre d'enfants qui redoublent n'a que peu diminué, et souvent des enfants deviennent des abonnés permanents de la classe d'adaptation. Malgré la bonne volonté et le dévouement de nombreux enseignants, cette tentative a échoué parce que l'adaptation a été dans le mauvais sens ! On s'est efforcé de résoudre le problème de l'échec scolaire **en adaptant l'enfant à l'école** en oubliant que si l'enfant était en difficulté, c'était peut-être aussi parce que l'école ne lui convenait pas, que le langage qui s'y tenait et les règles qui la régissaient lui étaient profondément étrangers.

De manière générale, j'ai donc essayé que la classe d'adaptation soit un instrument d'**adaptation de l'école à l'enfant** :

- le tutorat offre la possibilité d'intégrer l'apprentissage par les pairs avec son dynamisme et sa proximité de l'enfant ;
- l'inversion, momentanée, des rôles entre titulaire de classe et titulaire de classe d'adaptation permet de rendre la remédiation plus proche de l'enfant, plus naturelle et plus valorisante. Elle permet de plus de modifier le regard de l'enseignant qui peut mieux prendre conscience de la personnalité de l'enfant en difficulté ;
- l'ordinateur, enfin, apporte par la prise en charge des tâches mécaniques et par son attrait technologique la possibilité d'être plus attentif aux aspects relationnels et affectifs. Le dialogue entre enfant et enseignant devient plus que jamais un dialogue d'êtres humains, grâce à la triangulation avec la machine.

Ces trois tentatives s'intègrent parfaitement dans le cadre de la pédagogie humaniste en voulant former un homme total. Bien sûr, elles sont encore tournées essentiellement vers un apprentissage cognitif provenant de l'extérieur. Elles restent tournées vers la remédiation, et si elles sont humanistes, c'est plus dans une humanisation de la relation et dans la prise en considération des facettes affectives de la personne que sont l'enfant et l'adulte que dans le développement d'une pédagogie véritablement et profondément expérientielle. La mise en œuvre de ces activités devrait cependant permettre à l'enfant de faire de l'apprentissage scolaire un véritable projet personnel.

Il reste à favoriser le développement d'activités spécifiquement humanistes, dont les objectifs seraient de viser un apprentissage expérientiel qui soit important pour la personne-enfant et lourd pour elle de significations. Ces activités seraient plus viscérales, émotionnelles et viseraient un changement profond de l'individu plus conscient de son identité, de ses valeurs, de sa responsabilité d'homme.

Pour un titulaire de classe d'adaptation, ces activités pourraient parfaitement s'intégrer en dynamisant encore plus les moments de collaboration avec les titulaires de classe. Ces moments peuvent être l'occasion de la mise en œuvre d'activités favorisant un apprentissage authentique et intrinsèque.

Ce sont des activités de ce type que je me propose de mettre en œuvre dans le devenir de mon action. Ces activités présenteront bien sûr un caractère spécifique, qu'il reste à décrire, mais elles me semblent avant tout être le prolongement de

cette tentative permanente de rendre l'école plus proche de l'enfant, plus expérientielle, plus humaniste².

Bibliographie

- AIRASIAN, PW. (1971). The role of evaluation in mastery learning. In BLOCK, J.H. (Ed.). *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BLOCK, J.H. (1971). *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BLOOM, B.S. (1981). *All Our Children Learning*. New York: McGraw-Hill.
- CARROLL, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- DEBRY, M. (1977). *Le courant humaniste : un défi au behaviorisme et à la psychanalyse ?*, Mons : Faculté des Sciences psychopédagogiques, Mémoire inédit sous la direction du prof. P. Georis.
- FINKELSTEIN, D. & ROBAYE-GEELLEN, F. (1976). *Deux années d'application d'une formule tutoriale comme moyen de lutter contre les échecs scolaires*, Bruxelles : Presses universitaires de Bruxelles.
- FOUCAMBERT, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris : Sermap / Hatier.
- FREINET, C. (1994). *Les œuvres pédagogiques (2 tomes)*, Paris : Ed. Seuil.
- GORDON, Th. (1981). *Enseignants efficaces – Enseigner et être soi-même*, Montréal : Le Jour Éditeur.
- INIZAN, A., INIZAN A. & BARTOUT, D. (1988). *L'évaluation du "savoir lire" au cours préparatoire*, Paris : Editions EAP
- JOLIBERT, J., ROMIAN, H. & coll. (Groupe français d'Éducation nouvelle). (1976). *Pour une autre pédagogie de la lecture*, Paris : Casterman.
- Le Grain. (1980). *Le défi pédagogique – Construire une pédagogie populaire*, Bruxelles : Vie ouvrière.
- MANSUET, F. (1985). Les classes d'adaptation ont dix ans, *L'école fondamentale*, Bruxelles, Mars 1985.
- MARTIN, C. & GERARD, F.-M. (1988), 50 ans de pédagogie, un cheminement, in *Des dominicaines à St-Dominique*, Album souvenir, Bruxelles.
- MASLOW, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- MASLOW, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- OURY, F. & PAIN, J. (2001). *Chronique de l'école caserne*. Vigneux: éditions Matrice.
- PALOMARES, U. & BALL, G. (1974). *Programme de développement affectif et social – Le cercle, Guide de l'animateur, 6^e niveau*, Québec : Ed. de l'Institut de développement humain.
- PAPERT, S. (1971). *Teaching children thinking (LOGO memo)*, Massachusetts Institute of Technology, A.I. Laboratory.
- ROGERS, C.R. (1972). *Liberté d'apprendre ?*. Paris : Dunod.
- ROSENTHAL, R.A. (1971). *Pygmalion à l'école*, Paris : Casterman
- SIMPSON E.J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*. Washington, DC: Gryphon House.
- SKINNER, B.F. (1953). *Science and human behavior*, New-York: Macmillan.
- TOURNEUR, Y., DUQUESNE, F., BEUMIER, P., DRUART, B. & LONGO, M. (1983). *La pratique de la méthode tutoriale dans l'enseignement fondamental*, Mons : Université de l'État à Mons.

² En réalité, après avoir terminé cet essai, je suis redevenu titulaire de classe « ordinaire ». Au sein de celle-ci, j'ai mis en œuvre des activités « humanistes ». Puis, mon itinéraire professionnel m'éloigna de l'école, du moins en tant qu'enseignant.