

# Entre école et développement psychologique : des normes inconciliables ?

Par Patrick Bonvin

Professeur, Haute école pédagogique, Lausanne

L'entrée à l'école est un moment crucial dans la vie d'un enfant et de sa famille, en particulier lorsque des besoins éducatifs particuliers (BEP) ont été identifiés en amont. Cette situation particulière peut rendre complexe cette première rencontre formelle et obligatoire entre l'enfant et l'institution publique chargée de sa formation en tant que futur·e citoyen·ne. Dans cet article, je décris les enjeux relevant du *clash* entre les normes du développement psychologique et de l'école ainsi que les pistes permettant de faciliter les transactions entre milieu familial et milieu scolaire lors de cette transition essentielle et de celles qui suivent.

## 1. Diverses diversités

Si l'on étudie de manière longitudinale une cohorte d'enfants du même âge (strictement) à partir d'un moment donné ( $t_1$ ) et que l'on mesure sur plusieurs temps de mesure (de  $t_2$  à  $t_n$ ) une quelconque série d'habiletés, plusieurs formes de diversités vont se manifester

dans les résultats de l'échantillon, qui peuvent être décrites sur les plans suivants :

(1) Interpersonnel: pour chaque domaine évaluable de façon quantitative (par un quotient de développement, par exemple), on va se retrouver, par définition, avec une variabilité interpersonnelle. Cette variabilité manifeste certainement pour une part la diversité qui caractérise notre espèce, mais il faut ajouter qu'elle est également tributaire de la méthode d'évaluation utilisée. On ne mesure en effet pas ce qui ne varie pas. Ainsi, si tout un chacun disposait d'une caractéristique psychologique, d'une connaissance, d'une qualité morale ou d'une aptitude qui serait répartie de façon égale dans la population, celle-ci ne serait pas incluse dans la description statistique de cette même population. Les normes de développement et les divers seuils utilisés reposent entièrement pour leur développement sur la variance statistique des mesures qui la composent. Cette problématique est présente dès l'adoption des premières lois d'obligation scolaire: d'emblée ▲

▲ s'est posée la question de savoir quels enfants peuvent bénéficier de l'enseignement public obligatoire et quels enfants doivent bénéficier d'une forme de scolarisation particulière. C'est précisément ces questions qui vont « doper » le développement de moyens pour déterminer par la mesure les seuils permettant de discriminer entre ces deux groupes d'élèves. Binet et Simon (Huteau, 2006) poursuivent les travaux de l'école de Londres (posant les bases des statistiques en sciences sociales) pour développer une « mesure » permettant justement de distinguer l'âge chronologique de l'âge développemental.

(2) Intrapersonnel: Ces caractéristiques évaluées montreront également une variance intrapersonnelle dans la mesure où, à ce temps  $t_1$  (et aux temps qui suivent), des décalages seront la plupart du temps observés entre les domaines du développement mesurés, par exemple entre les compétences logico-mathématiques et verbales. L'hétérogénéité ne concerne pas seulement les comparaisons entre individus ou groupes mais entre caractéristiques d'un même individu.

(3) Temporel: Pour rappel, les deux types de diversités considérés plus haut sont imaginés tout d'abord en un moment  $t_1$  pour des enfants strictement du même

âge chronologique. Si l'on pouvait suivre de manière longitudinale le développement des compétences mesurées au  $t_1$ , on s'apercevrait, même en contrôlant le niveau de performance ou de développement au  $t_1$  (c'est-à-dire en comparant dans le temps des enfants qui sont non seulement du même âge, mais aussi au même niveau de performance ou de développement sur la variable d'intérêt), que les enfants ont un rythme de développement différent (dans l'approche vygotskienne, on évoquerait une variabilité dans la zone proximale de développement pour deux enfants d'un même niveau au  $t_1$ ). Ces différences de rythme concernent tant les comparaisons interindividuelles que les comparaisons intraindividuelles (rythmes variables pour le même individu entre deux compétences différentes). Ces rythmes peuvent varier selon la caractéristique examinée, selon des déterminants individuels (p. ex. la nature d'un trouble) ou liés à la culture et au milieu (d'accueil, de scolarisation ou familial) dans lequel l'enfant baigne.

(4) Lorsque l'on considère l'entrée à l'école, une quatrième forme de diversité doit être considérée, dans la mesure où les types décrits ci-dessus sont fondés sur une cohorte hypothétique d'enfants *du même âge*. Or, dans le temps sociétal ou

scolaire, il faut noter que cette cohorte idéalisée n'existe pas. Par définition, de nouveau, la population «enclassée» à une rentrée scolaire donnée correspond à une année entière d'âge «civil» et, *a fortiori*, de développement. Même si l'on considère fictivement que le développement des un·es et des autres serait parfaitement corrélé avec l'âge chronologique, on doit admettre minimalement cet écart d'une année entière entre l'élève le plus jeune civilement et l'élève le plus âgé. De plus, cette corrélation parfaite entre âge chronologique et âge de développement n'existe évidemment pas, et il faut ajouter les inévitables effets de ralentissement et d'accélération liés aux différences de rythme évoquées plus haut (3). Si l'on accepte hypothétiquement que le ou la plus jeune peut faire partie des «ralenti·e·s» et le ou la plus âgé·e des «accélére·e·s», force est de constater que cet écart, qui peut représenter entre 1/3 et 1/5 de la «vie développementale» d'un enfant, s'en trouve accentué : les bornes qui s'étendent objectivement sur une année au moins s'en trouvent ainsi nécessairement élargies pour toute cohorte entrant à l'école.

Les sources de ces formes de diversités sont le fruit d'interactions complexes entre des facteurs biologiques, socioculturels, sociétaux et historiques. Ce qui fait que, d'un individu à l'autre, d'une famille à

l'autre, d'un quartier à l'autre, d'une culture à l'autre, d'une région géopolitique à l'autre et d'une période historique à l'autre, on observe ce qui est peut-être la caractéristique la plus partagée du genre humain, sa diversité. L'école est porteuse, parmi d'autres missions, de celles, contradictoires, d'aplanir ces différences, d'égaliser les chances de chacun·e, tout en préservant l'atteinte individuelle de son plein potentiel. Il s'agit *a minima* de donner accès au même socle commun de savoir, savoir-faire et savoir-être à chaque citoyen·ne. Cette fonction «universaliste» contribue certainement à l'explication des difficultés de l'école à trouver une réponse efficiente à la diversité dès l'obligation scolaire et la massification.

## 2. A l'origine de la distance entre normes scolaires et développements

### 2.1 Un arbitraire d'identification

L'organisation de la scolarisation repose sur des hypothèses abstraites du point de vue du développement de l'enfant. Le *curriculum*, avec son organisation fondée sur des degrés progressifs chronologiques définissant de façon normée l'ordre et le rythme des acquisitions, tire un trait au travers d'une distribution de plusieurs formes de diversités à chacune de ses étapes. Or, les temporalités scolaire et ▲



*Sur écoute – Collectif CrrC*

▲ développementale sont difficiles à réconcilier. Les diversités « naturelles » et socioculturelles évoquées plus haut viennent se heurter à la normativité de l'organisation temporelle des programmes scolaires. L'une des hypothèses implicites et abstraites qui sous-tendent cette organisation scolaire est celle de l'*acquisition simultanée* par une cohorte d'élèves des contenus prescrits. Pour toutes les raisons évoquées plus haut, cette acquisition simultanée est impossible, dans les matières scolaires comme dans une perspective développementale plus large. Il n'existe pas d'exemple dans le développement d'une compétence qui pourrait s'acquérir ou parvenir à maturation de façon simultanée au sein d'une cohorte. Si le développement normatif d'une compétence aussi (apparemment) simple et précoce que le contrôle sphinctérien (propreté) s'étend sur plus de deux ans durant le développement précoce, et n'est pas considéré comme problématique avant l'âge de 5 ans, comment imaginer que le développement d'une conjonction de compétences cognitives et de connaissances aussi complexes que la lecture doive pouvoir s'acquérir à cheval sur deux années d'un programme scolaire ?

Evidemment, le nombre d'enfants considérés comme « pas prêts » à entamer l'école obligatoire, ou comme « en retard » sur tel ou tel

objectif du programme, dépend d'où cette ligne va être tracée, à savoir, du seuil de l'indicateur choisi (Bonvin, 2018). Ceci est vrai également pour le diagnostic : quel est le seuil à partir duquel on considère une fragilité ou une difficulté comme « pathologique » ? Si l'on revient à la question de la propreté, on constate que la norme de développement (environ 36 mois ; Blum, Taubman et Nemeth, 2004) est largement inférieure à 4 ans (l'âge de l'obligation scolaire dans de nombreux pays). Cependant, l'investigation pédiatrique est prescrite bien au-delà : on ne considérera pas la situation d'un enfant encore incontinent comme problématique avant 5 ans, notamment parce que l'on sait que la majorité de ces cas ne relèvent pas d'une étiologie biologique sous-jacente (ces difficultés, qui concernent la grande majorité des enfants « en retard », sont qualifiées de fonctionnelles ; Wright, 2015). Il est important de comprendre qu'ici, la détermination du pathologique (ou d'une déviation de la norme comme procédant d'une anomalie organique) ne procède pas automatiquement de la déviation de la norme statistique. Ainsi, un enfant qui serait incontinent après 4 ans serait considéré – face à la norme scolaire – comme présentant une anomalie, alors que, du point de vue médical, cette éventualité ne serait considérée qu'une année ▲

▲ plus tard. L'enfant serait considéré comme en retard sur l'acquisition de la propreté mais ce retard se situe dans l'ordre du «normal». Or, on peut observer que l'école peine à tolérer cette différence entre ce qui relève d'une variabilité «normale» d'une caractéristique et ce qui relève d'une anomalie ou d'un trouble. C'est probablement en partie lié à la conception de la «moyenne» comme seuil de passage d'un degré à l'autre: il faut avoir la «moyenne» pour passer, et recevoir une mauvaise note (en dessous du seuil) est vécu comme une aberration (alors que, statistiquement, si l'on évoque une moyenne de classe de 12/20 avec un écart-type de 3, un score de 9 est encore largement «normal», une déviation significative pouvant être identifiée à partir de la note 6). Le 9 est ici «insuffisant» (comme si la ligne tracée par le seuil de 10 avait un sens autre qu'arbitraire), alors que, pour une distribution gaussienne, 68,2% de l'échantillon aurait un score situé entre 9 et 15 dans l'exemple ci-dessus.

Quelle part des besoins éducatifs particuliers (BEP) identifiés avant ou au moment de l'entrée à l'école relève de décalages qui sont à considérer comme le résultat «naturel» des effets des diversités biopsychosociales décrites plus haut, plutôt que comme l'expression d'une déviance individuelle? Il faudrait bien sûr pouvoir contrôler l'effet

de toutes ces variables parasites et démontrer l'origine *interne* du trouble de façon incontestable pour qu'une telle conclusion soit tirée. Or, les méthodes diagnostiques reposent sur la variance décrite plus haut, et sur des procédures humaines (cultures nosologiques, instruments de mesure, seuils, etc.) dont les issues sont prédéfinies: il s'agit d'atteindre les critères d'un diagnostic individuel ou non (Bonvin, 2018).

## 2.2. Des barrières structurelles

Un deuxième aspect du programme, qui vient heurter la «logique développementale», est lié aux changements de degrés et de cycles qui impliquent souvent un changement d'enseignant.e. La discontinuité (et, souvent, une attention insuffisante à la gestion des transitions dès l'entrée à l'école; Bonvin, 2012) fait de l'élève *une nouvelle personne à chaque changement d'enseignant*. Comment dès lors réconcilier la continuité du développement psychologique et la discontinuité de l'expérience de l'école? L'enjeu développemental englobant l'établissement d'une identité cohérente et stable n'est-il pas mis à mal par cette discontinuité qui caractérise même la dimension humaine de la scolarisation?

Cette discontinuité est accentuée lorsque la logique des degrés et du

programme aboutit à l'utilisation de mesures de différenciation structurelle pour maintenir une illusion d'homogénéité. C'est le cas du redoublement qui ajoute à la discontinuité temporelle pour l'élève qui en est affecté·e une discontinuité sociale, avec la séparation d'avec le groupe des pairs de référence. A ces ruptures temporelles s'ajoutent donc des ruptures spatiales lorsque l'élève est séparé de son groupe de référence pour recevoir un enseignement adapté, par le redoublement, ou dans une classe ou une école spécialisée. Le résultat de ces manières de « gérer » l'hétérogénéité de la population scolaire est que *les exigences d'adaptation imposées aux élèves les plus fragiles sont plus sévères que pour les élèves ne présentant pas de risques individuels ou sociaux face aux apprentissages scolaires*. Ces élèves fragiles se voient privés en partie de la continuité, la stabilité, la sécurité, la prédictibilité si nécessaires à l'épanouissement d'une identité cohérente et d'un fonctionnement socioaffectif et cognitif sécuritaire.

### **3. La scolarisation et le développement psychologique ne sont pas irréconciliables**

Dans la première section de cet article, nous avons insisté sur les multiples plans sur lesquels la diversité intrinsèque à l'espèce humaine pouvait s'exprimer, ainsi

que sur ses sources multiples (sur un *continuum* allant des niveaux organique à sociétal). Le premier élément d'une réconciliation entre normes développementales et scolaires consiste d'abord en une *reconnaissance* de cette diversité (Prud'homme *et al.*, 2016). Il s'agit d'accepter l'infinie complexité des combinaisons entre formes et sources de la diversité des enfants et des familles qui se présentent face à cette transition importante. Cette reconnaissance implique de prendre un pas de recul par rapport aux manières de définir et de traiter les déviations de la norme d'un point de vue diagnostique autant que scolaire. En effet, l'une des caractéristiques essentielles du *clash* décrit plus haut est qu'il crée des disruptions d'espace (sociales, par la catégorisation et le placement, par l'identification individuelle) et de temps (par la discontinuité et les ruptures dans les trajectoires) qui ne sont pas favorables au développement d'une insertion sociale et temporelle stable dans le projet de scolarisation (les enfants en sont peut-être les principales victimes, mais cela concerne toute·s les acteurs·trices dans le système). Au niveau spatial, il s'agit de considérer les rôles imbriqués des contextes et de ritualiser (rendre concrets) les aspects de socialisation au sein de la classe, mais également entre les classes d'une même école, et entre l'école ▲

▲ et les familles, le quartier, la communauté dans laquelle sa mission s'insère. Au niveau temporel, il s'agit d'introduire les éléments explicites d'une gestion de la continuité dans le parcours des enfants. Concrètement, cela commence par la connaissance de l'enfant et de sa famille par les professionnel·le·s (et la transmission de ces informations entre professionnel·le·s), si précieuse dans l'optique de la compréhension de leurs diversités. Connaître les préférences et les intérêts des élèves à l'entrée à l'école déjà, planifier les transitions et les interfaces école-famille (en particulier dans la situation d'un·e élève pour lequel ou laquelle des BEP ont été identifiés). Les enjeux sont ici importants si l'on considère les pratiques de collaboration qui en découlent. Le cloisonnement du travail autour de l'enfant et de la famille est commode dans la mesure où il répond aux exigences structurelles des services concernés et évite les écueils de la collaboration entre adultes. Cependant, la mise en œuvre d'une continuité inter-services dans le temps implique la reconnaissance mutuelle entre adultes, de la légitimité de leurs savoirs et

de leurs connaissances de l'enfant. Cela signifie que les expériences et les connaissances des pédagogues en éducation précoce spécialisée soient valorisées dans la transition, que leur transmission trouve une forme de ritualisation dans l'espace et le temps de la transition. Sur la base de la (re)connaissance mutuelle, il devient possible de considérer les différences entre les cultures familiales et professionnelles des un·e·s et des autres et de les valoriser plutôt que de les considérer comme des obstacles: que savons-nous les un·e·s des autres et comment nous complétons-nous<sup>1</sup> ?

Dans les approches inclusives, une fois reconnues, il s'agit de valoriser et de tirer parti de la diversité (Prud'homme *et al.*, 2016): exploiter la diversité implique de la considérer comme une ressource plutôt qu'un obstacle. De fait, la projection dans un temps «long» du développement, en admettant des décalages importants entre les élèves et entre les performances d'un·e même élève dans différents domaines, permet de mettre les acquisitions scolaires en relation avec la durée très longue du développement. Par exemple, la ▲

---

1-Noter que la diversité ou l'hétérogénéité est souvent considérée comme une caractéristique des enfants ou de leurs milieux familiaux. La diversité entre les adultes intervenants dans la situation est souvent évacuée (p. ex. par l'organisation de réseaux entre professionnel·le·s pour «accorder les violons» avant de rencontrer la famille). Ceci peut donner une fausse impression d'uniformité. La confiance et la reconnaissance mutuelles passent par la reconnaissance des différences et des complémentarités des regards et des perspectives sur la situation (p. ex. entre intervenant·e·s thérapeutiques et pédagogiques).



La travailleuse  
de force



Le sociologue



Hiérarchies Sociales

Hiérarchies sociales – Collectif CrrC

▲ maturation des structures biologiques responsables des fonctions exécutives dure jusqu'au jeune âge adulte (entre 20 et 30 ans) : il est donc plus approprié d'un point de vue développemental de ne pas considérer le jeune enfant comme immature, peu autonome ou impulsif au vu de la grande variabilité et de la temporalité très étendue du développement de ces fonctions. Elle permet également de relativiser la «fixité» de l'état actuel de la connaissance ou de la performance d'un enfant dans un domaine donné. En effet, ce temps long du développement est associé à une formidable plasticité neuronale chez le «petit humain» (qui va pour une part exiger des expériences précoces adéquates). L'école est d'ailleurs la première à démontrer cette adaptabilité extraordinaire en étant le principal «accélérateur» de notre cerveau (Dehaene, 2018) : le modèle scolaire, cognitivement, fonctionne très bien ! Il fonctionnerait pro-

ablement mieux – sur d'autres aspects que le seul apprentissage – si l'abord explicite des dimensions spatiales et temporelles du développement psychologique améliorerait la continuité des expériences et des trajectoires entre les contextes et dans le temps. Il donnerait lieu également à moins d'expériences négatives, de ruptures, de détournements de l'école ou des matières scolaires, si la diversité des besoins socioaffectifs des enfants et des jeunes en développement était reconnue, valorisée et exploitée. Si l'on ne peut développer en tant que professionnel·le·s un regard et une méthodologie qui intègrent ces trois principes, on risque de connaître cette situation malaisée d'être dérangé·e par celui ou celle qui est «en retard» sur telle ou telle compétence ou prérequis, tout autant que par celui ou celle qui est «en avance».

Patrick Bonvin

## Bibliographie

Blum, N. J., Taubman, B., & Nemeth, N. (2004). Why is toilet training occurring at older ages? A study of factors associated with later training. *The Journal of Pediatrics*, 145(1), pp. 107-111.

Bonvin, Patrick (2018). «Ecole inclusive: l'hétérogénéité qui rend fou(s)». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 68.

Bonvin, Patrick (2012). «Ruptures dans la trajectoire scolaire: Le cas du redoublement». In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (éd.), *Les transitions scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Dehaene, Stanislas (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris: Odile Jacob.

Huteau, Michel (2006). «Alfred Binet et la psychologie de

l'intelligence». *Le Journal des psychologues*, 1, pp. 24-28.

Prud'Homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R., & Noël, I. (2016). «La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive: quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous». In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (éd.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 123-138). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Wright, A. (2015). The epidemiology of childhood incontinence. In I. Franco, P. Austin, S. Bauer, A. Von Gontard, & Y. Homsy (éd.). (2015). *Pediatric incontinence: evaluation and clinical management*. Hoboken: John Wiley & Sons.