


# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*Toute culture véritable est  
prospective. Elle n'est point  
la stérile évocation  
des choses mortes, mais  
la découverte d'un élan  
créateur qui se transmet  
à travers les générations  
et qui, à la fois réchauffe  
et éclaire. C'est ce feu,  
d'abord, que l'Éducation  
doit entretenir.*

**Gaston Berger**

« L'Homme moderne  
et son éducation »

© INRP, 2005 - Tous droits réservés

**INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

**Service des publications**

19, allée de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 58 - Fax +33 (0)4 72 76 61 68

Rédaction de la revue : Tél. +33 (0)4 72 76 61 59 - [rfp@inrp.fr](mailto:rfp@inrp.fr)

**ARTICLES****Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles**

(dossier coordonné par François Jacquet-Francillon)

- François Jacquet-Francillon* – Principes et pratiques de l'« Éducation nouvelle » : des objets de recherche p. 5
- Ehrenhard Skiera* – La *Reformpädagogik* en théorie et dans la réalité éducative p. 13
- Vladimíra Spilková* – Les tentatives de mise en place des « Pédagogies nouvelles » dans les écoles fondamentales tchèques après 1989 p. 25
- Yves Reuter, Cécile Carra* – Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet » p. 39
- Dominique Lahanier-Reuter* – Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet p. 55
- Daniel Hameline* – Relater sa pratique ? Les tentations d'Adolphe Ferrière (1879-1960) : entre compte rendu d'évaluation et libelle de propagande p. 67

**Varia**

- Hélène Buisson-Fenet* – Les médiateurs académiques dans le système éducatif français : la force d'une « autorité sans pouvoir » p. 81
- Saint-Cyr Chardon* – Évaluation d'un entraînement à la lecture au cours préparatoire sollicitant les modalités visuelle, auditive et haptique p. 93
- Christian Galan* – Immigration, langue, école et citoyenneté au Japon : l'école japonaise face à la scolarisation des enfants d'immigrants p. 109

**NOTE DE SYNTHÈSE**

- Alain Baudrit* – Apprentissage coopératif et entraide à l'école p. 121

**NOTES CRITIQUES**

- P. Carré* – L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir (C. Frégné) p. 151
- A. Chalon-Blanc* – Inventer, compter et classer : de Piaget aux débats actuels (A. Weil-Barais) p. 152
- M. Estivalèzes* – Les religions dans l'enseignement laïque ; *R. Nouailhat* – Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité (L. Loeffel) p. 153
- D. Fablet* – Suppléance familiale et interventions socio-éducatives : analyser les pratiques des professionnels de l'intervention socio-éducative (M. Guigue) p. 157
- O. Galland & B. Roudet (dir.)* – Les jeunes européens et leurs valeurs : Europe occidentale, Europe centrale et orientale (A. Vulbeau) p. 159
- D. Glasman & F. Cœuvrard (dir.)* – La déscolarisation (S. Faure) p. 161
- J.-F. Halté & M. Rispaïl (éd.)* – L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités (E. Nonnon) p. 163
- A. Kerlan* – L'Art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme (J.-C. Forquin) p. 165
- C. Le Manchec* – L'expérience narrative à l'école maternelle (F. François) p. 167

# Sommaire

<i>M. Osborn, P. Broadfoot, E. McNess, C. Planel, B. Ravn &amp; P. Triggs – A World of Difference ? Comparing Learners Across Europe (M. Duru-Bellat)</i>	p. 169
<i>M.-L. Peltier-Barbier (dir.) – Dur d’enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en Réseaux d’éducation prioritaire. (J. Penninckx &amp; C. Perdon)</i>	p. 171
<i>A. D. Robert (dir.) – Le syndicalisme enseignant et la recherche : clivages, usages, passages (J.-L. Charbonnier)</i>	p. 174
<i>É. Roditi – Les pratiques enseignantes en mathématiques : entre contraintes et liberté pédagogique (A. Mercier)</i>	p. 177
<i>A. Tschirhart – Quand l’État discipline l’École : une histoire des formes disciplinaires, entre rupture et filiation (S. Tomamichel)</i>	p. 179
<b>LA REVUE A REÇU</b>	p. 183
<b>RÉSUMÉS EN ANGLAIS</b>	p. 187
<b>RÉSUMÉS EN ALLEMAND</b>	p. 191
<b>RÉSUMÉS EN ESPAGNOL</b>	p. 195

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses par courriel aux rédacteurs en chef de la revue :

François Jacquet-Francillon | francois.jacquet-francillon@inrp.fr

Jean-Yves Rochex | jy.rochex@inrp.fr

Cet espace de dialogue permet d’informer la rédaction sur les attentes et les vœux du lectorat de la revue.

Une note aux auteurs, comportant les orientations éditoriales, les consignes bibliographiques et typographiques ainsi que les conditions de soumission est disponible sur internet à l’adresse suivante :

[www.inrp.fr/publications/rfp/consignes\\_auteurs.pdf](http://www.inrp.fr/publications/rfp/consignes_auteurs.pdf)

Les articles de la *Revue française de pédagogie* sont dorénavant indexés à l’aide du *Thésaurus européen de l’éducation* (TEE)

# Principes et pratiques de l'« Éducation nouvelle » : des objets de recherche

*François Jacquet-Francillon*

Il est ni exagéré ni provocateur d'affirmer que les principes et les pratiques des pédagogies qui composent ce qu'on appelle depuis plus d'un siècle l'« Éducation nouvelle » (qu'on ne doit pas confondre avec ce qui s'indique à l'heure actuelle sous le vocable très administré de l'« innovation ») sont assez mal connus, parce que peu étudiés, en France tout du moins. Il n'est que de parcourir l'immense bibliographie scientifique de ces vingt ou trente dernières années. Qu'y trouvera-t-on sur ce sujet ? À part les travaux de quelques spécialistes reconnus, un tout petit nombre de colloques – comme ceux sur la pédagogie Freinet en 1987 et 1990 à Bordeaux puis en 1996 à Caen ; de rares ouvrages thématiques – comme celui publié par Annick Ohayon, Dominique Ottavi et Antoine Savoye en 2004 (*L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*) –, ou dossiers de revue (en 2002, un numéro des *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, à l'occasion de son 80<sup>e</sup> anniversaire) ; et des études éparses sur tel auteur ou tel courant, sur une institution, un dispositif de travail ou une démarche d'apprentissage. Encore faut-il suivre l'actualité des libraires ou découvrir ces études dans quelques chapitres de thèses – lesquelles, de toutes façons, se comptent peut-être sur les doigts d'une main. Celle de Marie-Laure Viaud (2005) constitue sans doute une belle exception dans ce paysage ; de même que celles, un peu plus anciennes, de Francis Ruellan (2000) ou de Martine Boncourt (2001).

Bien sûr, des livres issus de ces courants d'Éducation nouvelle ont été écrits pour durer, comme ceux de Fernand Oury ou de Paulo Freire, pour n'évoquer que des disparus récents. Ceux-là sont d'autant plus présents dans nos esprits qu'ils ont donné lieu à toutes sortes de discussions. Mais il n'empêche que ces pédagogies, autant célébrées par les uns qu'elles sont dénigrées par les autres, sont, sans doute à cause de cela, assez peu objectivées : leurs principes sont souvent commentés, mais ils ne sont guère interprétés, et surtout, leurs pratiques ne sont ni vraiment observées et décrites, ni, *a fortiori*, clairement évaluées.

Indifférents à l'égard des faits, nous en disputons bien plus à la manière des théologiens qu'à celle des théoriciens. De là vient notre tendance à réfléchir sur des « modèles » normatifs, sur des formes pures ou des rapports abstraits (comme les rapports *forcément dialectiques* de la théorie et de la pratique – ou les relations *forcément réciproques* du « dire » et du « faire ») ; et à forger les thèses d'une métaphysique éducative (par exemple : vaut-il mieux se dire « pédagogue » ou « républicain » ?). Si bien que, concernant les pédagogies nouvelles, notre curiosité se satisfait des galeries de portraits – souvent attachantes mais qui fleurent parfois l'hagiographie – dont l'édition nous gratifie de temps à autre, en faisant chaque fois un effort plus ou moins payant

pour renouveler ce genre auquel Jean Châteauneuf avait jadis donné ses lettres de noblesse – voir *Les grands pédagogues* (Paris : PUF, 1956) –, et qui remonte sans doute à *l'Histoire critique des doctrines de l'éducation en France* de Gabriel Compayré (1879), c'est-à-dire à la Troisième République – qui ne détestait pas les grands hommes et les statues.

Les sciences de l'éducation ne manquent pourtant pas d'hypothèses raffinées pour interroger le fond et la forme des processus d'enseignement. Mais rien qui n'ait servi à élucider dans leur globalité et leur spécificité les institutions de l'Éducation nouvelle. De même les sociologues ne nous ont pas beaucoup renseignés sur les intérêts et les stratégies éducatives des groupes ou des classes qui pourtant pèsent d'un grand poids sur les choix des options en présence – quoique, après les indications fournies par Éric Plaisance sur l'école maternelle, un article de François de Singly (1995) ait abordé cette question de façon convaincante. Quant aux historiens, si l'heureuse initiative de *l'International Standing Conference for History of Education* (ISCHE), pour son récent congrès de Genève, sur la *New Education, Genesis and Metamorphoses* (2002), a réuni quelques contributions françaises, celles-ci adoptent un point de vue qui relève surtout d'une histoire des « idées » classique ; et elles se préoccupent assez peu des acteurs et de leurs comportements – donc de leurs « stratégies » – dans les contextes déterminés où ils évoluent, ce qui est pourtant depuis longtemps l'orientation *pragmatique* adoptée par les autres domaines de la recherche historique – l'histoire des mentalités et l'histoire culturelle singulièrement –, comme l'ensemble des sciences sociales. Au fond, tout se passe comme si les pédagogies nouvelles étaient déposées dans un patrimoine d'évidences admises et familières (sauf quand on les voue aux gémonies – et les exemples ne manquent pas depuis un siècle), dont nous devrions glorifier les valeurs, mais pas examiner les actes.

Pour ce qui tient aux pratiques, on peut craindre de surcroît que l'absence d'attrait pour l'activité concrète de l'Éducation nouvelle ne puisse se combler par de bonnes résolutions empiristes. Pour prendre en charge les données de fait depuis leur description jusqu'à leur interprétation, pour atteindre ainsi à une compréhension satisfaisante de ces pratiques, il faudrait se dépendre du langage même de l'Éducation nouvelle, et ne pas imaginer que ses propositions doctrinales (sur la liberté de l'enfant, l'activité, l'intérêt, etc.) permettent d'atteindre quoi

que ce soit des modes d'action effectifs qui sont à l'œuvre dans les écoles. Saisir les actes sans y chercher des programmes appliqués, cela va sans dire, décrire des manières de faire sans croire qu'elles suivent des règlements, comme y insistait Bourdieu. Il faudrait même admettre que le rapport des intentions et des pratiques est toujours incertain, et que c'est cette incertitude – avec ce qu'elle engage d'essais, de détours et de repentirs –, qu'il s'agit de reconstituer pour suivre les circuits de l'exécution des tâches et de la répétition des usages scolaires, jusqu'à la normalisation, ou ce qu'il faut appeler la *routinisation*.

Pour ce qui tient ensuite aux principes, la situation n'est pas très différente. On a commenté d'abondance les propositions de l'Éducation nouvelle – qui sont de grandes et belles formules de combat, et parfois des stéréotypes – produites par les acteurs, mais on n'a guère interrogé leur signification culturelle. On connaît les convictions et les raisons, mais moins les logiques et les normes. Or celles-ci sont nécessairement liées à un « esprit du temps », et il est indispensable de mesurer la cohérence de ces pédagogies avec les univers mentaux des époques concernées, où les pratiques elles-mêmes, et les figures par lesquelles nous les identifions, ont pu surgir et imposer une forme de rationalité, en fonction de laquelle il était possible de rechercher et d'obtenir certains résultats.

C'est chez nous à la philosophie politique de ces dernières années (quoi qu'on pense de ses tactiques dans le champ intellectuel et de ses rapports corrosifs avec les sciences sociales) que revient le mérite d'avoir désigné le lien de l'Éducation nouvelle, et de toute l'évolution pédagogique du xx<sup>e</sup> siècle, avec les contextes idéologiques des sociétés modernes, et en l'occurrence avec la culture démocratique. Ainsi la dynamique individualiste a-t-elle paru être l'un des puissants facteurs à partir desquels il faudrait situer la « modernisation » de l'école et de la pédagogie, accordée – et telle est donc la question critique à laquelle nous sommes confrontés – avec le retrait des buts de conservation et de transmission des traditions collectives... Comme le notait Philippe Raynaud en 1985, le succès de l'« École nouvelle » tient sans doute à ce qu'elle intègre les « illusions constitutives de l'imaginaire démocratique », dont témoigne, dans une perspective d'autonomie, la volonté de renvoyer l'enfant non plus à un processus d'imposition et d'intégration de valeurs établies mais à une modalité de socialisation – ou d'équilibration pour parler

le langage de Piaget – dans laquelle les acquisitions sont censées dépendre d'abord des besoins des individus (1).

Ce dossier propose quelques réponses aux questions ainsi posées, et la rédaction de la *Revue française de pédagogie* est très reconnaissante aux chercheurs sollicités d'en avoir accepté, au moins à titre provisoire, certains *requisits*.

Ehrenhard Skiera expose les divers moments des discussions allemandes sur l'Éducation nouvelle, la *Reformpädagogik*, et il nous fait découvrir un débat parallèle au débat français quoique très peu connu en France. L'originalité de l'auteur tient à ce qu'il reconstruit sur cette base non pas d'abord des jugements externes, venant de ceux qui se réjouissent ou de ceux qui se désolent, de ceux qui approuvent ou de ceux qui contestent, mais bien plutôt des significations constitutives et des propriétés internes *contradictoires*. Son étude procure un éclairage assez inhabituel de la fonction historique et sociale, donc de la normativité des pédagogies nouvelles. Celles-ci ne représentent pas l'étape d'un progrès inéluctable, ce qui condamnerait par avance leurs opposants éventuels, en les réduisant à des velléitaires impuissants que l'histoire ne tarderait pas à déjuger ; elles n'installent pas non plus un modèle universel qui prendrait sa source dans le socle quasi naturel du développement de l'enfant – tel que la psychologie scientifique en rend compte. Elles sont un point de coexistence ou même de *conflit* entre des aspirations hétérogènes, comme le désir de l'autonomie de l'individu et la nostalgie d'une communauté harmonieuse, ou bien le projet de privilégier le monde des enfants et la nécessité d'accroître l'emprise éducative sur eux.

Au cœur de cette complexité paradoxale, il devient alors possible d'analyser la relation, elle aussi inattendue, à maints égards, des tendances modernes et des tendances *antimodernes* que souligne à juste titre E. Skiera. Certes, la volonté de modernité, dans le contexte démocratique auquel il a été fait allusion plus haut, est la substance même de l'Éducation nouvelle, en tant que justement elle s'annonce « nouvelle » – et avec quelle insistance : au point de faire croire à une inépuisable ressource ! Mais ces courants animent aussi bien une réaction contre un état du monde actuel et la situation des individus dans ce monde. Reste à savoir si cette réaction va – disons de façon schématique : dans le sens d'une progression ou d'une régression.

Progression répondra-t-on si l'on est sur le terrain d'une critique du capitalisme ou du travail parcellaire, de la société industrielle ou de l'atomisation des existences privées. Mais là encore les choses ne sont pas univoques et il y a place pour une réponse en termes de régression. Est moderne, en général, l'idée que la liberté est inhérente ou essentielle à l'humanité, et donc en particulier le fait que l'éducation se donne une finalité *libérale*, sous la forme de l'émancipation (politique), de l'autonomie (intellectuelle), etc., lesquelles sont possibles si tout individu peut jouir de ses facultés et les développer – au contraire de ce qui advient dans une société injuste qui décrète les privilèges de la naissance ou de l'héritage et dispense ainsi toute une population de l'usage de ses capacités natives. Par contrecoup, est antimoderne, soit le simple refus *rétrograde* de la liberté individuelle, soit la tentation d'amoinrir et de reléguer cette liberté. Et c'est là qu'on retrouve l'Éducation nouvelle. Car l'une de ses composantes plus ou moins consciente et réfléchie attend moins la liberté que l'enracinement dans des formes de vie communautaire : dans l'esprit romantique d'un retour vers une condition naturelle perdue ou menacée, elle promet de surmonter la fragmentation et la séparation des individus vis à vis de la totalité sociale. Ne manque que l'annonce d'un ordre nouveau et, pour augurer de ce radieux avenir, non plus une référence à l'humanité universelle, *telle qu'elle est ou telle qu'elle a été*, mais l'appui sur une classe (révolutionnaire) ou sur une race (supérieure), pour que ce refus de la modernité – qui ne réinvestit plus aucune filiation avec une tradition ancestrale ou immémoriale, cède aux tentations totalitaires. Celles-ci en effet, comme E. Skiera le signale, ont pu s'emparer des mouvements d'Éducation nouvelle dans quelques pays à différents moments de leur histoire – et elles ont donc coexisté d'une façon étrange avec les tendances inverses (ces atermoiements caractérisent d'ailleurs aussi bien une fraction du mouvement psychanalytique).

Vladimíra Spilková apporte à ce dossier une seconde contribution étrangère, preuve s'il en faut de la grande utilité des confrontations internationales sur ces questions. La situation scolaire tchèque créée par l'effondrement du régime communiste offre, par ses effets de synthèse accélérée, un très bel exemple d'adaptation des conceptions pédagogiques inspirées par l'Éducation nouvelle, auquel une entreprise réformatrice demande de réaménager les institutions et les pratiques du système éducatif.

(En fait, nous manquons non seulement de comparaisons entre pays, mais aussi, à l'intérieur de chaque pays, de comparaisons ou d'analyses croisées entre les différents champs où sont posés les problèmes de l'Éducation nouvelle : pensons, à côté des institutions d'enseignement, au secteur parascolaire et surtout à celui de l'éducation spécialisée, et dans ce cas aussi bien le secteur de l'enfance inadaptée que celui de l'enfance délinquante).

Cet article a d'abord l'intérêt de dresser un nouvel inventaire des principes fondamentaux de l'Éducation nouvelle, mais des principes convoqués et actualisés dans une sorte d'urgence qui leur confère du coup une manière de validation historique. Cet inventaire ressemble-t-il à d'autres, que nous connaissons ? Ce sera au lecteur d'en juger. Il n'en demeure pas moins qu'il contient des normes éclairées à la fois par l'usage critique qui en est fait et par la destination pratique qu'on leur imprime, dans une perspective de rénovation du système éducatif. Ainsi est-il démontré la persistance, si l'on peut dire, et la longévité des grands thèmes fédérateurs de l'Éducation nouvelle : l'instauration de rapports de confiance et de tolérance envers les élèves, l'apprentissage « centré sur l'enfant », l'individualisation des activités, l'attention aux personnalités et à leurs besoins, la culture des capacités affectives et émotionnelles, etc., toutes choses qu'on pourrait résumer en trois propositions générales : 1) l'idéal de la liberté enfantine, 2) la norme de l'expérience comme mode d'intégration de la culture et 3) la norme de l'expressivité comme mode d'être du sujet d'éducation.

On peut bien ranger ces phénomènes dans la rubrique habituelle de la « circulation » ou de la « diffusion » des « idées pédagogiques » portées par des auteurs, des oeuvres et des convictions qui s'empareraient peu à peu (par capillarité ?) des consciences éclairées. Mais l'exemple tchèque analysé par V. Spilková nous révèle une dynamique institutionnelle et idéologique bien plus complexe et originale. Originale d'abord parce qu'il s'agit de production des normes pédagogiques et des justifications dont s'entoure une telle production ; originale aussi parce qu'elle intègre trois types de contraintes : premièrement les oppositions politiques partisans et les analyses de la situation scolaire qu'elles impliquent, deuxièmement l'organisation des processus réformateurs, avec des stratégies spécifiques de gouvernement ou d'administration, et troisièmement enfin le choix et l'articulation des registres sur lesquels pourraient ou devraient être suscitées les évolutions

souhaitées, registres des méthodes d'enseignement, des formes du travail scolaire, des *curricula* de la culture scolaire, des modalités de la vie dans les établissements, etc.

Dans cette perspective, on appréciera plus encore que l'étude de V. Spilková, en suivant le destin, non encore scellé, des pédagogies nouvelles dans la jeune république tchèque, montre la constitution et la légitimation comme en laboratoire d'une vulgate pédagogique moderniste, laquelle paraît donc à l'heure actuelle tout à fait indépassable. Ceci ouvre une interrogation sur les rapports de l'Éducation nouvelle avec les institutions scolaires et les systèmes éducatifs nationaux. Il est vrai que, là-bas comme ici, ces relations sont cultivées à certains moments et entravées à d'autres, ce qui crée pas mal de confusion. Mais, bien que les acteurs et les pratiques de l'Éducation nouvelle, en raison de leur vocation critique – parfois radicale –, aient souvent endossé un statut de contre-institution quand ce n'est pas de marginalité, il s'est édifié, au delà des mouvements pédagogiques estampillés, une doctrine acceptable, peut-être « allégée » sur le fond, et répandue par des canaux et des réseaux plus ou moins fonctionnaires. Une fois de plus il faut regretter que ces choses familières dans notre paysage éducatif ne soient pas étudiées, alors qu'elles pourraient expliquer certains moments de crise, de contestation et peut-être aussi de formation des normes dominantes.

Les exemples français ne manquent pas, que nous avons sous les yeux, depuis longtemps pour certains. Lorsque des textes réglementaires reprennent le quasi mot d'ordre de « l'élève au centre » (annexes de la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite « loi Jospin »), quelles en sont les conséquences réelles ? Quand le dispositif de l'« expression libre » créé par Freinet sur la base de la correspondance interscolaire, de la classe promenade et du journal scolaire, ne provoque plus de rupture avec l'ordre existant, mais est autorisé et plus encore assimilé par lui, *quid* de la coexistence ou de la concurrence avec les exercices imposés par la tradition régnante, avec dictée-questions, rédaction ou autres ? Quelle est la nature et l'ampleur du « bougé » des deux côtés, pour ce qui tient aux usages de la langue écrite et aux notions associées à ces usages ou engendrées par eux – notions de la syntaxe, des genres de textes ou autres ? Ce sont là du reste des questions auxquelles seul un traitement historique et didactique portant sur un assez long terme peut donner des réponses probantes. Les mêmes questions se posent de façon



encore plus claire encore à propos des dispositifs de discussion et de délibération coopératives mis au point par Fernand Oury à la suite de Freinet, en particulier l'entretien matinal baptisé « Quoi d'neuf ? ». Car ces instances de la citoyenneté enfantine semblent faire aujourd'hui une percée notable dans les sociabilités ordinaires de l'école primaire et secondaire, donc dans les rapports des « adultes » et des « jeunes », entraînant dans leur sillage, ou même précédées par la phraséologie du « rapport à la loi » car il ne s'agit plus d'une doctrine élaborée, et mâtinée comme chez F. Oury de références à la psychanalyse. Une première analyse de ces tendances vient d'ailleurs d'être apportée par les travaux de Maria Pagoni (2005).

Avec les deux articles de Cécile Carra et Yves Reuter d'une part et de Dominique Lahanier-Reuter d'autre part, nous pénétrons plus avant, plus profond, dans l'univers quotidien de l'Éducation nouvelle, c'est-à-dire en l'occurrence dans une école Freinet, établie comme telle depuis quatre années dans une commune du Nord, classée « zone sensible » : Mons en Barœul. Ces articles ont été rédigés sur la base d'un travail effectué par une Équipe de recherche technologique en éducation (ERTé) associée à l'équipe Théodile de l'université Lille 3 ; et les auteurs nous livrent ici l'une de leurs premières publications, sur la base de leur rapport de recherche. Il faut dire surtout que leur suivi de cette école a une finalité principale d'évaluation et qu'à ce titre ils soumettent à la réflexion collective un matériau et des résultats aussi précieux que rares. En remontant dans le passé des liens – très distendus hélas – entre la recherche universitaire et l'Éducation nouvelle, on ne trouverait de comparable, par l'ambition empirique et la systématisme du traitement, que le travail accompli à Lyon au milieu des années 1970 sous la direction de Guy Avanzini (1976-1977), également sur le terrain d'une école Freinet – travail aujourd'hui oublié, mais dont on trouve notamment une trace dans un numéro du *Bulletin de psychologie*.

L'école de Mons a elle-même une singularité notable dans le contexte français : celle d'exister. D'autant que son existence est due, apprend-on, à une série d'audaces locales, prises en dehors du maigre réseau des projets innovants soutenus – fut un temps – par l'administration ministérielle, et qui d'ailleurs concernent assez peu le niveau primaire (2). Le « montage » du projet initial, d'après les archives qui nous ont été communiquées par deux des enseignants responsables de cette école, Sylvain Hannebique et Marcel Thorel, mobilisait les caté-

gories classiques de la pédagogie Freinet, sans grand changement semble-t-il dans le contexte d'un Réseau d'éducation prioritaire. On y retrouve en effet les « techniques » de l'organisation coopérative du travail, du texte libre, de « l'expression artistique libre », ainsi qu'une démarche moins courue, dénommée dans la même logique « recherche libre mathématique ». À cela se sont ajoutés plusieurs objectifs importants, comme autant d'enjeux sociaux et culturels, dont certains signalés par les contributions ici présentées : la volonté d'un recours systématique et méthodique aux « apports des enfants », élaborés et conservés sous la rubrique d'un « patrimoine culturel de proximité » ; la mise en relation des élèves, par la correspondance interscolaire, et pour élargir le dit patrimoine, avec des milieux culturels étrangers aux leurs, proches (en France) et lointains (au Sénégal) ; et la décision de faire élaborer « par les élèves » un ensemble de lois et de règles assurant les conditions de la liberté, mais définissant aussi, de ce fait, les « comportements non conformes » aux usages admis de cette liberté. Nul ne sait si cette école, encore peu connue à ce jour étant donnée sa jeunesse, conquerra une plus grande renommée : celle-ci ne lui viendra que si les personnes qui y travaillent trouvent le loisir de raconter leur aventure et d'exposer eux-mêmes leurs attentes et leurs résultats.

Sans parler du risque pris ici-même en proposant à la discussion une méthodologie formalisée, complète en son genre, pour mener à bien l'investigation didactique des pédagogies nouvelles, on pourrait trouver dangereuse la nécessité dans laquelle se sont trouvés les chercheurs de l'équipe Théodile d'engager une approche évaluative. D'une part l'évaluation était au départ (et n'était que) une garantie négociée entre les autorités académiques et les enseignants « Freinet » ; chose évidente s'il s'agit de lutter contre l'échec scolaire, et fort utile s'il faut montrer un peu de sérieux face à l'indigence du traitement médiatique de ces questions. D'autre part surtout, on sait de quel prix c'est-à-dire de quelle(s) réduction(s) se paye toute évaluation, en particulier si elle applique une logique normative à une situation et un contexte fortement déterminés par une volonté politique et toutes sortes de garanties éthiques adjacentes, relatives aux questions de justice sociale, de traitement des communautés immigrées, etc. En tenant compte de cela, il est facile de désigner l'irréductible – donc l'inévaluable et peut-être *l'indescriptible* – des pratiques de l'Éducation nouvelle : redéfinition du statut de l'enfance, modification des connexions de la culture scolaire avec les savoirs

empiriques non scolaires (on en a ici deux instances avec l'idée de « patrimoine culturel de proximité » et la « recherche mathématique »), dés-institutionnalisation et ré-institutionnalisation des sociabilités dans l'école et autour de l'école (voir les rapports des enseignants avec les familles comme les rapports des adultes avec les enfants, et dans ce dernier cas aussi bien à l'école que dans le « quartier »), et ainsi de suite. Autant de réalités peu évaluables aussi bien en elles-mêmes que dans leur incidence sur les conduites et les résultats scolaires des élèves.

Toutefois, en prenant connaissance du programme comparatif exposé par C. Carra et Y. Reuter, puis en suivant les analyses de D. Lahanier-Reuter des travaux et des performances d'élèves de cours moyen en mathématiques, nous découvrons que l'enquête, même contrainte par ses promesses initiales, est bien plus pénétrante qu'on aurait pu le croire. Car la démarche empirique identifie et analyse l'ensemble cohérent et efficace d'un « mode de travail pédagogique », c'est-à-dire des règles (accessibles par inférence) qui prescrivent des tâches, construisent des rôles, organisent des groupes dans le temps et l'espace, etc. Et dès lors, comme l'envisage également D. Lahanier-Reuter, la mise en relation des performances effectives des élèves et de ces règles observables dans la classe, rend visible des manières de faire, des manières de penser, des « stratégies » mentales, c'est-à-dire tout l'engagement des sujets intellectuels, les élèves, qui observent, réfléchissent, imaginent, verbalisent etc., au cours des activités et au sein du milieu où se déploient les activités. Jusqu'à nous faire comprendre, dans le cas de cette discipline, les mathématiques, certaines régulations des apprentissages, notamment celles qui dépendent de la connaissance des erreurs, dont le rôle paraît assez singulier dans ce cadre.

On devine que, sans se contenter de dessiner un « modèle pédagogique » sur le versant théorique, et sans prétendre sur le versant pratique saisir tous les phénomènes et *a fortiori* tous les événements qui peuvent survenir dans le cours ordinaire des classes Freinet, ces recherches évaluatives parviennent à décrire en retour, à une bonne distance focale, des fonctionnements collectifs ou individuels, « actualisés » et « réalisés ». Et nous constatons en plus de cela que ces fonctionnements, s'ils peuvent s'éclairer en référence aux principes de l'Éducation nouvelle (version Freinet), se rapportent plus concrètement aux « savoirs des maîtres » – à condition toutefois de comprendre que de tels savoirs recèlent davantage des formes de contrôle sur les activités

qu'ils ne traduisent de formes de conscience et de conviction : les principes et les valeurs sont laissés à la place, en fin de compte annexe, qui leur revient.

Pour clore, très provisoirement nous l'espérons, ce dossier, nous publions ici l'enquête historiographique et biographique de Daniel Hameline sur ce qu'on nommera peut-être désormais le « cas Ferrière ». On sait le rôle capital joué au début du siècle par Adolphe Ferrière dans la formation des conceptions communes de l'Éducation nouvelle, ne serait-ce que pour en avoir stabilisé le vocabulaire sous l'intitulé générique de l'« école active ». Or l'un de ses livres majeurs, *La pratique de l'école active* (1924) peut être confronté à deux documents inédits, laissés à Genève, au fonds Ferrière des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau ; le premier, le *Journal de notre petite classe*, a été rédigé avec deux collaboratrices au long d'une expérience menée en 1920 et 1921, et le second est un *Petit Journal*, sorte de carnet personnel que son auteur semble avoir toujours rempli avec exactitude. L'étude de D. Hameline montre alors une série de décalages, de distorsions, pour ne pas dire plus, qui témoignent soit de l'embarras de Ferrière au moment de concevoir un récit pour un lecteur universel qui en attend peut-être une conclusion sur l'Éducation nouvelle, soit, de façon plus prosaïque encore, sa réticence à écrire une relation qui s'écarterait par trop des vérités doctrinales déjà établies, et qui ne vérifierait pas suffisamment l'adéquation des pratiques aux principes. Nous voici donc par ce biais inattendu au cœur du problème de la description, de l'analyse et de l'évaluation des pédagogies nouvelles.

À vrai dire, l'intention de D. Hameline n'est pas de nous livrer une pièce à conviction sur l'insincérité des descriptions de Ferrière. Aucun procès *post mortem* n'est intenté à celui-ci, au motif de la restitution factice qu'il aurait commise. Du coup, le désenchantement (n'allons pas jusqu'à dire : la démystification) que génère cette étude présente pour nous un grand avantage : elle nous invite à saisir, dans le désaccord des propos et de actes du pédagogue, un processus d'*idéalisation*. Pêché véniel (ou mignon ?) en quelque sorte, mais qui analyse en fin de compte trois niveaux ou trois moments d'élaboration pédagogique : d'abord l'affirmation de l'idéal, ensuite la formulation des normes qui le traduisent ou l'incarnent, enfin la réalisation de pratiques conformes – autant qu'elles peuvent l'être. Ferrière, simplement, arrange la série, il ménage des passages, il arrondit les angles.

Considérons le second moment ; c'est la définition des normes, qui s'entourent de justifications multiples, les unes rationnelles les autres irrationnelles, et que le discours de la « pédagogie » a pour vocation d'énoncer. Normes et justifications structurent l'imaginaire par une série de dualités ou d'oppositions. Il en va toujours ainsi avec les normes, qui ont pour fonction de séparer, par des frontières étanches, le souhaitable du détestable, le désirable de l'inadmissible. Se profilent ainsi les dualités déjà évoquées : la liberté contre l'autorité, l'activité contre la passivité, l'intérêt contre l'ennui, l'expression contre la récitation, le naturel contre l'artificial, l'occasionnel contre le systématique, et bien d'autres notions encore. C'est pourquoi les normes engendrent – ou entérinent – de la critique et de la croyance tout à la fois. Meilleur exemple : la critique de la tradition et la croyance dans les vertus de la modernité. Moyennant quoi il n'est d'autre option que de rejeter le pôle négatif et d'adhérer au pôle positif. Pour mesurer à quel point de telles polarités continuent de s'imposer aux spécialistes, on peut lire l'ouvrage fort bien documenté de C. Gauthier et M. Tardif (1996, p. 149), dont un tableau synthétique restitue tout l'appareil normatif des opposés.

Mais au troisième moment il n'est pas garanti, il n'est même *jamais* assuré que les normes prescrites soient « appliquées » ; et si elles sont respectées, ou repercutées, ce sera d'une manière non déduite, non réfléchie et non réflexive – qui reste donc passible de tours et de détours imprévus. Il y a gros à parier que cela n'ira pas sans qu'on reformule ces normes, sans qu'on les adapte, les transforme, autrement dit sans qu'elles se prêtent à un certain « jeu » dans leur environnement, à partir de quoi tous les compromis et les retournements sont possibles. S'il faut choisir dans l'étude de D. Hameline une anecdote révélatrice de cette processualité, l'une parmi les plus étonnantes, et les plus amusantes, est celle où est mentionnée la norme de l'expérience infantile sous la variable de l'*intérêt* : Ferrière évoque, en parlant de la vie des primitifs, l'intérêt « spontané » des élèves... auxquels, *en réalité*, on a soigneusement lu auparavant *La guerre du feu* ! Mais ne nous contentons pas de l'anecdote, précisément. Car celle-ci révèle bien la difficulté pratique, beaucoup plus captivante pour nous, de respecter ou d'intégrer *telle quelle* une norme nouvelle dans un contexte institué d'une manière ou d'une autre. D'autant qu'il s'agit ici de l'une des normes typiques de l'Éducation nouvelle, celle inspirée par l'idéal, donc la valeur absolue,

de la liberté infantile – qu'il est obligatoire de faire prévaloir, y compris dans l'apprentissage des connaissances.

Partant de là, on pourrait comprendre le succès et l'audience dans le siècle d'un autre « grand pédagogue », Freinet. Peut-être ce succès est-il dû en effet à la faculté d'invention qui lui a permis, du même mouvement, de lancer quelques slogans vigoureux et définitifs, et d'imaginer les *techniques* et les procédures *ad hoc* : il a certes évincé les manuels, mais en publiant les fascicules de la « Bibliothèque de travail », il a bien proscrit les leçons, mais en proposant les exercices programmés et parfois nettement routiniers des fichiers auto-correctifs et des « bandes enseignantes » (les premiers pour l'orthographe ou le calcul, les secondes pour les sciences ou la technologie), il a bien supprimé la discipline, mais en insérant les élèves dans des contraintes (coopératives) inspirées, disait-il, de l'atelier, de l'usine, et même des navires et de leurs équipages. En outre, est-ce qu'une étude biographique scrupuleuse ne découvrirait pas, dans les récits disponibles, de petites libertés, du même tonneau que celles de Ferrière, prises avec l'Histoire pédagogique ? C'est bien probable. (Sur Freinet, même si nous disposons de nombreux ouvrages, l'absence d'une biographie scientifique de grande ampleur, alors que nombre de témoins sont encore joignables, fait cruellement défaut ; et ce manque est d'autant plus regrettable que l'œuvre de Freinet a été traversée par toutes les espérances et a affronté toutes les vicissitudes de l'éducation dans la société moderne !).

On voit en tout cas que le travail du chercheur, et le meilleur service qu'il puisse rendre aux praticiens, serait, au rebours de toute idéalisation, même pavée de très bonnes raisons militantes, de décrypter les questions et les réponses que les institutions, les dispositifs et les méthodes nouvelles inventent et réinventent sans cesse pour affronter la réalité, pour surmonter les résistances de la réalité à l'idéal grâce à des combinaisons ou des arrangements divers, avec les ressorts connus ou cachés *de la pensée en acte* (ce qui peut se dire « bricoler » au sens où l'entendait Lévi-Strauss à propos de la pensée mythique), afin de parvenir peut-être, à la longue, à élaborer et pérenniser un ordre viable.

François Jacquet-Francillon

francois.jacquet@inrp.fr  
Université Lille 3

& Institut national de recherche pédagogique

## NOTES

- (1) Voir Raynaud, 1985 et Gauchet, 1985 (repris depuis dans Gauchet 2002a), ainsi que Gauchet, 2002b. Pour une discussion plus générale sur l'éducation et le statut de l'enfant dans la société moderne voir Renaut, 2002.
- (2) C'est grâce à l'inspecteur de la circonscription concernée, Jean-Robert Ghier, ainsi qu'à l'inspecteur d'Académie du Nord, André Dunoyer, que l'école a été créée dans son statut expérimental, sur la base d'un projet monté par les groupes départementaux du

Nord et du Pas-de-Calais du mouvement Freinet (Institut coopératif de l'école moderne, ICEM), projet qui faisait lui-même suite à plusieurs tentatives antérieures dans lesquelles Marcel Thorel avait été fortement engagé. Les autres enseignants de ce qui est en fait le Groupe scolaire « Concorde » sont : pour l'école maternelle, Fabienne Bureau, Pascale Calcoen, Sylvie Hospitel-Legrès, Marianne Wangermée, et pour l'école élémentaire : Thierry Focquenoey, Sylvain Hannebique, Agnès Nicolas, Sophie Pecqueur, Danièle Thorel et Marcel Thorel.

## BIBLIOGRAPHIE

- AVANZINI G. & FERRERO M. (1976-1977). « Comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles ». *Bulletin de psychologie*, vol. XXX, n° 328, p. 455-467.
- BONCOURT M. (2001). *La poésie à l'école élémentaire : l'indispensable superflu*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université de Rouen.
- GAUCHET M. (1985). « L'école à l'école d'elle-même : contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le Débat*, n° 37, p. 55-86.
- GAUCHET M. (2002a). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- GAUCHET M. (2002b). « Démocratie, éducation, philosophie ». In M.-C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard, p. 11-42.
- GAUTHIER C. & TARDIF M. (1996). *La pédagogie*. Montréal : G. Morin, Montréal.
- OHAYON A. ; OTTAVI D. & SAVOYE A. [éd.] (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bern. P. Lang.
- Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2002, vol. 35, n° 4 : « 1922-2002 : pour L'ère nouvelle et l'Éducation nouvelle, 80 ans après », coordonné par H. Peyronie.
- PAGONI M. (2005). « La pratique de conseil de classe et son genre scolaire : la règle scolaire ». *Les cahiers Théodile* [université Lille 3], n° 6, p. 91-113.
- RAYNAUD P. (1985). « De la crise de l'école à la crise de la pédagogie », *Le Débat*, n° 37, p. 47-54.
- RENAUT A. (2002). *La libération des enfants*. Paris : Bayard ; Calmann-Lévy.
- RUPELLAN F. (2000). *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Lille 3.
- SINGLY F. de (1995). « Elias et le romantisme éducatif : sur les tensions dans l'éducation contemporaine ». *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 99, p. 279-291.
- VIAUD M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris : PUF.

# La *Reformpädagogik* en théorie et dans la réalité éducative (quelques pistes dans un ensemble complexe et multiple)

Ehrenhard Skiera

Traduit de l'allemand par Roland Boichon  
avec la collaboration de la rédaction

---

*En analysant les significations sociales, culturelles et pédagogiques de l'Éducation nouvelle allemande, ou Reformpädagogik, à partir des débats contradictoires qui ont depuis un siècle accompagné son développement, cet article met d'abord en perspective les conceptions et les concepts fondamentaux qui ont été établis et diffusés par les divers courants concernés. En interrogeant essentiellement la relation, positive selon certains, négative selon d'autres, que ces conceptions entretiennent avec la modernité des sociétés occidentales, l'auteur propose en conséquence un modèle d'interprétation de la Reformpädagogik qui intègre les points de vue différents ou opposés, et qui souligne que le « besoin de réforme » a des sources plurielles : vision de l'apprentissage « centré sur l'enfant », statut participatif de l'élève dans l'enseignement, quête de sens voire de salut dans un monde désenchanté, aspiration à retrouver une totalité (ou une communauté humaine) perdue, etc.*

---

**Descripteurs (TEE) :** Allemagne, éducation nouvelle, histoire de l'éducation, pédagogie expérimentale, théorie de l'éducation, vingtième siècle.

Dans les débats qui traversent les sciences de l'éducation [*erziehungswissenschaftlichen Diskussion*] \*, il y a peu de domaines qui soient aussi discutés que la *Reformpädagogik* \*\*. Celle-ci est interrogée aussi bien dans ses directions particulières que pour ce qui tient à ses motifs, et à la somme des « mouvements » qui la composent ; on tente d'apprécier son rôle historique en général, et donc aussi d'établir le bilan de son importance et de son efficacité. Dès lors, on n'a plus affaire seulement à la ques-

tion des possibilités et des limites de la *Reformpädagogik* – définie en arrière-plan par la théorie et la pratique identifiables d'une « autre » éducation (quel que soit le jugement que l'on porte sur elle). Il en va également de la possibilité même d'une utilisation sensée du concept de *Reformpädagogik* en tant que tel.

Considérons tout d'abord l'une des caractéristiques principales de la *Reformpädagogik* : à l'encontre d'une éducation « ancienne » générant de la peur et trans-

---

\* Le vocable *Erziehungswissenschaft* est ici traduit en « sciences de l'éducation » mais revêt une signification plus englobante et plus précise que le vocable français qui désigne la discipline universitaire éponyme. Une traduction plus exacte pourrait être « science(s) pédagogique(s) ». [NdE]

\*\* Ce terme désigne ce que l'on appelle dans l'espace francophone l'Éducation nouvelle mais sans rendre compte des connotations historiques et nationales du terme allemand ; aussi, avons-nous préféré sacrifier l'élégance à l'exactitude en maintenant le terme allemand. [NdE]

mise par les générations précédentes, elle représente une tentative pour mettre sur pied une « nouvelle » éducation qui vise le bonheur de l'enfant et cherche l'approbation de celui-ci. Cet aspect psychologique est décisif pour la compréhension actuelle du concept, dans la mesure où il est employé dans le cadre d'un discours centré sur la réforme de l'école et de l'enseignement. Si on y ajoute la dimension historique, on trouvera d'anciens exemples d'une « meilleure » pratique et de nombreuses traditions pédagogiques scolaires en place depuis des décennies et encore en vigueur aujourd'hui, toutes choses qui font sentir de manière évidente les propriétés de cette « nouvelle » éducation. Sa prise en considération est donc souvent liée à l'idée d'utiliser la « nouveauté » des « autres » écoles, à y trouver une source d'inspiration pour développer sa propre pratique ou pour résoudre des problèmes pédagogiques actuels. Derrière le concept de *Reformpädagogik* lui-même se cachent ainsi des idées et des contenus contradictoires ou en tout cas problématiques, ce qui, dans la perspective pragmatique de sa possible utilisation, n'est souvent pas aperçu, ou bien est d'emblée abandonné aux spécialistes comme un sujet d'étude.

Ce qu'on entend par « *Reformpädagogik* », « *Neue Erziehung* », « *New Education* » ou « *Éducation nouvelle* », doit être éclairci, dans un premier temps, en conservant à l'esprit les controverses qui ont lieu à l'heure actuelle dans les sciences de l'éducation. Il saute alors aux yeux que la fascination durable qu'exercent ces courants à travers un contenu ayant visiblement plusieurs facettes, et qui est contradictoire en soi ou est perçu comme tel, a apporté un nombre important d'idées et de conclusions. Dans leur ensemble celles-ci caractérisent aussi bien la controverse pour ou contre l'Éducation nouvelle, qui eut un retentissement international (Berge & Robin, 1968), que la tentative d'une approche critique, discursive ou constructive. Ceci posé, on peut dans un deuxième temps formuler une définition ou une hypothèse de travail sur le concept de *Reformpädagogik*, en incluant plusieurs perspectives et en saisissant le contenu ainsi défini dans sa complexité, dans ses contradictions et ses réflexions critiques. Mais dans un troisième temps, puisque cette définition dessine le cadre international de la discussion et laisse de côté les particularités nationales, non négligeables, de chaque culture, il s'agit aussi d'examiner les points essentiels de l'évolution qui s'est produite en Allemagne. Ce faisant, il faut d'abord préciser que l'échange d'idées au niveau international était loin d'être négligeable avant la Première Guerre mondiale et durant la République de Weimar, si bien qu'on ne peut pas reconstituer une

« *Reformpädagogik* allemande » au sens strict. Dans le dernier point, j'évoquerai la tension particulière qui existe entre la reconstitution historique systématique de la *Reformpädagogik* et ses applications concrètes pour des réformes actuelles de l'école.

## REMARQUES SUR LE CONCEPT CONTRADICTOIRE DE *REFORMPÄDAGOGIK*

Heiner Ullrich a tenté d'étudier les différentes manières de voir et de juger la *Reformpädagogik* dans le discours des sciences de l'éducation de ces dernières années. Le titre de son ouvrage paru en 1990 présente la *Reformpädagogik* selon une perspective qui est celle de la controverse : *Die Reformpädagogik : Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne ? [La Reformpädagogik modernisation de l'éducation ou sortie hors de la modernité]*. Je retracerai les grandes lignes de sa démarche et m'en servirai également comme guide dans l'historiographie ancienne, pour les questions qui restent ouvertes, ainsi que dans les publications récentes. Ullrich différencie pour l'essentiel quatre approches et les classe par rapport aux différentes tentatives de description ou d'évaluation globale de la *Reformpädagogik*.

1. Il distingue d'abord une « réduction de la *Reformpädagogik* au déjà vu », dans l'histoire critique de la *Reformpädagogik* proposée par Ölkers. Ce dernier tente de contester la thèse selon laquelle il y aurait une histoire de l'éducation propre à la *Reformpädagogik*, laquelle serait en elle-même différenciée, pour l'essentiel orientée dans une direction unique, et dont les grandes lignes auraient été posées entre les années 1890 et 1932. La tentative d'Ölkers est donc une attaque contre le canon des nouveaux motifs pédagogiques et des mouvements réformateurs défendu par les monographies de la *Reformpädagogik* qu'on trouve ou retrouve dans les travaux de Nohl (1937), et plus tard dans les travaux de Scheibe (1969), ainsi que de Röhrs (1980) sous une forme élargie, plus différenciée et enrichie, surtout chez Röhrs, d'une dimension internationale.

Nohl laisse presque entièrement de côté l'aspect international de la *Reformpädagogik* qui avait intéressé d'autres auteurs (Ferrière, 1928 ; Petersen, 1926). Il entreprend de développer une « théorie de la formation » complète. Nohl passe pour être un des chefs de file de la « pédagogie des sciences humaines ». Le noyau de son programme scientifique consiste à réfléchir sur la « réalité éducative »

historique et à en découvrir la théorie immanente. Cette théorie doit ensuite – c’est son côté pragmatique – guider l’action éducative de manière déterminante. La « réalité éducative » n’est donc pas ici une donnée détachée du reste de la réalité. Ainsi Nohl voit-il dans le « Mouvement pédagogique » un réflexe hétérogène et polymorphe face à la civilisation industrielle. Dans cette civilisation, avec la fragmentation et la fonctionnalisation de tous les domaines de la vie, avec la disparition des liens familiaux et religieux anciens ainsi qu’avec la création de classes sociales antagonistes (bourgeoisie, prolétariat) « l’idéal humaniste de notre monde classique a été détruit ». Ceci amena au XIX<sup>e</sup> siècle la perte de « la (les) valeur(s) propre(s) du sujet » – voilà selon Nohl le motif unificateur d’un « mouvement pédagogique » qui paraît divisé vu de l’extérieur : il s’agit d’une réaction salutaire qui, au-delà de la diversité et ses controverses, et dans une relative autonomie, apporte sa pierre à « l’ensemble » qui « doit en sortir » pour aboutir à une nouvelle « unité, clef de voûte du système » (Nohl, 1949, p. 3-11).

Les mouvements que Nohl examine plus avant sont principalement les suivants : le « Mouvement de l’université populaire » et le « Mouvement de la jeunesse » (tous deux estampillés « mouvement pédagogique populaire »), le « Mouvement de l’éducation à l’art », celui de « l’École du travail », celui des « Maisons d’éducation rurales », ainsi pour finir que le « Mouvement de l’école unitaire ». Au total, on constate que Nohl met particulièrement l’accent sur le domaine de la pédagogie scolaire. Ceci correspond tout à fait à la réalité, car la *Reformpädagogik* était avant tout, et elle est demeurée jusqu’à aujourd’hui, une affaire scolaire.

Or Ölkens montre qu’il y a eu une « *Reformpädagogik* avant la *Reformpädagogik* » et que la prendre en considération revient à priver cette dernière de son statut particulier. La thèse principale d’Ölkens est la suivante : « ce que l’historiographie nomme *Reformpädagogik* n’est pas une nouvelle époque avec une théorie et une pratique originales et originelles de l’éducation, mais seulement la poursuite du projet de la pédagogie contemporaine [*neuzeitlichen*] ». Pour Ölkens, « c’est depuis Comenius et surtout Rousseau, que la pédagogie est devenue *Reformpädagogik* au sens où l’amélioration du monde est liée à la bonne éducation » (Ullrich, 1990, p. 895 sq.). La nouveauté par rapport à la pré-*Reformpädagogik*, Ölkens ne la voit pour l’essentiel que : 1) dans le caractère extrêmement sensible du concept de la « pédagogie centrée sur l’enfant » [*Pädagogik vom Kinde aus*],

concept qui, selon lui, a conduit à une conception problématique de l’image de l’enfant ou à une mythification, voire une mystification de l’enfant ; de même que 2) dans l’idéologie commune attestée à de nombreuses reprises et qui en tant que telle ne relève pas originairement de la *Reformpädagogik*, qui conçoit l’école comme une communauté de vie harmonieuse, « organique », et comme le modèle en réduction de la communauté populaire dont l’avenir sera meilleur. Cette pensée communautaire eut comme conséquences, selon Ölkens, une complaisance particulière pour les errements totalitaires, « populistes “de droite” » ou « socialistes “de gauche” ».

On peut cependant opposer à Ölkens que ces précisions introduisent une nouvelle qualification dans le discours pédagogique, à savoir le caractère absolu avec lequel le salut ou le sauvetage du monde sont attendus par l’action éducative, par les forces salutaires – à protéger et à développer – de l’enfant non perverti et encore innocent. L’intérêt d’Ölkens résolument tourné vers l’histoire des idées et « l’histoire des dogmes », et vers la critique de l’idéologie, a pour corollaire le fait que la pratique de la *Reformpädagogik* n’est pas prise en considération, en tout cas pas comme une pratique qui pourrait porter en germe « une nouvelle panoplie méthodique, des alternatives institutionnelles et organisationnelles d’un genre nouveau ou des preuves importantes d’un discours d’opposition qui va dans le sens d’une humanisation de la pratique éducative » (Ullrich, 1990, p. 900). Toutefois, un tel intérêt pratique pour la *Reformpädagogik* n’est rien sans une réflexion mêlant l’histoire des idées et la critique des idéologies – ne serait-ce que parce que la seule utilisation de règles et de concepts de la pratique éducative fait courir le risque d’accepter des théories douteuses. Le doute moderne envers toute forme de pensée unitaire et harmonisatrice d’inspiration nohlienne est un chemin sans retour. Toute rhétorique de l’unité contient en germe, et cache presque toujours une volonté de domination qui ne prend pas en compte les intérêts et besoins véritables de ses destinataires.

2. Ullrich cite comme une autre approche celle qui consiste à « faire de la *Reformpädagogik* un monument épocal du mouvement d’éducation mondial ». Cette approche fait prendre conscience d’une difficulté fondamentale à cerner de manière univoque le concept de *Reformpädagogik*. Le tenant le plus important de ce courant est Hermann Röhrs. Peter Petersen avait déjà, le premier, présenté un point de vue résolument

international, perceptible dès le titre de son ouvrage paru en 1926, *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung* (1). Röhrs a présenté en 1980, après de nombreux travaux préparatoires sur le même thème, une monographie ayant pour titre *Die Reformpädagogik : Ursprung und Verlauf in Europa* [La Reformpädagogik : origine et développement en Europe]. Il a ensuite publié, avec Volker Lenhart en 1994, un ouvrage collectif sous le titre *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten* [La Reformpädagogik sur les cinq continents]. Il y réfléchit entre autres à la difficulté d'une « définition univoque » qui s'accorde avec la formule de Cremin présente dans son ouvrage de 1961 : « *non exists and none ever will* » – « elle n'existe pas et n'existera jamais ». Cependant, il propose une « délimitation conceptuelle ». Cette tentative est absolument indispensable car en l'absence de concepts (si peu univoques soient-ils), il peut certes y avoir des expériences, des convictions, des suppositions qu'il est possible de fixer dans une dénomination approximative, mais pas de discours rationnel.

Chez Röhrs, l'internationalité obtient le statut définitif d'un critère de la *Reformpädagogik*. On peut bien sûr se demander si l'étiquette « mouvement mondial » est judicieuse ou non. Les relations internationales croisées et les effets conceptuels croisés, l'échange d'idées animé par un vaste quoique informel tourisme pédagogique organisé dans le cadre de rencontres internationales (par exemple par les activités comme les revues et les congrès de la *New Education Fellowship* fondée en 1921 à Calais, avec de nombreuses sections nationales), la diffusion de nombreuses conceptions de l'école et de l'enseignement de l'« Éducation nouvelle », tout cela prouve en tout cas la nécessité absolue d'adopter une perspective internationale. On notera au passage que la question critique des possibilités et limites de l'internationalité de la *Reformpädagogik* est devenue un domaine de recherche particulier. À ma connaissance, c'est Jürgen Helmchen qui a, pour la première fois en 1987, attiré l'attention sur les problèmes dus à un étiquetage sans rigueur méthodologique du critère d'internationalité. Il pointe du doigt le danger d'une perception superficielle qui, sous couvert d'une rhétorique du même type, passe sous silence les divergences souvent sensibles de contenu liées à des facteurs nationaux ou culturels.

**3.** C'est dans le troisième point souligné par Ullrich, l'amorce de la « dissolution de la *Reformpädagogik* dans la fiction et la régression », que réside sans doute la tentative la plus acérée d'une critique destructrice qui, bien sûr, n'est pas restée longtemps

sans être contredite. Ullrich cite Klaus Prange comme le plus important défenseur de cette thèse et Horst Rumpf comme son contradicteur. Prange « défend avec sagacité la thèse que le « mouvement pédagogique » de Nohl était d'un point de vue socio-historique une fiction et que la « pédagogie centrée sur l'enfant » représente du point de vue historique une régression infantile anonymée [de ses protagonistes]. Prange explique l'effet décisif de la synthèse nohlienne de la totalité des pratiques et des conceptions du « mouvement pédagogique réformateur », en premier lieu par le fait que la « nouvelle éducation » est mise en scène comme la solution d'une crise existentielle du sens et d'une crise sociale et culturelle. Elle doit servir à une régénération, voire à « compenser » la déception de la bourgeoisie et de l'ensemble de la nation « tardivement formée », suite à la défaite de la [Première] Guerre mondiale » (Ullrich, 1990, p. 905). Ceci, d'après Prange, a conduit plus d'un tenant de la *Reformpädagogik* à une indifférence et à une certaine complaisance face à des tentations politico-totalitaires comme le nazisme.

On trouvera sans doute, aussi bien pour la thèse de la régression que pour celle de la compensation, de nombreux exemples attestés, et ceci dès les premiers discours des tenants d'une critique de la culture et de la *Reformpädagogik* au début du xx<sup>e</sup> siècle, surtout (dans une perspective universelle et non nationaliste) chez Ellen Key – et désormais dans un cadre national – dans le « Mouvement de l'éducation par l'art », de même que, pour une part, dans le mouvement anglais, français et allemand des « Maisons d'éducation rurales » (Cecil Roddie, Edmond Demolins, Hermann Lietz, etc). Mais de tels exemples attestés justifient-ils un jugement formulé de manière si générale : la *Reformpädagogik* comme fiction, régression infantile et stratégie irrationnelle de compensation de déceptions vécues de manière individuelle ou collective ? La *Reformpädagogik* s'y dissout-elle ou disparaît-elle tout entière dans le tourbillon d'un fantastique pédagogiquement voire politiquement dangereux ? On peut en douter. Ainsi Ullrich renvoie-t-il à la réponse de Rumpf, qui reproche à l'analyse de Prange « des généralisations hasardeuses, éloignées de la réalité historique »... Avec « le schéma enfantin de la pédagogie » inventé par Prange, on masque d'après Rumpf à quel point la vision de l'éducation « centrée sur l'enfant » a engagé la fin d'un état d'infériorité transmis de façon aveugle, et a rendu possible, au lieu d'une instruction qui s'appuie sur le pouvoir, une conversation argumentée qui utilise « la tête, le cœur et la main »



en se basant sur l'expérience au lieu de transmettre un savoir vide d'expérience... Les initiatives de la *Reformpädagogik* visent dans cette optique l'humanisation pratique des institutions d'éducation dans le domaine de l'école, par exemple à travers d'autres procédés d'enseignement prenant en compte « la sensibilité du sujet [*subjektsensible*] » (*Ibid.*, p. 906). Par « procédés d'enseignement prenant en compte le sujet », on entend ceux qui rendent l'enfant co-auteur de sa vie et de sa formation et, par conséquent, qui font appel à ou recherchent des procédés qui permettent sa participation et en conceptualisent méthodiquement l'assise. À l'encontre de Prange, qui critique les insuffisances du point de vue de la théorie de l'éducation et de l'exploitation extra-pédagogique, sociale et politique du discours de la *Reformpädagogik*, Rumpf invoque le supplément d'humanisation qu'a apporté la *Reformpädagogik* dans la pratique pédagogique, à l'école.

C'est en cela, entre autres, que réside le côté déconcertant de la *Reformpädagogik* : les perspectives et points de vue opposés trouvent chacun leurs fondements dans le caractère contradictoire de la *Reformpädagogik* elle-même et ne s'excluent en aucun cas.

4. Le quatrième point souligné par Ullrich consiste en une perspective résolument historico-culturelle qui, à l'instar de Nohl, mais avec un point de vue idéologico-critique éclairé et sur la base des données récentes de l'histoire des sociétés et des sciences, pose la question de la performance spécifique de la *Reformpädagogik* pour la résolution des questions sociales dans le monde moderne. Ceci mène à une « réhabilitation de la *Reformpädagogik* comme "modèle de gestion de crise" dans le processus de la modernisation ». C'est la thèse qu'on trouve sous une forme plus approfondie dans l'*Histoire de l'éducation* de Heinz-Elmar Tenorth (1992). Tenorth tient pour avéré un tournant historique dans la pensée éducative, qui se déroule parallèlement et est lié à un changement dans d'autres domaines sociaux. Selon lui, la période qui commence en 1890 montre « sous plusieurs aspects le début d'une nouvelle époque dans l'histoire de l'éducation : d'abord idéologiquement, sous le signe de la critique de la culture, de la peur du socialisme et dans une rhétorique réformatrice défensive et bourgeoise, l'éducation devient un médium grâce auquel chaque groupe social veut déterminer l'avenir de la société dans son intérêt. La césure prend aussi une forme théorique, dans l'apparition de nouvelles philosophies de la forma-

tion et de recherches empiriques sur le travail pédagogique et les processus de développement de l'enfant. On retrouve enfin cette césure et une transformation rapide des conditions d'éducation au niveau pratique dans la justification par la *Reformpädagogik* d'une nouvelle éducation et dans la transformation des conditions d'éducation qui sont liées aux formes modernes de la famille, à la "découverte de la jeunesse" et à la mise en place du système de formation. » (Tenorth, 1992, p. 178). Au total, Tenorth en arrive ainsi, par rapport à l'importance historique de la *Reformpädagogik*, à ce jugement apparemment paradoxal que « la *Reformpädagogik* connaît le succès en tant que pédagogie scolaire, mais contre son intention, elle est plombée par la contradiction entre une réalité institutionnelle à qui revient l'attribution de chances qui s'amenuisent sans cesse et le programme pédagogique qui s'était voué "au monde des enfants"... Ce bilan ne signifie cependant pas que le mouvement soit resté sans importance historique. Au contraire, il a eu un énorme succès, même si ce n'est pas au sens où on l'entendait à l'origine. Les idées issues de la *Reformpädagogik* déterminent, par leurs principes et formes d'action et par l'inventaire des inventions pédagogiques et des formes des rapports humains qu'elles proposent, les conceptions de l'éducation, au moins dans la sphère démocratique, jusqu'à aujourd'hui. » (*Ibid.*, p. 206 sq.) La *Reformpädagogik* tombe ainsi dans l'auto-contradiction en perpétuant la crise de la modernité, alors que son programme prévoyait de la dépasser à travers les moyens pédagogiques « centrés sur l'enfant ».

Mais nous voyons ici une autre contradiction, ou du moins une singularité. Comment est-il possible que les concepts de la *Reformpädagogik* déterminent de manière importante, « au moins dans la sphère démocratique », l'éducation, alors que ces concepts ont été pour la plupart développés dans des sociétés pré-démocratiques (l'Empire allemand, l'Angleterre victorienne), dans une attitude résolument anti-démocratique (dans certaines *New Schools* en Grande-Bretagne, dans le discours sur la *Reformpädagogik* de l'Empire allemand), ou dans un milieu intellectuel de gauche comme de droite réservé à l'égard de la République (à l'époque de Weimar) ? Je reviendrai à cette question après une courte digression. Ullrich emboîte le pas à Tenorth et y voit la justification du « paradoxe de la *Reformpädagogik* » : elle a selon lui « réagi à la modernisation "externe" des conditions d'éducation par la démodernisation "interne" de la pensée éducative »

(Ullrich, 1990, p. 913). « Démodernisation interne » signifie qu'on oppose à la fragmentation fonctionnelle et au désenchantement du monde un monde intérieur pédagogique intact, une communauté de vie où l'esprit trouve tout ce qu'il ne peut plus avoir à l'extérieur : sentiment d'être en de bonnes mains, communauté, totalité, plénitude de vie, une vie non aliénée, non soumise à des buts extérieurs. Malgré toutes les critiques concernant les mythologisations de l'enfance et de l'éducation qui en découlent, on ne peut balayer d'un revers de la main la question suivante : dans quelle mesure les traits caractéristiques d'une telle vie en communauté « non-moderne » sont-ils pour l'éducation – pour l'éducation familiale comme pour l'éducation institutionnelle au moins élémentaire – une condition nécessaire à la construction d'une stabilité intérieure ou d'une identité personnelle ? Pour l'éducation conçue comme accompagnement vers la majorité, il s'agit toujours de développer une identité personnelle qui permette à l'individu d'évoluer avec succès dans le milieu « extérieur », d'abord dans le domaine (institutionnellement et didactiquement fragmenté) de la formation du second degré, et ensuite dans la société « au dehors », dans une société qui certes propose de nombreux rôles et fonctions, mais laisse beaucoup de choses « ouvertes » et qui n'a à proposer d'horizon existentiel porteur de sens ni comme un tout, ni dans les domaines particuliers que sont le métier, la religion, les loisirs, la consommation. La production du sens existentiel est devenue majoritairement une affaire privée, ce qui n'est possible que s'il existe un espace de formation assuré par les institutions.

5. Face au « paradoxe de la *Reformpädagogik* » de Ullrich, je veux esquisser une cinquième approche, qui supprime ou au moins relativise ce paradoxe. Ma thèse est en effet que le « modèle de gestion de crise » de la *Reformpädagogik*, son succès dans la « sphère démocratique » et sa durable actualité ont des racines psychologiques et historiques profondes. De même, la *Reformpädagogik* est, en un certain sens, « plus moderne » que la thèse du « modèle de gestion de crise » ne le montre. La *Reformpädagogik* met en effet l'accent, avec « la mise en exergue de l'aspect participatif », sur un aspect nécessaire, inhérent au processus d'apprentissage et d'éducation en tant que tel. On peut obliger des enfants à aller à l'école, les asseoir en rang devant un ou une enseignant(e) et approuver cela comme une mesure nécessaire ou au contraire le stigmatiser comme étant une mesure barbare – mais

on ne peut pas durablement forcer les enfants à apprendre contre leur gré. Combattre enfin les souffrances liées à l'école, créer un milieu dans lequel un apprentissage exempt de peur est possible, une classe dont est bannie la « verge du précepteur », qu'elle soit une chose concrète ou une subtile psychologie : c'est un des grands buts de la *Reformpädagogik* et la croyance en sa possibilité est la motivation décisive des réformateurs pédagogiques. La *Reformpädagogik* croyait ne pouvoir justifier ces programmes et atteindre ce but qu'en plaçant son action dans un grand contexte évolutionniste : évolution de l'individu « centré sur l'enfant » d'après la loi qu'il porte en lui, évolution du peuple vers une communauté, évolution de la société sans classe, de la nation, de l'humanité, voire du cosmos. Et c'est là que se trouve – héritage de plusieurs visions du monde du XIX<sup>e</sup> siècle – la raison de ses contenus politiques et de son penchant pour l'irrationnel, un penchant également pour des politiques totalitaires de « droite » comme de « gauche », dans lesquelles on a cru pouvoir découvrir l'effet de la « loi de développement » vers le bien commun. Ceci peut bien être critiqué par le contemporain éclairé, aujourd'hui comme hier ; mais c'était cette tendance inhérente à une impulsion de développement qui a conduit à ce que – d'un point de vue historique – l'aspect participatif ait pu se manifester plus fortement dans l'éducation. Ceci a eu pour conséquence que, désormais, dans un monde démocratique qui l'a depuis longtemps « intégré » au moins partiellement comme nécessité politique et qui l'a imposé institutionnellement, cet aspect participatif peut entrer à l'école de manière plus forte que jamais. C'est là que réside une raison essentielle de l'importance actuelle de la *Reformpädagogik*. La démocratie et l'éducation ne sont pas qu'une couverture, elles traitent d'autres problèmes et ont créé leurs propres systèmes ; mais dans cet aspect de la participation, elles se correspondent d'une manière particulière – de telle sorte que c'est seulement sur le terrain démocratique que la *Reformpädagogik*, par rapport à l'un de ses projets principaux, a pu parvenir à une efficacité plus large. Il nous faut donc opposer à Ullrich que la *Reformpädagogik* répond à la « modernisation externe » dans une dimension essentielle, et non pas par une « démodernisation interne » des liens sociaux, parce qu'elle amène au contraire les relations sociales à l'intérieur de l'école à des standards modernes, en mettant en jeu un concept d'apprentissage et d'éducation proche de la démocratie et ce malgré les positions antidémocratiques de plusieurs de ses fondateurs et de ses protagonistes (2). C'est

précisément cette perspective aujourd'hui importante à nos yeux qui n'a pas pu (et ne peut pas ?) accepter une critique qui ne pointe du doigt – souvent dans un but bien précis – que les attentes excessives de la *Reformpädagogik*, sa rhétorique de combat exagérée de même que nombre de ses insuffisances théoriques.

### **LA REFORMPÄDAGOGIK : PROPOSITION D'UNE HYPOTHÈSE DE TRAVAIL COMPLEXE INCLUANT PLUSIEURS PERSPECTIVES**

Ne pouvant éclairer à cet endroit de manière discursive ma proposition d'une définition ou d'une hypothèse de travail complexe incluant plusieurs perspectives de la *Reformpädagogik*, je la présenterai à la manière d'une thèse :

**Éducation :** La *Reformpädagogik*, hier comme aujourd'hui, est la tentative d'imposer contre le pouvoir de l'« ancienne éducation », caractérisée par une détermination extérieure autoritaire, une « nouvelle éducation » qui cherche à être en phase avec les forces de développement présentes dans l'enfant lui-même, avec ses intérêts et ses besoins. C'est dans la dynamique propre de ces forces que la *Reformpädagogik* voit aussi la clé du développement d'un monde meilleur, à l'avènement duquel l'éducation doit participer.

**Le salut comme leitmotiv éducatif :** La *Reformpädagogik* classique (et, en partie, avec un affaiblissement des motifs correspondants, la *Reformpädagogik* récente), par rapport aux aspects d'auto-aliénation dans une société marquée par le monde du travail industriel, voit dans l'éducation un moyen décisif pour sauver l'humanité. Elle se raccroche par là, dans le contexte historique de sa naissance, à l'idée de l'évolution qui domine la pensée du XIX<sup>e</sup> siècle. Cette idée est pensée comme une évolution supérieure du genre humain (qui se conçoit comme une évolution biologique naturellement ou culturellement nécessaire ou une évolution socioculturelle) vers un « homme nouveau » et vers la « bonne société » dans une « nouvelle époque ». Cette exigence est universelle, d'après sa tendance et son origine philosophique, et est souvent défendue en tant que telle. Mais elle se présente aussi, en s'adaptant à des désirs collectifs, des attentes et des expériences sociales concrètes (en particulier dans l'Allemagne de l'Empire et de la République de Weimar, moins nettement en Angleterre ou en

France), en une modification rhétorique : il s'agit alors de sauver ou de mettre au-dessus des autres sa propre nation dans la concurrence des nations, d'unifier politiquement et conceptuellement le peuple, voire son identité « populaire » ou de construire et de défendre – contre des influences « étrangères » – une culture nationale spécifique. L'intégration de la *Reformpädagogik* dans les débats en partie irrationnels traversés d'affects anti-rationalistes du début du XX<sup>e</sup> siècle conditionne son aspect intellectuellement et moralement déconcertant. En même temps que la métaphore du salut, on réfléchit sur un autre contenu d'expérience bien ancré dans l'histoire et dans la biographie de l'individu, à savoir la contradiction entre la dignité de l'individu et la contrainte angoissante de l'institution. La *Reformpädagogik* met ses programmes en relation avec l'exigence de la disparition complète de cette contradiction. Son but est la création d'un milieu éducatif débarrassé de la contrainte et de la peur. Elle promet – en se référant à Kant – de sauver l'enfant et l'adolescent de l'état d'infériorité et du manque d'autonomie dans lesquels ils sont maintenus sous la contrainte par l'institution et ses représentants. Son succès (partiel) pour atteindre cet objectif fonde entre autres l'intérêt persistant pour la *Reformpädagogik* – aussi et surtout du côté d'une communauté éducative lasse de l'autoritarisme et qui espère une sortie de toute forme d'embrigadement ressenti comme indigne.

**Histoire :** la *Reformpädagogik* est fille de la modernité et elle inclut les tendances antimodernes apportées par l'évolution socioculturelle elle-même. En tant que fille de la modernité, elle en reflète l'espoir d'un monde meilleur, réalisé pédagogiquement dans le programme d'une éducation en évolution, et implicitement (au départ sans même en être consciente) en tant qu'éducation conçue comme « sensible au sujet », pré-démocratique et pré-émancipatrice (participation). En tant que fille de l'antimodernité, elle reflète les effets d'aliénation de la modernité et il n'est pas rare qu'elle tombe sous le coup des chimères du salut pédagogique, excessives ou politiquement totalitaires. La *Reformpädagogik* se trouve dans ses traits modernes et/ou antimodernes dans un rapport dynamique avec les autres mouvements sociaux du début du XX<sup>e</sup> siècle (réforme de la vie, de l'alimentation, du logement, de la sexualité et autres). Ces mouvements ont également pour but une réforme complète de la vie et de la société dans leur ensemble. Sa période de création et d'évolution historique s'étend principalement

de 1889 (fondation de la *New School Abbotsholme* en Angleterre, mère du mouvement européen des « Maisons d'éducation rurales ») à 1924-1925 (création des deux dernières traditions importantes d'écoles relevant de la *Reformpädagogik* au sens classique : l'« École du projet d'Iéna » de Peter Petersen et l'« Éducation du travail », école professionnelle d'orientation socialiste du français Célestin Freinet). Sa période d'évolution ne peut pas (encore) être limitée par rapport au présent même dans une perspective de politique de la formation. Le point principal de la *Reformpädagogik* hier et aujourd'hui concerne le domaine de la réforme de l'école et de l'enseignement.

**École et enseignement I, principes d'organisation :** malgré les différences des lignes de réformes particulières et des formes d'école, on peut dégager un certain nombre de motifs pédagogiques fondamentaux communs :

- orientation par rapport aux besoins et intérêts des enfants (voir ci-dessus) ;
- un apprentissage qui dépasse l'orientation intellectuelle unique et qui intègre l'activité, la créativité et la proximité de la vie ;
- l'école conçue comme une communauté de vie, comme un lieu d'apprentissage et de vie coopératifs, incluant une responsabilité individuelle et collective ;
- éducation de « l'être humain dans sa totalité ».

**École et enseignement II, méthode didactique et organisation :** dans pratiquement toutes les écoles relevant de la *Reformpädagogik*, on trouve les aspects suivants :

- création d'un milieu d'apprentissage esthétiquement et intellectuellement motivant ;
- adoption de domaines d'apprentissage et de projets d'enseignement transdisciplinaires ;
- possibilité de prendre en compte l'avis de l'enfant lors du choix d'activités d'apprentissage (de manière plus ou moins étendue) ;
- autoformation en vue d'un travail individuel, à deux ou en groupes ;
- conseils et jugement des résultats différenciés et personnels ;
- ouverture de l'école sur son environnement spatial et social conçu comme un champ important d'apprentissage et d'expérience ;
- insistance sur l'activité propre de l'enfant.

La mise en forme concrète se fait de manière très différente d'après les principes de théorie de l'éducation retenus.

Ces motifs fondamentaux communs renvoient à un besoin de réforme qui est aujourd'hui au centre des débats sur les concepts d'humanisation et de démocratisation de la vie scolaire et dans le cadre desquels la *Reformpädagogik* affirme sa place particulière. Cependant, d'un point de vue pragmatique, il faut envisager les points suivants : les aspects relevant de la *Reformpädagogik* peuvent se détacher de leur contexte original de théorie de l'éducation et de pédagogie du salut et trouver ainsi un accès à de nouveaux contextes discursifs en politique de la formation et en stratégies de l'innovation (sous la forme d'aspects structurels pédagogiques modifiés, privés de leur grande aspiration et donc « trivialisés »). Ils sont alors à considérer, malgré leurs racines traditionnelles, comme de nouveaux aspects d'un nouveau contexte et ne sont en tant que tels pas porteurs des connotations et contenus irrationnels des origines (il n'est donc par exemple pas à craindre que l'anticléricalisme du communiste Célestin Freinet ait droit de cité dans l'école primaire catholique qui porte son nom et travaille d'après ses concepts et ses méthodes).

**Domaines extra-scolaires :** De même que la *Reformpädagogik* se nourrit de nombreuses sources de conception du monde qui ne sont pas seulement de facture pédagogique, de même qu'elle s'aventure dans des discours qui ne sont pas seulement de nature pédagogique et qu'elle se lie ou s'allie à d'autres « mouvements » (par exemple : réforme de la vie, mouvement de jeunesse dans ses variantes bourgeoise ou socialiste), son champ d'action s'étend en dehors de l'école ou la dépasse, celle-ci étant le point de départ (par exemple le mouvement de l'Éducation par l'art). Dans les travaux historiques, on expose et analyse à côté de l'école d'autres domaines d'influence : l'éducation dans la famille (pédagogie morale et sexuelle, esthétique de l'environnement domestique de l'enfant, pédagogie du jeu, littérature pour les enfants et la jeunesse), éducation préscolaire, « Mouvements de la joie des enfants » (socialistes), pédagogie sociale, éducation en foyer, assistance à la jeunesse, exécution pénale pour les jeunes, bibliothèques, éducation populaire et formation continue, mouvement féministe ; dans tous ces domaines, de nombreux pédagogues de la réforme ont été à l'origine d'impulsions déterminantes (3).

## **REFORMPÄDAGOGIK EN ALLEMAGNE ET REFORMPÄDAGOGIK ALLEMANDE**

Si nous nous intéressons, dans une perspective historique et actuelle, aux traces et aux effets de la *Reformpädagogik* en Allemagne, il se dégage une image renvoyant de multiples facettes. Nous trouvons un « paysage » de la *Reformpädagogik*, en partie oublié, en partie vivant qui apparaît sous plusieurs formes :

1. Dans des écoles et tentatives solaires qui appartiennent à l'histoire. Je citerai seulement quelques exemples : « l'École des professeurs à domicile » de Berthold Otto, fondée au début du siècle dernier à Berlin, les Écoles de communauté de vie à Hambourg et à Brême après la première guerre mondiale au temps de la République de Weimar, l'école de village du socialiste et résistant Adolf Reichwein à Tiefensee près de Berlin pendant les premières années de la domination nazie, de nombreuses autres écoles adeptes de la *Reformpädagogik* en ville et à la campagne, dont le travail n'a été pris en considération que ces dernières années (voir Benner & Kemper, 2003).

2. Aujourd'hui dans des formes d'école plus abouties : Maisons d'éducation rurales, écoles Montessori, Waldorf, Projet de Léna, École alternative libre, dont la tradition, pour ce qui est des Maisons d'éducation rurales, remonte à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, pour les autres au premier quart du XX<sup>e</sup> siècle. Les Écoles alternatives libres constituent une exception. Le contexte politico-social de leur création doit être recherché dans l'après Mai 68 (mots clés : anticapitalisme, anti-autoritarisme, démocratie de base, révolte étudiante, mouvement écologiste). Cependant, ce mouvement scolaire s'est rapidement éloigné d'une évidence spontanée et s'est assuré peu à peu de ses propres racines historiquement anarcho-libertaires. Les précurseurs historiques sont entre autres les observations théoriques et les initiatives pratico-pédagogiques de Leon Tolstoï en Russie, de Paul Robin en France, de Francisco Ferrer en Espagne et de A. S. Neill en Angleterre. La pédagogie de Célestin Freinet n'a été prise en considération dans des proportions significatives que dans les années 1960 et 1970 et a ensuite bénéficié d'une influence sensible sur le développement des écoles primaires.

3. Il faut également penser à de nombreuses conceptions de l'enseignement au sens propre dans le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle tels le Mouvement de l'éducation à l'art et le mouvement de l'École du

travail (ce dernier dans ses variantes bourgeoises ou socialistes), le cours vivant, la notion de projet, le travail de groupe et de nombreuses autres tentatives qui ont fondé un discours pédagogique riche et ont influencé de nombreuses conceptions didactiques actuelles. Elles ont considérablement élargi le concept d'apprentissage scolaire et lui ont permis d'effectuer un saut qualitatif par rapport aux formes de « l'École ancienne ».

Dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, se sont développées quelques conceptions de l'école et de l'enseignement qui, dans leurs principes (participation et coopération, pédagogie de l'activité, apprentissage transdisciplinaire orienté vers les projets et l'action) ont une certaine parenté avec les anciennes conceptions de la *Reformpädagogik*. Dans la littérature critique, elles sont souvent désignées par le concept de nouvelle *Reformpädagogik* (ou « les nouvelles *Reformpädagogik* »). À l'inverse, les conceptions ayant une tradition plus ancienne sont désignées comme « *Reformpädagogik* classique ». À côté des Écoles alternatives libres déjà citées, on compte comme appartenant à la « nouvelle *Reformpädagogik* » par exemple : la « *Community Education* », la « *Pédagogie Reggio* », la « méthode Storyline » (ou « méthode de Glasgow »). Ces concepts de l'enseignement sont respectivement originaires des USA, d'Angleterre et d'Écosse et ont trouvé depuis également en Allemagne un large écho (avec une forte présence sur Internet). Ainsi la *Reformpädagogik* en Allemagne apparaît-elle dans son ensemble comme un mouvement qui, depuis ses débuts et encore aujourd'hui, a été également marqué par des influences internationales.

Il est cependant légitime de parler d'une *Reformpädagogik* allemande. Ce qui la caractérise, c'est l'accent mis sur le génie de l'enfant et sur un concept de communauté au fond irrationnel et complètement détaché de la réalité sociale. Ses deux aspects sont souvent encore enrichis dans le discours d'idées métaphysiques et romantiques sur l'unité et la communauté du peuple allemand (pensée « organique-populaire » [*volksorganisch*], recherche d'un juste milieu rassembleur, en particulier après l'écroulement de l'Empire en 1918). Les concepts pédagogiques du début du siècle passé étaient liés à des idées nationales-allemandes voire à du chauvinisme ou même dans certains cas à des idées militaristes, donc en rapport avec le discours politique particulier en Allemagne à cette époque. Ceci vaut par exemple pour le Mouvement de l'éducation à l'art, dont le nom fait penser au premier abord à une

libération créatrice de la capacité d'expression de l'enfant, donc au signe libre, à la rédaction libre, à l'expression libre dans le mot et le geste et dans l'œuvre plastique – et pas à sa mise au service d'idées nationalistes. Malgré cette ombre idéologique, il y avait dans le cadre des débats sur l'éducation à l'art déjà à cette époque des voix qui revendiquaient sérieusement une « pédagogie centrée sur l'enfant », une pédagogie qui permette à l'enfant de s'exprimer lui-même beaucoup plus que jusque-là, de s'intégrer lui-même comme sujet du processus d'apprentissage dans la situation pédagogique. Certes, cette tendance à la subjectivité et à l'individualité dans le domaine pédagogique était inscrite dans une conception harmonieuse de la communauté et de l'unité, pour partie même justifiée de manière « organique-populaire » [*volksorganisch*]. Cette conception rejette comme pédagogiquement signifiant les conflits et différences sociales existant. Ainsi une pédagogie du conflit et de l'harmonisation des intérêts et une pédagogie éclairée et émancipatrice au sens moderne des termes n'ont-elle pas pu voir le jour dans le cadre de concepts relevant de la *Reformpädagogik*. Ce qui dans la pédagogie du XIX<sup>e</sup> siècle était discuté dans le cadre des notions de « dressage » et de « gouvernement » est, dans le nouvel environnement pédagogique, en quelque sorte « inclus de façon cachée » dans l'arrangement d'un milieu esthétiquement et intellectuellement motivant. Même le professeur (qui a bel et bien créé cet ordre motivant) passe à l'arrière-plan en tant qu'autorité, et donc en tant que personne à laquelle l'élève doit s'affronter, de telle sorte que l'image d'une communauté harmonieuse peut jusqu'à un certain point être créée et conservée. Ceci dit, il ne s'agit pas en règle générale d'une simple communauté de façade. Car au travers de la prise en considération de l'intérêt et des besoins de l'enfant (que ce soit un besoin de mouvement, de contacts sociaux, d'activité de création, de possibilité de choix dans les activités d'apprentissage, etc.), le statut de sujet reconnu à l'enfant s'en trouve bel et bien renforcé. C'est dans ce champ de tension particulier entre des idées politiques réactionnaires ainsi que des visions (aussi harmonisatrices qu'éloignées de la réalité) d'unité et de communauté d'un côté et l'émancipation de l'enfant comme sujet du processus de formation d'un autre côté, que prend place la discussion à propos du Mouvement d'éducation à l'art et de nombreux autres mouvements de la *Reformpädagogik* allemande (4). Cette opposition se retrouve jusqu'à aujourd'hui sous forme affaiblie, politiquement largement neutralisée dans les débats sur la *Reformpädagogik*.

On remarquera au passage qu'il y eut dès l'origine une *Reformpädagogik* allemande en dehors de l'Allemagne. Avec le début de la domination nazie, de nombreux adeptes de la *Reformpädagogik* du camp libéral bourgeois ou du camp socialiste ont été contraints à l'émigration. Ainsi après 1933, de nombreuses écoles ont-elles été créées dans de nombreux pays européens par des émigrants allemands, écoles dont certaines existent encore aujourd'hui (Feidel-Mertz, 1990 & 1993).

### **RÉSUMÉ : LA REFORMPÄDAGOGIK DANS LE CHAMP DE TENSION ENTRE SA RECONSTITUTION CRITIQUE ET SON UTILISATION PRAGMATIQUE**

Que peut-on attendre des idées théoriques discutables de la *Reformpädagogik* pour le développement de la pratique éducative ? On n'est pas loin d'un jugement défavorable, et pourtant, ce serait aller un peu vite en besogne. Car avec l'annonce en fanfare d'une « pédagogie centrée sur l'enfant » et les chimères de salut qui y sont rattachées, on a nourri l'enthousiasme pédagogique et favorisé la création d'une conscience pédagogique qui s'intéresse surtout aux intérêts et besoins de l'enfant, même de l'enfant unique dans une situation concrète. Car si les réformateurs ont pris au sérieux leurs convictions (et ce n'était pas que de la poudre aux yeux), ils se devaient d'essayer de prouver l'exactitude de leur supposition selon laquelle l'enfant peut se développer pour l'essentiel à partir de lui-même, que l'éducation est pour l'essentiel éducation de soi. Ils n'ont naturellement pas pu apporter une preuve irréfutable, à moins d'admettre que la contribution de l'éducateur est d'une importance marginale dans le pourquoi et le comment de l'apprentissage, dans « l'essentiel » de l'éducation. Mais un observateur attentif ne se laissera pas aller à un tel jugement, même dans des environnements pédagogiques qui laissent véritablement ouvertes une grande part de possibilités de participation et de cogestion.

Rousseau insiste déjà, dans son roman d'apprentissage *l'Émile*, sur la liberté de l'enfant, sous réserve d'une éducation naturelle, indirecte ou négative ; mais il place cette liberté sous la loi de l'éducateur omniscient, de telle sorte que la liberté efficace est une liberté contrôlée indirectement, donc une liberté de l'apparence subjective, déclarée et analysée

comme telle par Rousseau. Il n'est pas question chez lui d'enfant libre mais d'enfant qui se sent libre.

Malgré l'impossibilité de prouver la thèse fondamentale d'une pédagogie « centrée sur l'enfant », malgré l'impossibilité théorique et pratique de la création d'un monde paradisiaque avec des moyens pédagogiques, les personnes qui y croient et qui cherchent ont trouvé certaines choses, ou plutôt ont été inventives. Dans de nombreuses conceptions générales de pédagogie scolaire, on attribue à l'enfant un nouveau statut. Il est caractérisé par le fait que la subjectivité de l'enfant, son statut de co-auteur dans le processus de formation comme dans la mise en forme de l'environnement pédagogique sont méthodiquement beaucoup plus pris en compte que ce n'était et ce n'est possible dans la « forme didactico-méthodique normale de l'école ».

Ainsi ne trouve-t-on dans la nébuleuse de la *Reformpädagogik* que dans une faible mesure des racines historiques ; en revanche les racines socio-historiques et les inventions méthodiques d'une autre pédagogie y sont présentes. Cette pédagogie, peu à peu, avec la consolidation des conditions démocratiques, a pu trouver un écho efficace avec cette conséquence que de nombreux aspects participatifs ont pu être introduits à l'école – dans des contextes politiques modifiés et dans d'autres contextes pédagogiques. Ceci est valable dès les premières tentatives inspirées par la *Reformpädagogik* dans les trente premières années du xx<sup>e</sup> siècle, mais encore plus pour la période suivant la Deuxième Guerre mondiale – dans une mesure telle, que les principes didactiques et par conséquent la pratique pédagogique ne serait pas pensable dans sa forme actuelle (au moins à l'école primaire) sans les impulsions de la *Reformpädagogik*.

La pédagogie du salut, traversée avec la *Reformpädagogik* de moments irrationnels, parce qu'empêtrée dans la pensée unitaire organiciste, ne permet pas de considérer la *Reformpädagogik* dans son ensemble comme le « bon côté » d'une pédagogie adaptée à l'homme. Ces moments douteux ne doivent cependant pas donner lieu à une condamnation en bloc, si l'on prend en compte ses apports importants à long terme. On n'est pas obligé de croire à une transformation tenant du merveilleux pour reconnaître que ce n'est pas malgré, mais au contraire, justement, grâce à ces aspirations pédagogiques qui motivent apparemment nos contemporains, aspirations au « tout », à l'« intact », donc sur la base de son antimodernité, que des idées

véhiculées avec elles ont gagné en intensité et se sont révélées être des aspects importants d'un contexte pédagogique de facture démocratico-participative.

Comme pourrait le montrer tout historien de l'éducation sérieux, ces idées « modernes » auraient pu bien sûr, d'un point de vue de l'histoire des idées, être tirées des discours critique et théorique sur l'éducation de Platon à Comenius, et jusqu'à Rousseau, Pestalozzi, et Fröbel. Seulement, l'histoire concrète s'est de fait déroulée autrement, à savoir par l'enthousiasme pédagogique des ruptures théoriques et de l'idéologie parfois limite d'un cercle de réformateurs et de leurs nombreux « mouvements » depuis le début du xx<sup>e</sup> siècle. Ceux-ci ont cherché des issues à l'aliénation durement ressentie de l'époque moderne et, dans cette quête, ont trouvé ou inventé, déduit de la « vie » et appliqué pédagogiquement de nouvelles organisations scolaires et de nouvelles formes d'apprentissage. Leurs découvertes font désormais indéniablement partie du socle commun du savoir pédagogique. Rend visible l'arrière-plan de sa création et de sa transmission est évidemment une entreprise délicate. On fait fausse route lorsqu'on cherche des raisons d'un jugement généralisable sans équivoque, qu'il soit affirmatif ou critique. On trouvera des raisons pour les deux jugements, si les contenus contradictoires sont occultés.

La *Reformpädagogik* est dans son ensemble devenue un phénomène à plusieurs facettes qu'il faut présenter comme tel. Elle ne représente pas un héritage de la pédagogie qu'on doit rejeter en bloc ou accepter sans réserves, mais un « testament » qui ne peut être défini clairement mais qui est en tout cas extraordinairement vaste, et qui, du point de vue de l'histoire de la théorie de l'éducation comme du pragmatisme doit être envisagé dans son ambivalence, voire ses contradictions. La *Reformpädagogik* est née très certainement en réaction à un nouveau monde déconcertant, en grande partie à partir d'un mouvement antimoderne historiquement compréhensible. Cependant, on y trouve la base de principes pédagogiques comme l'orientation vers l'enfant, l'autonomie, le lien avec la vie, l'apprentissage actif, la co-gestion, etc., sans lesquels une école « moderne » n'est pas envisageable. C'est en cela que réside la fascination durable qu'elle exerce.

Ehrenhard Skiera  
skiera@uni-flensburg.de  
Universität Flensburg  
Institut für Schulpädagogik

## NOTES

- (1) Petersen attire également l'attention sur les exemples extra-européens ; ainsi « il est peu probable, à l'époque des échanges mondiaux, qu'un tel mouvement reste limité à un continent. » (Petersen, 1926, p. 5). Il évoque entre autres l'École de Tagore, la « Maison de l'amitié » à Shantinikan, l'école expérimentale de Dewey à l'université de Chicago, l'école « Dalton-Plan » de Parkhurst ainsi que des tentatives ultérieures aux États-Unis.
- (2) Cette vision correspond à la position initiale (sociologie de la connaissance) [*Wissenssoziologischen Ansatz*] de Plake qui, à l'encontre du sens courant de l'éducation et en particulier du discours de la *Reformpädagogik*, accorde une sensibilité particulière aux nouveaux défis sociaux (Plake, 1991).
- (3) Voir Beckers & Richter, 1979. Cf. les travaux plus connus de Scheibe & Röhrs dans Röhrs & Lehnart, 1994.
- (4) Cf. Skiera, 2003 et plus particulièrement les chapitres « Erziehung und das Unbehagen an der Kultur der Moderne : Zivilisationskritik, Lebensreform und die Reform der Erziehung im Übergang zum 20. Jahrhundert », p. 45 sqq. et « Arbeit und Kunst : Erziehung und Bildung im Medium einer vielschichtigen Aktivität », p. 103 sqq.

## BIBLIOGRAPHIE

- BECKERS Edgar & RICHTER Elke (1979). *Kommentierte Bibliographie zur Reformpädagogik*. Sankt Augustin : H. Richarz.
- BENNER Dietrich & KEMPER Herwart (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Zweite Teile : Die pädagogische Jahrhundertwende bis zum ende der Weimarer Republik*. Weinheim : Basel, Beltz.
- BERGE André & ROBIN Gilbert (1968). *Pour l'éducation nouvelle / Contre l'éducation nouvelle*. Nancy : Berger-Levrault.
- Böhm WINFRIED & ÖLKERS JÜRGEN [hrsg.] (1995). *Reformpädagogik kontrovers*. Würzburg : Ergon.
- CREMIN Lawrence. A. (1961). *The transformation of the School : Progressivism in American Education (1876-1957)*. New-York : Vintage Books.
- FEIDEL-MERZ Hildegard (1990). *Pädagogik im Exil nach 1933 : Erziehung zum Überleben : Bilder und Texte einer Ausstellung*. Frankfurt-am-Main : Dipa Verlag.
- FEIDEL-MERZ Hildegard [hrsg.] (1983). *Schulen im Exil : die verdrängte Pädagogik nach 1933*. Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt.
- FERRIÈRE Adolphe (1928). *Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule*. Weimar : H. Böhlhaus Nachfolger.
- HANSMANN Otto [hrsg.] (1987). *Pro und Contra Wardorfpädagogik*. Würzburg : Königshausen und Neumann.
- HELMCHEN Jürgen (1987). *Die Internationalität der Reformpädagogik, vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung*. Oldenburg : Oldenburger Universitätsreden, n° 5.
- HILLENBRAND Clemens (1994). *Reformpädagogik und Heilpädagogik : unter besonderer Berücksichtigung der Hilfeschule*. Bad Heilbrunn : Klinckschardt.
- KLAßEN Theodor F. & SKIERA Ehrenhard (1993). *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- NIPPERDEY Thomas (1992). *Deutsche Geschichte 1866-1916. Zweiter Band : Machtstaat vor der Demokratie*. München : C. H. Beck.
- NOHL Herman (1949). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt-am-Main : G. Schulte-Bulmke.
- ÖLKERS Jürgen (1989). *Reformpädagogik : eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim & München : Juventa.
- ÖLKERS Jürgen & OSTERWALDER Fritz [hrsg.] (1999). *Die Neue Erziehung : Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. Bern : P. Lang.
- PETERSEN Peter (1926). *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar : H. Böhlhaus Nachfolger.
- PETERSEN Peter (1971). *Führungslehre des Unterrichts*. Weinheim : J. Beltz (Erstauflage, 1937).
- PLAKE Klaus (1991). *Reformpädagogik : Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Münster : Waxmann.
- REGENER Fr[iedrich] (1910). *Die Prinzipien der Reformpädagogik : Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin : Gerdes & Hödel.
- RÖHRS Hermann (1977). *Die progressive Erziehungsbewegung : Verlauf und Auswirkungen der Reformpädagogik in der USA*. Hannover : H. Schroedel.
- RÖHRS Hermann (1977). *Die Reform der Erziehungswesens als internationale Aufgabe : Entwicklung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung*. Rheinstetten : Schindele.
- RÖHRS Hermann (1980). *Die Reformpädagogik : Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover : H. Schroedel.
- RÖHRS Hermann & LENHART Volker [hrsg.] (1994). *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten : ein Handbuch*. Bern : P. Lang.
- SCHEIBE Wolfgang (1994). *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932 : eine einführende Darstellung, mit einem Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth*. Weinheim & Basel : Beltz (Zehnte Auflage ; Erstauflage, 1969).
- SEYFARTH-STUBENRAUCH & SKIERA Ehrenhard [hrsg.] (1996). *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren (zwei Bände).
- SKIERA Ehrenhard (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart : eine kritische Einführung*. München & Wien : Oldenbourg.
- TENORTH Heinz-Elmar (1992). *Geschichte der Erziehung : Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim & München : Juventa.
- ULLRICH Heiner (1990). « Die Reformpädagogik : Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne ? », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 36, n° 6.
- WALLACE James M. (1994). « Ursprung und Entwicklung der « Progressive Education » in der USA : Reformer der Neuen Welt und die alte Welt ». In H. RÖHRS & V. LENHART (hrsg.), *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten : ein Handbuch*. Bern : P. Lang.



# Les tentatives de mise en place des « Pédagogies nouvelles » dans les écoles fondamentales tchèques après 1989

Vladimíra Spilková

Traduit du tchèque par Martina Springer  
avec la collaboration de la rédaction

---

*L'objectif de l'article est d'explicitier les principales procédures de transformation du système scolaire tchèque après 1989 (en lien avec les profonds changements politiques de cette époque) en mettant l'accent sur le domaine de l'éducation fondamentale. L'étude des processus de réforme est centrée sur trois questions principales : les objectifs de la politique éducative, les bases théoriques et l'idée directrice de la réforme scolaire, les tentatives pratiques de transformation de la pratique scolaire. Trois tendances principales sont présentées, qui ont été progressivement intégrées à la politique éducative (souvent sous forme de principes divergents) : la « pédagogie nouvelle », la « nouvelle » conception de l'enseignement scolaire, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage dans la littérature spécialisée, surtout tchèque, de la dernière décennie. En conclusion, on identifie les axes majeurs de la mise en place de la « pédagogie nouvelle » dans la pratique des écoles fondamentales, sans négliger les obstacles qu'a rencontré ce processus quand il a été appliqué à une échelle plus large.*

---

**Descripteurs (TEE)** : 1990-1999, éducation nouvelle, politique de l'éducation, réforme de l'enseignement, République Tchèque, Tchécoslovaquie, théorie de l'apprentissage

## CONTEXTE DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE

L'année 1989 représente un tournant important dans l'histoire de l'État tchécoslovaque puis tchèque : la fin d'une période de plus de quarante ans de domination de l'idéologie communiste, avec les profonds bouleversements politiques et sociaux que l'on sait. Dans le domaine de l'éducation, cette période se caractérise par des efforts particuliers de transformation du système éducatif (Kotásek, 1991 ; Spilková, 1997 ; Walterová, 2004). Il est possible sur ce plan de repérer plusieurs approches fondamentales des transformations effectuées au cours

des années quatre vingt dix, qui constituent autant de points de départ divergents de ce processus de transformation (Kotásek, 2004).

Tout d'abord, immédiatement après le changement politique de novembre 1989, on a vu s'appliquer, de manière forte, une ligne de négation du passé et de restauration de *statu quo ante*. Cela signifiait un refus de l'état existant de l'éducation, une volonté de surmonter les insuffisances du régime d'éducation incriminé, donc finalement le retour à la tradition scolaire interrompue par l'expérience totalitaire.

Cette négation de l'état existant de l'éducation s'explique si l'on rappelle au moins brièvement l'objet principal de la critique. Certes, sur l'état de l'école tchèque d'avant 1989, nous ne disposons pas d'une analyse complète, fondée sur des constats empiriques et objectifs. Toutefois, une analyse des sources accessibles et pertinentes, même si elles sont fragmentaires et différentes quant à leur fiabilité et leur représentativité, permet de prononcer un diagnostic sommaire sur les principaux problèmes alors posés. Ces sources sont fournies par les résultats de différentes études empiriques partielles (par exemple Václavík, 1992 & 1993), d'analyses de projets de réformes du Ministère de l'éducation nationale ; par les travaux de diverses associations professionnelles et d'expertise ou de groupes d'intérêt, avec ce qu'elles livrent de conception de la situation de départ dans l'enseignement ; par une recherche des textes relatifs à l'état de l'école dans la littérature spécialisée (Helus, 1991 ; Lukavská, 2003 ; Lorencová, 2003), notamment des articles des quotidiens depuis 1990, des rapports d'évaluation de l'Inspection scolaire tchèque, des sondages parmi les enseignants, les directeurs de l'école et les parents d'élèves.

Intentionnellement, nous laissons de côté les problèmes idéologiques et, dans le décompte des insuffisances évoquées, nous nous focalisons sur la critique des aspects pédagogiques de l'état dans lequel se trouvait l'école tchèque à cette époque. On peut dans ce sens repérer les critiques suivantes :

- un caractère normatif et uniforme de l'école, ne respectant pas la personnalité de l'enfant, ses besoins, ses intérêts, les différences d'aptitude, le style d'apprentissage, le rythme du travail ; bref une forme d'intolérance vis-à-vis des élèves « non standard » ;
- le dirigisme et le centralisme de tout le système de l'enseignement ; une conception de l'enseignant en tant que fonctionnaire, exécutant des règlements avec des compétences minimales, contrôlé afin qu'il ne s'écarte pas de la norme représentée à la fois par un contenu d'enseignement défini en détail et obligatoire, et par un mode prescrit d'organisation de l'enseignement ;
- un caractère encyclopédique et surchargé du contenu de l'enseignement ; un manque de compréhension et de perception des liens, une incapacité à utiliser les connaissances de manière fonctionnelle ;
- une communication déformée entre l'enseignant et l'élève, une approche trop autoritaire et manipulatrice de l'élève fondée sur la contrainte et le *drill*.
- l'accent mis sur la discipline extérieure, le conformisme (obéissance et adaptation) au détriment d'une discipline intérieure, d'une autorégulation.
- une école passive, dominée par des méthodes verbales et une organisation frontale de l'enseignement, laissant très peu de place aux activités individuelles, à l'expérience, au vécu de l'enfant, et où le processus de la découverte et la construction individuelle des connaissances est absent (le transfert des connaissances toutes faites conduit à la réduction permanente du processus d'acquisition de connaissances des élèves) ;
- une orientation unilatérale sur la performance de l'enfant (tout particulièrement dans les situations d'examen), donc une évaluation des élèves axée essentiellement sur la détection des connaissances, ce qui entraîne la surestimation des formes quantitatives d'évaluation, tout particulièrement de la classification numérique et de la comparaison des élèves ;
- une école, isolée de son environnement, fermée sur elle-même, qui ne communique pas et ne collabore pas avec les partenaires sociaux de l'école, traitant les parents comme des dilettantes inaptés à intervenir dans les affaires pédagogiques de l'école (la communication entre la famille et l'école étant réduite à l'information relative au travail et à la conduite de l'élève).

L'autre ligne d'opinion exprime une volonté de maintien du *statu quo*. C'est la ligne des défenseurs de « l'école traditionnelle » qui, au contraire des précédents, considèrent l'enseignement tchèque comme bon en principe, de qualité, ne nécessitant aucun changement fondamental, mais plutôt des modifications partielles et un avancement progressif dans un but d'adaptation aux nouvelles conditions (par exemple, le courant libéral, particulièrement influent, met l'accent sur une libéralisation maximale, une privatisation et une démonopolisation de l'enseignement, en prônant comme principaux instruments de transformation de l'enseignement la concurrence des écoles et la réforme du financement).

La première moitié des années quatre-vingt-dix, qui voit s'appliquer tout particulièrement les deux

lignes citées, se distingue cependant par une sous-estimation des enjeux théoriques et conceptuels de la transformation de l'enseignement, une sous-estimation du rôle des systèmes de soutien (tout particulièrement de la recherche pédagogique), et aussi une sous-estimation de l'importance de la collaboration avec les experts et de la discussion approfondie avec un large public. Depuis la seconde moitié des années quatre-vingt-dix, s'impose donc une approche qui dépasse aussi bien la ligne de la simple négation du passé et de la restauration du *statu quo ante*, que la ligne de maintien du *statu quo*. Les bases de la conception de la réforme sont alors d'une part une analyse de l'évolution de la politique éducative et des tendances clés de l'évolution des systèmes scolaires dans les pays démocratiques avancés, et d'autre part un bilan critique de la situation nationale assorti d'un regard prévisionnel sur l'avenir de l'enseignement tchèque, tenant compte de la perspective de l'intégration de la République tchèque dans l'Union européenne. Cette démarche est couronnée par la création du Programme national du développement de l'éducation, le « Livre blanc » (2001), qui représente une conception du développement et de la transformation nécessaire de l'enseignement à l'horizon de cinq à dix ans.

Ce document gouvernemental déclare officiellement, pour la première fois après dix années, la nécessité d'une transformation fondamentale du système et d'un changement profond de paradigme éducatif, et dans cette perspective, elle proclame le besoin de la « pédagogie nouvelle ». En lien avec le Livre blanc, a été conçu dans les années 2001-2004 le Programme cadre des contenus de l'enseignement fondamental – de base – (2004), qui concrétise les exigences de l'État en définissant un cadre sous la forme des objectifs, du contenu et des résultats attendus, et qui représente le point de départ de la création du programme de l'enseignement scolaire – la conception participative et à deux niveaux du curriculum représente un changement important dans l'enseignement tchèque.

Il faut souligner que, dans le contexte du développement de l'éducation nationale au cours des dernières décennies, ces deux documents clé représentent un changement fondamental, une « révolution copernicienne » dans la conception de l'éducation, de l'école, des objectifs, du contenu, des méthodes et de la stratégie de l'enseignement, un véritable revirement dans la conception de l'élève comme du fondement de la profession de l'enseignant, etc.

## **POINTS DE DÉPART THÉORIQUES DE LA RÉFORME INTERNE DE L'ÉCOLE : PRINCIPES DES « PÉDAGOGIES NOUVELLES »**

Interrogeons à présent les bases théoriques de la transformation interne de l'école, la définition des « pédagogies nouvelles », et tout particulièrement la « nouvelle » conception de l'enseignement et de l'apprentissage, dans la littérature spécialisée des quelques dernières années (par exemple Helus, 1991 & 2003 ; Kotásek, 1991 ; Kasíková, 2001 ; Lukášová, 2003 ; Skalková, 1993 ; Spilková, 2005 ; Stech, 1992).

Comment définir cette nouvelle conception ? Quel terme permettra de saisir, en abrégé, sa substance ? Une grande confusion terminologique règne dans la littérature pédagogique tchèque. Les expressions les plus souvent utilisées pour définir la « nouvelle » conception (de la pédagogie, de l'école, de la formation, de l'enseignement) en opposition à la conception « ancienne », traditionnelle sont : *innovante, alternative, progressiste, réformatrice, orientée vers l'enfant, orientée vers le futur, humaniste, moderne, postmoderne* ou, quand il s'agit de souligner un des aspects de la transformation, par exemple *constructiviste* en tant qu'opposée à la conception transmissive.

Certains termes sont utilisés pratiquement comme synonymes, vaguement définis et, souvent, interprétés de manière très différente par les divers auteurs. Les corrélations, les superpositions de signification et les traits distinctifs des notions utilisées ne sont pas éclaircis. La définition des termes « alternative » et « innovante » pose les plus grands problèmes. Ces termes peuvent recouvrir en effet des aspects différents, comme par exemple la conception du curriculum (conception des objectifs, du contenu, des processus de formation), le caractère de l'institution, le mode de gestion, de financement, etc.

Nous considérons que l'expression la mieux adaptée pour définir le principe de la pédagogie nouvelle et qui, d'ailleurs, commence à s'établir avec force ces derniers temps, est l'expression de « pédagogie orientée vers l'enfant » (en opposition avec la conception traditionnelle d'une pédagogie « indifférente à l'enfant »). L'orientation anthropologique des pédagogies nouvelles, appelée également pédocentrisme, de la nouvelle génération (Helus, 2003), correspond à une idée d'humanisation, et tel est le principe clé de la transformation de l'éducation nationale après 1989. Le centre de gravité de l'humanisation de l'école et de l'éducation scolaire tient donc dans

un net renforcement de l'orientation anthropologique déclarée sous la forme d'un « retour à l'enfant », ce qui se comprend comme une meilleure considération des besoins et des possibilités de développement de l'enfant.

Cette conception souligne par principe l'importance pré-formative de l'enfance pour la vie ultérieure de l'individu, pour la qualité de la personnalité à l'âge adulte ; et c'est un appel afin que « l'enfance soit entendue, vécue et éprouvée » de la meilleure manière possible. L'enfance est comprise comme une « richesse de potentialités de croissance et de développement » (Helus, 2004, p. 94), ce qui implique, au vu de la dépendance de l'enfant, une responsabilité augmentée des adultes par rapport à lui. Les revendications éthiques reposant sur les adultes vis-à-vis de l'enfance sont un défi pour créer les meilleures opportunités et les conditions adéquates d'une d'actualisation des potentialités de chaque enfant.

L'école est ainsi comprise comme un lieu où sont créées les situations permettant de cultiver de manière intégrale et multilatérale la personnalité de l'enfant, et où sont offertes des opportunités pour le développement de chaque enfant. Le développement de la personnalité de l'enfant à l'école est conçu, comme son éducation, dans le sens le plus large de ce terme, c'est-à-dire comme son entrée dans la connaissance, dans l'apprentissage des valeurs et des normes sociales, dans la culture des relations sociales, la culture des qualités rationnelles, émotionnelles, esthétiques et éthiques. L'appel à l'individualisation de la formation est important, ainsi que l'effort permettant d'atteindre le développement maximum de chaque élève au vu de ses possibilités individuelles.

Même si la pédagogie orientée vers l'enfant met un fort accent sur la création d'un espace permettant le développement individuel et la réalisation des potentialités, si elle attribue le droit d'être le sujet de sa propre formation, elle souligne en même temps le besoin de protection, de soutien, et l'importance des processus de socialisation. Toutefois, l'importance du soutien social et de la conduite dans le processus du développement des potentialités de l'élève, est nuancée par l'accent mis sur la réduction progressive de cette direction et du soutien externe, afin d'aider l'enfant dans son autorégulation.

Au côté de l'expression « pédagogie orientée vers l'enfant », on utilise, de manière pratiquement synonyme, l'expression de « pédagogie humaniste ».

C'est justement la pédagogie humaniste qui a sensiblement contribué à distinguer l'école « traditionnelle », fondée prioritairement sur la direction externe des processus éducatifs par l'enseignant, et l'école « nouvelle », appelant l'élève dans le rôle du sujet, co-créant l'essentiel de ce qui s'y passe.

Considérons maintenant le concept clé de la pédagogie humaniste, la conception de l'éducation et de l'apprentissage scolaire « orientés vers l'enfant » (ce qui se définit dans la littérature anglo-saxonne, comme « *child-centered education* »). Caractérisons rapidement les principes fondamentaux de cette conception, décrite dans la littérature de manière systématique dans la mesure où ces aspects y sont théoriquement élaborés (par exemple Helus, 2004 ; Kasíková, 2001 ; Lukášová, 2003 ; Spilková, 2005 ; Stech, 1992).

Nous en avons déjà mentionné les traits essentiels, comme le retour à l'enfant, la nouvelle conception de l'enfant (en tant qu'être compétent, réfléchissant par lui-même, capable de participer activement à son propre développement), l'importance d'une enfance de qualité. Le regard modifié que nous portons sur l'enfant et l'enfance a dans ce cas une influence fondamentale sur la transformation de la conception de l'enfant qui a endossé un rôle d'élève, et par conséquent sur l'approche de l'enseignant, sur les changements dans la communication et dans l'interaction entre l'enseignant et l'enfant à l'école. Cette nouvelle conception repose sur une approche partenariale du rapport avec l'enfant, approche fondée sur le respect, la confiance mutuelle, la tolérance, la compréhension des besoins de l'enfant etc. Le principe d'une acceptation positive et inconditionnelle de l'autre (Rogers, 1998), une stratégie de soutien et une stimulation positive, sont posées comme les conditions primordiales d'une communication de qualité entre l'enseignant et les élèves (ainsi que le facteur clé du développement de la personnalité des élèves en général).

La conception d'un enseignement orienté vers l'enfant accorde également une grande importance à l'existence d'un bon climat social et émotionnel dans l'école et la classe, tout particulièrement pour cultiver les valeurs, les attitudes, la motivation, la confiance en soi et le respect de soi des élèves. Le soin de la culture de l'école et de la qualité du climat de l'école sont, à l'heure actuelle, considérés dans le monde entier comme l'un des signes forts d'une bonne école, d'une école de qualité (l'influence du climat de la classe sur les processus et

les résultats de l'apprentissage des élèves dans le sens le plus large du terme ont été confirmés par plusieurs recherches (Mortimore, 1989 ; Hopkins, 1990 ; Scheerens-Blummelhuis, 1996), mais dans le contexte de l'histoire de l'éducation et de la pédagogie tchèques des dernières décennies, cet accent est relativement nouveau.

Une autre dimension importante (plutôt oubliée jusqu'à une date relativement récente par la théorie, la recherche et la pratique pédagogique tchèques) est la qualité de la communication et de la collaboration entre l'école et la famille, entre l'enseignant et les parents d'élèves. L'objectif devient ici la création d'une relation de partenariat, fondée sur le respect réciproque, la confiance, l'ouverture et la responsabilité partagée. Les parents et l'enseignant sont considérés comme partenaires égaux et réciproquement irremplaçables ayant chacun leur rôle, leur fonction et leurs tâches. Les parents, en tant qu'éducateurs primaires des enfants, portent la responsabilité principale de leur éducation et sont donc en droit de participer à tout ce qu'il se passe à l'école et en classe.

Dans le domaine des rapports sociaux, la conception de l'autorité de l'enseignant joue également un grand rôle. L'accent est mis sur la construction d'une autorité naturelle, intérieure, rationnelle (Fromm, 1967) de l'enseignant, ayant son origine dans la compétence (et non dans le pouvoir sur l'enfant) et dans la responsabilité partagée. La définition des limites est un point très significatif (l'absence de bornes est considérée comme un danger pour un bon développement de l'enfant), assurant l'espace de liberté mais aussi de responsabilité de tous les participants. Dans la conception de l'enseignement orienté vers l'enfant, on accorde un grand intérêt à la mise en place des règles de la vie commune dans la classe, règles dont respect doit régulariser la communication et toute la vie sociale de la communauté de la classe.

Dans la même perspective, on voit se modifier sensiblement la hiérarchie des objectifs éducatifs – à la place de la triade traditionnelle connaissances, savoirs-faire, habitudes – où les connaissances sont au sommet, on assiste à une prise en compte plus équilibrée des savoirs-faire, des attitudes, des valeurs et de la connaissances, c'est-à-dire des différentes facettes du développement – cognitif, émotionnel, social et moral. Dans ce domaine, il est possible d'observer l'influence forte (dont témoignent aussi bien les citations fréquentes dans la littérature pédagogique que des renvois dans les documents de la politique de formation) des « quatre piliers »

de Delors, les quatre objectifs-clés de la formation – apprendre à connaître, apprendre à agir, apprendre à vivre en commun avec les autres, apprendre à être – auxquels l'école doit consacrer la même importance (Delors, 1996).

Le changement important dans le contexte tchèque, c'est tout particulièrement l'abandon déclaré du privilège accordé à la transmission, par la mémorisation, d'une grande quantité de connaissances toutes faites. Dans le domaine du développement cognitif cela conduit à envisager désormais la construction des connaissances sur la base d'une activité propre du sujet, sur la base de sa compréhension et de sa capacité d'utilisation des connaissances, de l'acquisition des outils d'une découverte, c'est-à-dire du développement des opérations intellectuelles et, surtout, celles qui se produisent aux niveaux supérieurs de la pensée. La taxonomie des objectifs de Bloom dans le domaine du développement cognitif (Bloom, 1956) est considérée comme une source théorique efficace, ainsi que sa version révisée, en raison de l'accent mis sur le développement des connaissances procédurales et métacognitives (Anderson & Krathwohl, 2001). L'importance est également accordée à l'interconnexion des aspects cognitifs et affectifs de l'éducation – *confluent education* (Brown, 1971).

Le concept des « compétences » qui, au cours des quelques dernières années, est l'un des plus fréquents (et, en même temps, très différemment interprété) dans notre littérature, propose un autre regard sur les catégories cibles. Dans les nouvelles circulaires pour l'enseignement de base (ou fondamental), les compétences clés (et leur développement en tant qu'objectif principal d'éducation) sont perçues comme un « ensemble d'aptitudes complexes, utilisables dans la vie et dans la formation ultérieure », plus concrètement comme une « somme de connaissances, de savoirs-faire, de compétences, d'attitudes et de valeurs ».

Jusqu'ici, nous nous sommes occupés des objectifs de l'enseignement scolaire relativement aux exigences de la société, de l'école et de l'enseignant. La conception d'un enseignement orienté vers l'enfant admet comme très important également le point de vue de l'élève, et elle vise une acceptation intérieure des objectifs formulés « de l'extérieur », autrement dit la compréhension de leur importance et du sens individuel de l'apprentissage. On considère ainsi comme l'une des conditions de la formation pertinente, le fait que l'enseignant rende accessibles

les objectifs et les renvoie à la compréhension même des élèves, à la langue et aux activités des élèves (et non, ou non seulement, à la langue des matières enseignées ou à celle des activités de l'enseignant), afin de les aider à saisir l'intérêt de ce qu'ils apprennent et les raisons pour lesquelles ils l'apprennent.

Le contenu de l'éducation scolaire est une autre catégorie importante qui fait l'objet d'une élaboration spéciale. Car on souligne désormais la compréhension de la structure, des rapports fondamentaux et des cohérences à l'intérieur des différents domaines de l'instruction, ainsi que dans les dimensions plus larges, dépassant ses limites. La conduite de l'élève dans la recherche de la structure de la connaissance, du réseau des notions qui la constituent, conduit à éliminer l'encyclopédisme et l'atomisation de la connaissance, ce qui doit rendre possible une meilleure compréhension et utilisation des connaissances (Bruner, 1965).

Dans le choix des matières de base enseignées, la question fondamentale est celle du « pourquoi », celle de la pertinence des contenus enseignés, pertinence quant au développement de la personnalité de l'élève, lequel doit être mise en capacité, lorsqu'il sait quelque chose de savoir à quoi ça sert. La théorie de l'« enseignement exemplaire » (Klafki, 1967) représente dans ce sens une source d'inspiration, partant du principe que l'objectif n'est pas la quantité mais la qualité, donc le choix de connaissances catégorielles, représentatives, qui, en tant qu'exemples, représenteront des domaines entiers de la connaissance. Les élèves sont alors invités à pénétrer réellement dans les matières enseignées ainsi sélectionnées, à comprendre la signification de ce qu'ils apprennent, à s'en accommoder activement, afin que ces contenus de connaissance soient le moyen de leur développement ultérieur.

Le point de vue épistémologique a dès lors une importance fondamentale pour les pédagogies nouvelles et la nouvelle conception de l'enseignement. L'abandon du moyen traditionnel, transmissif, qui serait le transfert de connaissances toutes faites par l'intermédiaire de méthodes verbales et d'une organisation d'enseignement frontale, est notable, et se produit au bénéfice d'approches constructivistes ou socio-constructivistes (Tonucci, 1991 ; GFEN, 1991 ; Cornu & Vergnion, 1992 ; Stech, 1992). Ces dernières soulignent le rôle du dialogue dans une construction de la connaissance qui se déroule toujours à l'intérieur d'un contexte social et tout particulièrement dans une communication et dans une interaction avec les pairs et avec l'enseignant, ce qui assure l'authenticité de la

connaissance – engageant le « je » comme sujet d'une création originale de la connaissance (d'où l'importance de la recherche, de la découverte et de la construction de la connaissance sur la base d'une activité personnelle, de l'expérience, du « vécu »). Le respect de « l'expérience proche de l'enfant » représente le trait dominant d'une telle conception constructiviste de l'enseignement. Les travaux scolaires débutent toujours à partir de ce que les enfants connaissent déjà, au sujet de quoi ils possèdent une représentation et à propos de quoi ils ont déjà une expérience. L'apprentissage devient ensuite un approfondissement et une reconstruction de quelque chose de connu sous une nouvelle forme.

Le centre de gravité pédagogique devient l'effort pour surmonter les divergences entre les connaissances anciennes et actuelles, entre les différents points de vue des différents élèves, et pour dépasser les ruptures épistémologiques (l'abandon des modes de pensée pré-existants). L'élève est mis dans la position d'explorateur, de chercheur – on valorise le doute, les questions à poser, la recherche de la réponse, la formulation des problèmes et la création d'hypothèses. Cela suppose la transformation de la classe scolaire traditionnelle – où les élèves sont des réceptacles passifs des informations avec des capacités limitées d'utiliser ou de développer de manière productive ces informations –, en une « communauté de recherche » (*community of inquiry*) qui s'appuie sur la dimension sociale de l'apprentissage. Dans la communauté de recherche, les élèves « s'écoutent mutuellement avec respect, construisent réciproquement leurs idées, expriment les doutes l'un devant l'autre, aident les autres à formuler les opinions... » (Lipman, 1991, p. 15).

S. Stech a introduit le concept de constructivisme dans la littérature tchèque dès le début des années quatre-vingt-dix en traduisant deux livres (Tonucci, 1991 & GFEN, 1991) et en livrant sa propre monographie (1992), dans laquelle il donne à la communauté pédagogique tchèque l'accès aux trois mouvements pédagogiques importants se réclamant de l'Éducation nouvelle : le mouvement italien *Movimento di cooperazione educativa*, le Groupe français d'éducation nouvelle, ainsi que le mouvement de l'« École moderne » de C. Freinet. Ces travaux ont eu un impact important sur un grand nombre de théoriciens et praticiens qui s'efforçaient de changer l'école de l'intérieur. Pour un grand nombre d'entre eux (dont certains étudiants), ces références sont devenues une sorte de guide, qui leur a servi de fil conducteur et de soutien dans leurs entreprises de réforme.

La littérature pédagogique développe également l'idée que la conception constructiviste du processus d'enseignement présuppose un choix adéquat des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Le signe caractéristique de ces méthodes est l'individualisation et la variabilité (en fonction des différences des styles d'enseignement, du rythme du travail, des niveaux de compétences, d'expérience et d'intérêt des élèves). L'accent est mis tout particulièrement sur les méthodes qui permettent à l'enseignant de créer des opportunités pour les activités individuelles créatrices, y compris aux niveaux supérieurs de la pensée, tout particulièrement le niveau de la pensée critique, ce qui invite à créer des situations-problèmes où les élèves, seuls ou en collaboration avec les autres, et à un degré différent d'aide de l'enseignant, cherchent les solutions, travaillent avec différentes sources d'information, discutent, expliquent, argumentent, etc.

Les méthodes concrètes qui sont le plus appréciées dans la conception active de l'enseignement, sont les méthodes de résolutions de problèmes, de projets, les méthodes de dialogue, les discussions, les « cartes de réflexion », le *brainstorming*, les jeux créatifs, la dramatisation, l'expérimentation. On attribue beaucoup d'importance aux méthodes qui conduisent à la compréhension des rapports et des cohérences à l'intérieur d'un domaine éducatif et à travers différentes régions de la connaissance et, tout particulièrement, la méthode de projets.

L'organisation de l'enseignement intègre les méthodes d'enseignement actives – l'accent étant mis sur les formes de travail en groupe, sur l'apprentissage coopératif. La théorie de l'enseignement coopératif, de l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) bénéficie d'une longue tradition en Europe et en Amérique. Au cours des trente dernières années, l'apprentissage coopératif a été considéré, dans le monde entier, comme l'innovation la plus répandue (Bertrand, 1998 & Johnson & Johnson, 1994). Dans la théorie pédagogique tchèque, ce thème n'a été systématiquement élaboré que récemment (Kasíková, 2001), et c'est devenu un concept influent des pédagogies nouvelles. L'apprentissage coopératif (accompagné de la conception constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage) appartient aujourd'hui chez nous aux principes majeurs relevant de la conception de l'enseignement orientée vers l'enfant.

L'estimation à sa juste valeur du rôle de l'interaction sociale dans l'enseignement a pris une importance fondamentale dans le contexte tchèque dans

la mesure où, pendant de longues années, aussi bien la théorie que la pratique ont été dominées par la forme frontale et collective de l'enseignement, forme dans laquelle l'instituteur travaille avec l'ensemble de la classe comme un groupe. Les auteurs actuels soulignent le potentiel que renferme l'utilisation des relations de coopération entre les élèves pour améliorer l'apprentissage de chacun d'entre eux. Citons à l'appui les propos fameux de L. S. Vygotski : « Ce que réussit l'enfant aujourd'hui en collaboration avec les autres, il le réussira demain tout seul... » (Vygotski, 1976).

Les formes coopératives de l'enseignement veulent éliminer les éléments jusqu'à présent dominants de la compétitivité, typiques de l'enseignement traditionnel, transmissif. Les élèves coopèrent pour atteindre les objectifs, les résultats de l'individu sont soutenus par l'activité de tout un groupe d'élèves, et tout le groupe d'élèves tire profit de l'activité de l'individu. Les élèves apprennent une « collaboration efficace », s'entraident, se consultent, apprennent à discuter, à argumenter, à défendre leur point de vue, mais aussi l'art d'écouter l'autre, d'accepter ses arguments, de corriger leur première opinion, etc.

Les recherches nationales et étrangères confirment qu'un enseignement coopératif qui fonctionne bien conduit à de bons résultats dans la sphère de l'apprentissage factuel, à une bonne mémorisation au niveau supérieur de la pensée critique et créative, aux savoirs-faire sociaux, au développement des savoirs-faire métacognitifs, toutes choses qui créent un climat de soutien social, de motivation intérieure, de confiance en soi, et qui engagent à une bonne attitude vis-à-vis de l'enseignant, de l'école et de la formation (Johnson & Johnson, 1989 ; Kasíková, 2001).

Dans la même orientation, un autre trait caractéristique de la nouvelle conception de l'enseignement concerne la méthode d'évaluation des élèves : en opposition à une évaluation quantitative, normative et comparative, on préfère une conception qualitative, formative, individualisée, diagnostique et intervenante (Fisher, 1997 ; Lukášová, 2003 ; Slavík, 1999 ; Lukavská, 2003 ; Krejová & Kargerová, 2003 ; Kosová, 2000). Dans notre contexte, la conception de l'évaluation en tant que composante naturelle de l'apprentissage, fondée sur l'évaluation de l'élève dans des situations authentiques (évaluation authentique) et non pas seulement sur l'évaluation des prestations dans des situations spécialement préparées d'examen, acquiert toute son importance. Un

autre signe important est l'ouverture de l'évaluation sur à l'évolution, c'est-à-dire l'appel à une évaluation continue, orientée sur les processus de l'apprentissage (et non plus seulement sur ses résultats, ce qui était typique chez nous), ce qui inclut un retour régulier sur le déroulement de l'apprentissage. En fonction d'une analyse générale (collecte d'informations renseignant sur les progrès dans l'apprentissage ainsi que sur les problèmes et les difficultés rencontrés par l'élève), l'enseignant cherche des liens plus larges, cherche les causes, effectue des prévisions et prévoit, avec les élèves et avec les parents, les prochaines étapes du développement individuel, les interventions concrètes qui peuvent procurer un bénéfice de succès pour chaque élève.

Le principe directeur de l'enseignement orienté vers l'enfant – l'individualisation – se projette également dans la conception de l'évaluation de l'élève conformément à une norme individuelle, de relation avec soi-même. L'évaluation des enfants au vu de leurs capacités et possibilités individuelles, et en fonction de leurs prestations précédentes, est un changement important dans la mesure où une évaluation basée sur la comparaison des élèves entre eux reste une tradition fortement enracinée dans la pédagogie tchèque. La nouvelle conception postule que l'évaluation doit offrir une perspective de succès à tous les élèves afin de créer une relation favorable entre le vécu des succès et celui des échecs. L'orientation positive de l'évaluation, la stimulation et l'appréciation des efforts et du travail, l'orientation vers les succès et les progrès de l'élève (ce qu'il sait déjà, ce qu'il maîtrise et ce qu'il réussit) est, dans notre contexte, un principe plutôt inhabituel.

L'accent mis sur la complexité de l'évaluation est également important et relativement nouveau au vu de la tradition évoquée à l'instant. De même pour ce qui concerne l'évaluation intégrale de l'ensemble de la personnalité, en intégrant différents aspects comme la qualité et la compréhension des acquis, le niveau des processus de réflexion et des stratégies d'apprentissage, le degré d'autonomie, de responsabilité, l'effort dans le travail, l'assiduité dans la résolution des tâches difficiles, la créativité dans les activités, le degré de développement des savoir-faire de communication et de coopération, la capacité d'aider les autres.

On souligne également l'importance des conduites de participation active des élèves à l'évaluation, autrement dit les procédures d'auto-évaluation, l'évaluation réciproque des élèves et la participation

des parents eux-mêmes aux processus d'évaluation. Il s'agit de créer les conditions de passage d'une évaluation hétéronome (évaluation des activités de l'enseignement de l'extérieur, l'enseignant bénéficiant d'un « monopole » de l'évaluation des élèves), vers une évaluation autonome (l'élève évalue lui-même son travail, il comprend les critères de l'évaluation, il sait expliquer l'évaluation et, éventuellement, la défendre – Slavík, 1999).

Telles sont donc, brièvement rassemblées les caractéristiques de la nouvelle conception de la pédagogie. Il faut cependant reconnaître que ce nouveau paradigme fait l'objet, dans la communauté professionnelle, d'une vive critique. Cette critique porte tout particulièrement sur la puissance de l'orientation anthropologique de la pédagogie et elle exprime la crainte d'une exagération du retour à l'enfant, laquelle pourrait signifier le retour à l'idéalisation sentimentale et romantique de l'enfant, la surestimation de sa liberté, de sa créativité, donc aussi une soumission de l'enseignement aux besoins de l'enfant et à la logique d'un développement naturel et spontané. On se demande par conséquent si l'appel à un changement fondamental des rapports entre l'enseignant et les élèves ne signifie pas un renoncement au rôle dirigeant de l'enseignant, l'abandon d'un projet et d'une conception systématique des activités de formation, et l'oubli de l'importance de l'autorité dans l'éducation. On redoute que l'accent mis sur les fonctions extracognitives de l'enseignement scolaire signifie le recul des objectifs cognitifs de l'école, etc.

L'une des causes de ces conflits d'opinion et de l'incompréhension qui peut survenir à l'intérieur de la communauté professionnelle, par exemple l'incompréhension de la signification du retour à l'enfant « ici et maintenant », est l'absolutisation de certains principes, leur interprétation tendancieuse, et la saisie de certains aspects comme des polarités incompatibles alors qu'ils n'ont de valeur que « côte à côte » et ensemble. Dans notre situation il serait plus positif de rechercher un équilibre, de rechercher une mesure optimale et de justes proportions, donc de viser l'équilibrage des relations entre les différents éléments et propositions en présence. Au vu d'une force d'inertie certaine de la culture scolaire, il est possible de supposer, dans la logique du mouvement pendulaire, que, pour atteindre un futur équilibre, il est nécessaire d'apporter le mouvement par une impulsion prononcée, déportant temporairement l'état actuel d'un pôle à l'autre.



D'une manière plus générale, on peut dire que, pour l'évolution actuelle de la pédagogie tchèque, la diversité des paradigmes théoriques et une certaine émulation entre les paradigmes dichotomiques sont typiques. Le conflit sévère concerne tout particulièrement le degré de l'orientation anthropologique de la pédagogie, les approches phénoménologiques et les méthodes qualitatives de la recherche.

## **TENTATIVES PRATIQUES DE LA MISE EN ŒUVRE DES « PÉDAGOGIES NOUVELLES »**

Jusqu'à présent, nous nous sommes occupés de la réforme de l'école et des pédagogies nouvelles du point de vue des issues théoriques et des objectifs de la politique de formation. À présent, nous ciblerons la réalité des processus de transformation dans les écoles fondamentales.

En dehors des trois tendances principales de la réforme de l'éducation nationale (citées au début de ce texte), il y avait, dès le début des années quatre-vingt-dix, un fort courant qui voyait le centre de gravité des changements de la réforme dans une « réforme intérieure », une réforme d'en bas. Une partie du corps enseignant exprimait, sans égard pour les objectifs de la politique de la formation et les changements législatifs, un désir prononcé de changement, de l'enthousiasme et un haut degré d'engagement.

Cette activité spontanée s'inspirait fortement du mouvement de réforme pédagogique qui se développait depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle dans différents pays, sous des noms différents, comme par exemple, dans le monde francophone, l'« Éducation nouvelle », dans les pays anglo-saxons la *progressive education*, dans les pays de langue allemande la *Reformpädagogik*, en Italie l'*attivismo*, et dans la terminologie nationale tchèque la *reformní pedagogika*. Dans le contexte tchèque survient ainsi une renaissance d'idées qui avaient été, en raison du pouvoir communiste et de son idéologie, fortement réprimées pendant plus de quarante ans. Dans les efforts de changement intérieur au niveau des différents enseignants et écoles, on peut également découvrir une tendance parallèle au mouvement de la nouvelle éducation et aux efforts de réforme dans les pays tchèques des années vingt et trente du siècle dernier, avec le phénomène typique de cette époque l'« enseignant-expérimentateur ».

Comment caractériser la mise en place actuelle d'une réforme intérieure de l'école tchèque ? Quelles conceptions pédagogiques principales ont influencé le milieu des écoles fondamentales au cours des quinze dernières années ? Quels courants alternatifs concrets et quels projets innovants se sont le plus fortement imposés ? En principe, il est possible d'identifier trois grandes tendances de la nouvelle pédagogie dans la pratique des écoles fondamentales en République tchèque (Rydl, 2004 & Spilková, 2005).

1. Des conceptions pédagogiques alternatives cohérentes, basées sur des sources philosophiques et psychologiques originales (par exemple une vision de l'homme et de son évolution, une conception de l'apprentissage et de la connaissance). Dans cette catégorie, c'est la pédagogie Waldorf qui a bénéficié du meilleur accueil dans le milieu tchèque. Les premières écoles Waldorf ont été créées dès le début des années quatre-vingt-dix avec un fort soutien des fondations allemandes et hollandaises ainsi que des organisations Waldorf. Elles travaillent d'après leur propre programme d'enseignement, qui a été le premier programme alternatif bénéficiant de l'approbation de l'Etat. Elles ont leurs propres associations qui garantissent la qualité du travail effectué, elles conçoivent et organisent la formation des enseignants en collaboration avec les écoles d'enseignement supérieur locales et étrangères, éditent leur propre journal et des traductions de certaines publications, mettent en place la collaboration avec l'étranger, les projets de recherche, etc.

Les autres alternatives notables sont les écoles Dalton ou plus exactement les écoles travaillant conformément au plan Dalton de Hélène Parkhurst, et les écoles basées sur la pédagogie de Maria Montessori. L'influence des autres conceptions alternatives cohérentes reste marginale dans la pratique scolaire, même si elles sont soigneusement traitées dans la littérature pédagogique tchèque (Rydl, 1994 & 2001 ; Stech, 1992 ; Singule, 1991). Il s'agit, par exemple, du Plan de l'ena de P. Petersen – « *Lebens-Gemeinschaft-Schule* » – et de l'« École moderne » de C. Freinet.

Nous pouvons constater que, dès la première moitié des années quatre-vingt-dix, les écoles alternatives en République tchèque sont intervenues de manière forte dans la culture de la pensée pédagogique et dans l'effort pratique de réforme. Certains représentants des conceptions alternatives aspiraient, au début, à prendre une large part dans la transformation de l'éducation nationale, étant per-

suadés (souvent plutôt au détriment de la cause), de l'exclusivité de leur voie de transformation de l'école, ce qui conduisait, parfois, à un militantisme très affirmé par rapport aux autres alternatives ou par rapport à l'école « majoritaire ». Plus tard, avec l'essor d'autres programmes innovants et d'autres initiatives, ces conceptions ont perdu de leur influence et se sont proposé d'œuvrer davantage dans le sens d'une amélioration de la qualité des écoles déjà existantes, ou vers les questions de formation de leurs enseignants, etc.

**2.** Des projets innovants et des programmes de nature complexe, représentant les alternatives contemporaines qui ne bénéficient pas d'une conception pédagogique aussi nette et fondée sur des piliers philosophiques et psychologiques spécifiques. Le plus souvent, ces projets ont un caractère éclectique. Parmi les plus influents et les plus répandus, nous trouvons : « Commencer ensemble » (*Step by Step* dans la terminologie internationale), « Par la lecture et l'écriture vers la pensée critique » (développé, aux Etats-Unis, sous le nom de *Reading and Writing to Critical Thinking*, désigné, ci-après, RWCT) et l'« École soutenant la santé », basée sur les objectifs et les principes du programme européen *Health Promoting School*. Les écoles qui tentent de réaliser, dans leurs efforts de réforme, un projet innovant intégral, sont appelées *écoles innovantes*. Cette expression est, dans notre contexte, relativement nouvelle et elle n'est pas toujours très précisément définie. Nous considérons que ce qui caractérise de manière explicite ces écoles, c'est qu'elle sont « passées des innovations partielles à des projets ciblés de caractère systémique, qui ont changé la philosophie, les fonctions traditionnelles de l'école, et la conception didactique de l'enseignement... en mettant l'accent sur le développement personnel et social des élèves, sur la culture des compétences vitales, sur l'intégration du contenu de l'éducation, sur les stratégies coopératives et constructivistes, sur une communication sociale de qualité et sur le climat à l'intérieur de l'école et de la classe, sur la collaboration avec les parents et avec la communauté locale... » (Walterová, 1998). Il s'agit de quelques centaines d'écoles innovantes, créant des réseaux cherchant à réaliser un projet intégral concret.

**3.** Des variantes spécifiques, originales, de la réforme intérieure de l'école, prenant appui et s'inspirant de différents projets alternatifs et innovants. Elles sont réalisées soit au niveau des écoles, soit, plus souvent, au niveau des individus ou de petits

groupes d'enseignants, ne se réclamant cependant d'aucune conception alternative et innovante établie (un grand nombre d'éléments de la pédagogie alternative et des projets innovants concrets ayant été introduit dans la pratique courante des écoles). Il s'agit souvent d'innovations de caractère partiel, tout particulièrement dans le domaine des processus de l'enseignement, de la conception des méthodes et de l'organisation de l'enseignement. Ce sont par exemple les conceptions de l'éducation par le drame, de l'éducation expérientielle, de l'éducation intégrée, inspirée par la conception de S. Kovalik – *Integrated Thematic Instruction*. L'approche fortement éclectique qui règne à l'intérieur de ce courant de réforme est souvent critiquée, tout particulièrement par les représentants des alternatives plus nettement définies dans l'enseignement.

Les trois courants mentionnés s'efforcent de réformer l'école conformément aux intentions des pédagogies nouvelles, en tentant de présenter une alternative à l'école traditionnelle et à la conception traditionnelle de la pédagogie. Malgré la diversité des modèles concrets et des conceptions, il est possible d'identifier dans ce cas un grand nombre de principes et de points de départ communs.

Il s'agit tout particulièrement de la conception anthropologique de la pédagogie (pédagogie orientée vers l'enfant, exprimant le retour à l'enfant, nouvelle conception de l'enfant et de l'enfance en tant que période indépendante et riche de valeurs de la vie humaine), de l'acceptation d'un nouveau paradigme éducatif, tout particulièrement de nouvelles valeurs et objectifs de l'éducation (par exemple l'idée d'intégration des élèves et d'éducation inclusive, l'accent mis sur le développement de la personnalité de l'enfant), ainsi que de la stratégie de l'enseignement (attention portée à une communication de qualité et au climat social et émotionnel, aux méthodes d'activité, à l'apprentissage par l'expérience, à l'évaluation qualitative et formative des élèves).

Dans le domaine des relations sociales, le trait commun est la conception de la classe scolaire comme une communauté, le soutien de la collaboration entre les enseignants dans la création et la réalisation du cursus scolaire, l'attention portée à la qualité des rapports entre l'école et la famille. Le besoin des enseignants du travail sur soi et de la poursuite de la formation est notable. Le lien étroit avec les associations professionnelles, coiffant et soutenant les écoles dans la création de la variante

personnalisée de la pédagogie nouvelle et les aidant dans la poursuite du développement (par exemple l'organisation de la formation continue des enseignants) est typique.

À côté de ces traits communs, nous pourrions désigner des spécificités prononcées. Par exemple, en ce qui concerne la pédagogie de Waldorf, on trouve les principes anthroposophiques de conception de l'enfant et de son développement, ou encore des principes didactiques (enseignement par époque et concentration sur une matière enseignée pendant plusieurs semaines, certain « ralentissement » du développement cognitif, surestimation des spécificités liées à l'âge de l'enfant au détriment des différences individuelles entre les enfants, etc.). De même, dans le cas de la pédagogie Montessori, nous rencontrons l'accent mis sur la réalisation de la liberté de l'enfant, et la création d'un milieu d'impulsion et des outils didactiques spéciaux.

Il est également possible de dessiner les traits spécifiques (même s'ils sont loin d'être aussi prononcés) dans les programmes innovants. Par exemple, dans le cas de RWCT, il s'agit, entre autres, d'insister sur le développement de la pensée critique par l'intermédiaire du modèle « triphasé » du processus d'enseignement qui est une variante simplifiée du modèle constructiviste. La spécificité du programme « École soutenant la santé » consiste en une conception holistique de la santé des enfants dans le milieu et dans les activités de formation de l'école.

Même si, dans certains aspects, il s'agit de différences fondamentales ou même antinomiques entre différentes conceptions des réformes (voir la concentration sur une matière d'enseignement dans la pédagogie Waldorf, ce qui va à l'encontre des efforts d'intégration du contenu des différents domaines de l'enseignement dans la majorité des projets innovants ; voir aussi, toujours dans la pédagogie Waldorf, la domination des méthodes verbales, l'accent mis sur la mémorisation des connaissances, l'organisation frontale de l'enseignement, contre les approches constructivistes qui soulignent l'activité personnelle de l'enfant, le développement de la culture de la réflexion, et contre la forme coopérative de l'enseignement revendiquée par la plus grande partie des projets innovants), globalement, les concordances et l'orientation analogue prévalent.

Même si les diverses conceptions innovantes et alternatives représentent un fort potentiel de réforme et sont une source d'inspiration remarquable de la transformation du système scolaire en tant qu'ensemble, ils

ne semblent pas en mesure d'imposer les changements de manière plus large. On estime que parmi les enseignants il y a environ 15 % d'initiateurs, de créateurs et de supporters actifs, 20 % de supporters passifs, 25 % de neutres et environ 40 % d'adversaires des changements nécessaires (Rydl, 2004, p. 314).

## **REMARQUES FINALES : PROBLÈMES ET POINTS CRITIQUES**

Qu'est-ce qui freine donc l'application plus large des pédagogies nouvelles dans la pratique scolaire ?

Plusieurs années d'existence du mouvement réformateur spontané ont clairement démontré que les causes résident aussi bien dans les conditions internes (un accueil insuffisant des changements, l'inertie et les stéréotypes dans le travail des enseignements, le manque de préparation professionnelle des nouvelles conceptions, par exemple) que, surtout, dans les conditions externes : accord dans la conception de l'éducation, dans l'orientation et dans les priorités de la réforme de l'enseignement clairement déclarés par la politique de l'enseignement, environnement législatif clair et univoque, soutien efficace du système – non seulement idéologique mais aussi matériel, formation continue ciblée des enseignants, création du réseau des écoles « pilotes » avec les changements systémiques installés, et soutien de la coopération de ces écoles avec celles qui entament le processus, nouvelle conception de l'inspection scolaire, intégration de la recherche pédagogique dans le processus de la transformation, éducation du large public.

Le grand absent dans le soutien aux processus de réforme, aux côtés de la politique éducative (les dix premières années ont été marquées par l'absence d'une réponse officiellement acceptée à la question de savoir pourquoi, où, quand et comment notre éducation doit se diriger, donc par un manque de clarté concernant l'état final espéré de l'école, ce qui aurait exigé une concrétisation des critères d'une école de qualité), c'est aussi la théorie pédagogique et la recherche. La théorie pédagogique n'a pas suffisamment contribué à la formulation des principes théoriques de la réforme. Elle aurait dû aider à approfondir certaines nouvelles approches, à nommer de manière plus claire et plus univoque certaines tendances négatives de notre école comme obsolètes et vieillottes (notamment la méthode

transmissive de l'enseignement avec son organisation frontale dominante et la méthode verbale de l'enseignement, qui néglige les aspects sociaux de l'éducation). Elle aurait dû contribuer de manière plus importante à persuader et à emporter la conviction du public pédagogique et profane en formulant des arguments pour la mise en place des pédagogies nouvelles dans la pratique scolaire. Ici, nous nous heurtons au conflit actuel relatif à la conception de la pédagogie, conflit qui produit une sorte de dilemme entre deux approches : soit une pédagogie comme science engagée qui évalue, soit une pédagogie strictement objective qui décrit mais n'évalue pas. Par réaction à l'hypertrophie d'une orientation suivant l'engagement et les valeurs de la pédagogie du régime communiste, la tendance est aujourd'hui à la prise distance prise vis-à-vis des événements, et à l'adoption d'une posture de non participation, sans émission de jugements de valeur.

La recherche pédagogique a en outre insuffisamment contribué à la solution des problèmes liés à la transformation de l'école. Elle aurait dû aider de manière plus importante à suivre et à évaluer le mouvement de réforme, à apprécier la qualité des changements réalisés. Il n'est cependant pas sûr que la recherche aurait pu, dans un temps si court, évaluer de manière fiable les processus et les résultats de la formation dans les écoles en plein changement. Car dans ce contexte, on a affaire le plus souvent à des effets à long terme, particulièrement difficiles à mesurer et à comparer avec exactitude.

Le problème fondamental consiste dans l'inexistence de critères fiables pouvant servir d'indicateurs de la qualité de l'école. Les critères d'évaluation disponibles sont ceux développés par l'inspection scolaire et ceux créés dans le cadre des conceptions alternatives et innovantes pour l'évaluation qualitative (les critères se rapportent aux objectifs et aux principes considérés comme essentiels). La recherche pédagogique tente bien, ces dernières années, de contribuer à formuler un concept précis d'une école de qualité, à élaborer des critères concrets et à véri-

fier la pertinence d'outils d'évaluation adaptés à cette fin (Spilková, 2002 ; Rydl, 2003) ; mais ces travaux n'en sont qu'à leur première phase.

On peut dire que la tendance qui prévaut formule les critères d'évaluation sous forme de catégories générales sans se préoccuper du fait que, pour la description de certaines conceptions alternatives et innovantes, des termes spécifiques sont utilisés, caractéristiques d'un groupe d'écoles donné et donc d'une conception de l'enseignement. Pour présenter quelques exemples concrets de critères concernant le groupe d'indicateurs de qualité du processus de l'enseignement et du fonctionnement de l'école, nous pouvons donner les repères suivants. Il s'agit d'abord d'établir une vision claire et intégrale (philosophique) de l'école et de son système global de valeurs, ainsi que du degré de leur adoption par le corps enseignant. Le système de gestion de l'école est plus précisément approché par des principes comme le projet de développement de l'école à long terme, la direction participative, l'auto-évaluation permanente de l'école, la construction d'un corps enseignant de qualité (critères transparents servant à l'évaluation des enseignants, programme systématique de leur formation permanente, soutien apporté à la coopération entre enseignants), l'attention portée au climat de l'école, la conception didactique de l'enseignement – concrétisée par des catégories clés comme la formulation des objectifs d'enseignement, l'approche des élèves, la qualité de la communication, les méthodes et l'organisation de l'enseignement, la coopération avec les parents, etc.

Le développement d'une culture d'évaluation et, tout particulièrement, l'approfondissement des critères et des outils d'évaluation représentent donc une tâche importante pour la théorie et la recherche pédagogique tchèque des prochaines années.

Vladimíra Spilková  
vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz  
Université Charles de Prague  
Faculté d'éducation

## BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON L. W. & KRATHWOLH D. R. [éd.] (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Addison Wesley Longman.

BERTRAND Y. (1998). *Soudobé teorievzdelávání* [Théories contemporaines de l'éducation]. Praha : Portál.

BLOMM B. S. [éd.] (1956). *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook I : Cognitive Domain*. New York : D. McKay.

BROWN G. I. (1971). *Human Teaching for Human Learning*. New York : The Vicking Press.

- BRUNER J. S. (1965). *Vzdelávací proces* [Processus d'éducation]. Praha : SPN.
- CORNU L. & VERGNIoux A. (1992). *La didactique en questions*. Paris : Hachette
- DELORS J. [éd.] (1996). *Learning : the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris : UNESCO.
- FISHER R. (1997). *Učíme děti myslet a učit se* [Nous apprenons aux enfants à réfléchir et à s'instruire]. Praha : Portál.
- FROMM E. (1967). *Člověk a psychoanalýza* [L'homme et la psychanalyse]. Praha : Svoboda.
- GFEN (1991). *Vsichni na jedničku ! Alternativní didaktické postupy* [Tous capables !] Praha : Karolinum.
- HELUS Z. (1991). *K problematice pedagogického narusení dítěte* [Au sujet de la problématique du trouble pédagogique de l'enfant]. *Pedagogika* [Pédagogie], vol. 40, n° 4, p. 369-377.
- HELUS Z. (2003). *Humanizace školy : samozřejmost či rozporná výzva ?* [Humanisation de l'école : évidence ou défi inconséquent ?]. *Pedagogická revue* [Revue pédagogique], vol. 55, n° 5, p. 427-440.
- HELUS Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí* [L'Enfant dans une conception personnalisée]. Praha : Portál.
- HOPKINS D. (1990). *Improving the Quality of Schooling*. Lewes : Falmer Press
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston : Allyn & Bacon.
- KASIKOVÁ H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování* [Apprentissage et enseignement coopératifs]. Praha : Karolinum.
- KLAFKI W. (1967). *Studie k teorii vzdělání a didaktice* [Étude relative à la théorie de l'enseignement et de la didactique]. Praha : SPN.
- KOSOVÁ B. (2000). *Hodnotenie jako prostredok humanizácie školy* [L'évaluation comme un moyen de l'humanisation de l'école]. Presov : Metodické centrum.
- KOTÁSEK J. [dir.] (1991). *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti ve sjednocující se Evropě* [L'avenir de l'éducation et du système scolaire dans la nouvelle société démocratique et dans l'Europe en voie d'unification]. Praha (document manuscrit).
- KOTÁSEK J. (2004). « Transformation de l'école dans la société démocratique ». In E. Walterová et alii., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* [Rôle de l'école dans le développement de la culture] Brno : Paido, p. 67-77.
- KREJČOVÁ V. & KARGEROVÁ J. (2003). *Vzdelávací program Zacít spolu : metodicky průvodce pro první stupeň základní školy* [Programme de formation commencer ensemble : guide méthodologique pour le premier degré de l'école primaire]. Praha : Portál.
- LIPMAN M. (1991). *Thinking in Education*. New York : Cambridge University Press.
- LORENCOVÁ J. (2003). « Éthické hodnoty a normy v současných proměnách školy » [Normes et valeurs éthiques dans les transformations actuelles de l'école]. In S. Dorotíková, *Profesní etika učitelství* [Ethique professionnelle de l'enseignant]. Praha : PedF UK
- LUKÁSOVÁ H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitele (teorie, výzkum, praxe)* [Profession d'enseignant dans l'enseignement primaire et préparation pédagogique des instituteurs (théorie, recherche, pratique)]. Ostrava : PedF OU.
- LUKAVSKÁ E. (2003). *Pozor, děti !* [Attention, enfants !]. Dobrá Voda : Ales Cenek.
- MORTIMORE P. et alii (1989). « A Study of Effective Junior Schools ». *International Journal of Educational Research*, vol. 13, n° 7, p. 753- 768.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* [Programme national de développement de l'éducation en République tchèque. Livre blanc]. (2001). Praha : UIV
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [Programme cadre des contenus de l'enseignement fondamental] (2002). Praha : VÚP (2<sup>e</sup> version).
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [Programme cadre des contenus de l'enseignement fondamental] (2004). Praha : VÚP (3<sup>e</sup> version).
- ROGERS C. (1998). *Ako byť sám sebou* [Comment être soi-même]. Bratislava : IRIS.
- RYDL K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti* [Mouvement pédagogique alternatif dans la société actuelle]. Brno : Marek Zeman.
- RYDL K. (2003). *Inovace v evropských školských systémech* [Innovation dans les systèmes scolaires européens]. Praha : ISV.
- RYDL K. (2004). « Inovací procesy ve škole » [Processus d'innovation dans l'école]. In e. Walterová et alii., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* [Rôle de l'école dans le développement de la culture]. Brno : Paido, p. 304-315.
- SCHEEERENS J. & BRUMMELHUIS A. (1996). *Indicators on the Functioning of Primary Schools in twelve European Countries*. Paris : OCDE.
- SINGULE F. (1992). *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti* [Courants pédagogiques contemporains et leurs liens psychologiques]. Praha : SPN.
- SKALKOVÁ J. (1993). *Humanizace vzdělávání a výchovy jako : soudobý pedagogický problém* [Humanisation de l'enseignement et de l'éducation : problème pédagogique actuel]. Ústí nad Labem : Universitě J. E. Purkyně.
- SLAVÍK J. (1999). *Hodnocení v současné škole* [Évaluation dans l'école actuelle]. Praha : Portál.
- SPILKOVÁ V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitele v historicko-srovnávací perspektive* [Transformations de l'école primaire et formation des enseignants dans une perspective historico-comparative]. Prague : PedF UK.
- SPILKOVÁ V. (2002). *Koncept kvalitní, dobré školy : model a možnosti jeho zkoumání ve školní praxi*. [Concept d'une bonne école, d'une école de qualité : modèle et possibilité de son examen dans la pratique scolaire]. In V. Spilková & J. Vasutová, *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitele v evropském kontextu* [Développement de l'éducation nationale et formation des enseignants dans le contexte européen. Tome 2 : Méthodes et techniques des résultats empiriques]. Praha : PedF UK, p. 24-39.

- SPILKOVÁ V. (2005). *Promeny primárního vzdělávání v ČR* [Transformations de l'éducation primaire en République tchèque]. Praha : Portál.
- STECH S. (1992). *Skola stále nová* [Ecole, toujours nouvelle]. Prague : UK.
- TONUCCI F. (1991). *Vyučovat nebo naučit ?* Prague : Centre des informations scientifiques de la Faculté pédagogique de l'Université Charles.
- VÁCLAVÍK V. (1993). *Sledování a podpora alternativních způsobu výuky* [Suivi et soutien des méthodes alternatives de l'enseignement]. Rapport partiel de l'Institut de recherches M\_MT. Hradec Králové, manuscrit.
- VÁCLAVÍK V. (1992). « Nous transformons-nous ? » *Učitelské noviny* [Journal des enseignants], vol. 95, n° 40, p. 4.
- WALTEROVÁ E. (1998). « Česká základní škola na prahu 21. století » [L'École fondamentale tchèque au seuil du 21<sup>e</sup> siècle]. *Učitelské noviny* [Journal des enseignants], vol. 6, n° 1, p. 8-9.
- WALTEROVÁ E. [éd.] (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* [Rôle de l'école dans le développement de la culture]. Brno : PAIDO 2004.
- VYGOTSKI L. S. (1976). *Vyvoj vyssích psychických funkcí* [Le développement des fonctions psychiques supérieures]. Praha : SPN.

# Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif »\* : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet »\*\*

Yves Reuter, Cécile Carra

---

*L'article se propose d'éclairer et de soumettre à discussion les modalités d'analyse d'un mode de travail pédagogique à partir d'une recherche réalisée sur un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet ». Il se veut une contribution au débat sur les relations entre dispositifs d'enseignement et pratiques d'apprentissage au travers d'une recherche singulière et des problèmes qu'elle soulève. Trois axes l'organisent : la présentation du contexte et des objectifs des différents acteurs afin de montrer les logiques en tension qui pèsent sur de telles recherches ; l'exposition des trois grands principes mis en œuvre : la comparaison (diachronique et synchronique), la durée et les croisements entre théories et méthodes ; les difficultés rencontrées pour construire les relations entre MTP et apprentissages afin de préciser ce qui est transférable ainsi que les éléments de réponse possibles à ces questions.*

---

**Descripteurs (TEE) :** conditions d'apprentissage, évaluation, méthodologie, pédagogie Freinet, transfert pédagogique.

La recherche dont il est question ici porte sur un « Mode de travail pédagogique » (1) (dorénavant MTP) dit alternatif, en l'occurrence celui d'un groupe scolaire se réclamant de la pédagogie « Freinet ». Elle s'inscrit dans le cadre d'une ERTé (2), associée à l'équipe de recherche THEODILE (3). Une telle analyse s'avère en fait d'une grande complexité. Nous essayerons donc dans cet article d'objectiver

les démarches et les fonctionnements que nous avons mis en œuvre pour la mener à bien. La présentation qui suit est centrée sur le contexte de la recherche, ses objectifs et ses principes ainsi que sur les problèmes rencontrés afin de rendre public et *discutable* ce qui, trop souvent, n'est pas interrogé ou reste confiné dans des rapports plus ou moins confidentiels. Il ne s'agit donc pas de discourir de

---

\* Il s'agit du groupe scolaire « Concorde » localisé dans le Réseau d'éducation prioritaire (REP) de Mons-en-Barœul. Précisons que les guillemets qui encadrent, « Freinet » tout au long de cet article signalent, d'une part, que les maîtres de ce groupe se réclament d'un corps de principes et de pratiques hérités de l'œuvre de Célestin Freinet mais que, d'autre part, ils en représentent une actualisation spécifique.

\*\* Cet article a fait l'objet de discussions au sein de l'équipe qui s'est engagée dans ce projet de recherche. Qu'elle soit ici remerciée pour ses apports.

manière générale sur la recherche ou de défendre des positions mais de contribuer au débat sur les relations entre dispositifs d'enseignement et pratiques d'apprentissage (Voir par exemple *Revue française de pédagogie*, 2004) au travers d'une recherche singulière et des problèmes qu'elle soulève. Débat qui nous semble d'autant plus important dans le cas de systèmes « alternatifs » (innovants (4) et minoritaires) souvent d'autant plus décriés ou défendus qu'on ne dispose que de très peu de recherches conséquentes à leurs propos.

Analyser un MTP ne peut faire l'économie d'un questionnement sur le contexte dans lequel la recherche va, en quelque sorte, faire sa place. Diverses logiques entrent en interaction, se confortent ou se confrontent autour d'enjeux d'autant plus cruciaux qu'il s'agit, en l'occurrence, d'évaluer les effets d'un MTP (partie 1). Notre analyse se fonde sur trois grands principes : les comparaisons (diachroniques et synchroniques), la durée et le croisement des théories et des méthodes. Nous en exposerons les hypothèses sous-jacentes, les implications en termes de prises de décisions mais aussi les difficultés. Au terme souvent d'un long chemin parsemé d'embûches, cette démarche permet de faire émerger des effets du MTP, effets différenciés, effets de seuil, effets de plafond (partie 2). Nous prolongerons l'analyse en traitant de deux questions particulièrement complexes : celle des relations entre apprentissages et MTP et celle de la transférabilité. C'est finalement en livrant nos interrogations, et parfois nos doutes, que nous aborderons cette dernière partie (partie 3).

## 1. CONTEXTE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

### 1.1 Naissance d'un groupe scolaire « Freinet »

Le groupe scolaire « Freinet » voit le jour en 2001 dans un quartier populaire de la banlieue lilloise. La nouvelle équipe accède à une maternelle et une école élémentaire dont la réputation s'est alors cristallisée autour des mauvais résultats scolaires et de la violence, entraînant une fuite de population. Le projet résulte de la convergence de deux grandes logiques : celle de membres de la « Régionale » de l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM) qui souhaitent pouvoir travailler au sein du même groupe scolaire pour élaborer et mettre en oeuvre un projet commun de la petite section au CM2 ; celle d'un

inspecteur de circonscription (IEN) qui cherche les moyens de « remonter » le groupe et de lutter contre l'échec scolaire. Malgré un contexte institutionnel apparemment non défavorable aux innovations – rappelons, pour mémoire, la création du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire (CNIRS) en octobre 2000 puis sa disparition deux ans plus tard –, le projet doit son aval à la ténacité de l'IEN et à l'intelligence institutionnelle qu'il déploie (montage d'un solide dossier comprenant notamment le projet d'école proposé par la nouvelle équipe, les lettres de motivation de ses membres, une revue de presse réunissant les différents écrits des enseignants volontaires, dossier s'accompagnant de stratégies de communication en direction de la hiérarchie, de l'équipe pédagogique alors en place, du maire, des syndicats...).

Cette expérience a pu ainsi être argumentée dans la perspective de la création de pôles d'excellence en REP en réponse aux souhaits ministériels. Cette inscription en REP constitue par ailleurs un enjeu pour les membres de l'ICEM qui affirment leur volonté politique de construction d'une « école populaire et laïque ». Tenant à un affichage qui permette de les démarquer pédagogiquement des autres écoles, ils se donnent de surcroît la qualification de « groupe scolaire expérimental » malgré les réticences de l'IEN qui craint une évolution de l'école vers une « expérimentation vitrine ». On voit là se dessiner le jeu social de l'innovation, traversé par des stratégies dont les enjeux peuvent être divergents, enjeux qui se posent ici à fois en termes de reconnaissance et de projet pédagogique, social et politique : « *Amener les enfants, en partant de leurs créations, productions et de leurs propositions, à un niveau de savoirs et de culture qui devra convenir aux exigences des programmes de l'école et à notre projet politique et social* » constitue ainsi l'un des objectifs que se donne l'équipe dans le projet du groupe scolaire.

Si l'affichage de la dimension politique ajoute aux difficultés pour obtenir l'aval de l'institution, un autre obstacle de taille est à surmonter : la constitution de la nouvelle équipe pédagogique qui, selon les souhaits de l'ICEM, doit rassembler des enseignants volontaires, proposés par la Régionale Nord-Pas-de-Calais, membres du mouvement pédagogique et ayant travaillé au sein de ses chantiers depuis au moins trois ans. L'acceptation de cette demande implique le départ de l'ensemble des enseignants alors en place et donc une dérogation aux règles du « mouvement », c'est-à-dire aux règles qui régissent



les mutations des professeurs des écoles. Proposition est faite par l'IEN de les faire bénéficier d'un code prioritaire pour une nouvelle affectation à la rentrée 2001. Après négociation avec les différents acteurs concernés et passage devant les instances paritaires, les enseignants de l'ICEM voulant participer à ce projet sont finalement mutés dans les écoles du groupe scolaire. La nouvelle équipe comprend alors neuf enseignants dont le responsable régional de l'ICEM, quatre en maternelle, cinq en élémentaire, avec respectivement soixante-dix neuf et quatre-vingt neuf élèves. C'est ainsi au terme de plusieurs années que se concrétise le projet. Les problèmes rencontrés pour y parvenir pèsent encore sur les interactions entre les « maîtres Freinet » et les autres enseignants du REP et de la circonscription (5) alors que les spécificités du groupe scolaire ainsi créé contribuent à en faire un groupe atypique dans le paysage scolaire français.

## 1.2 La confrontation de différentes logiques évaluatives

C'est tout particulièrement dans le but de donner des garanties à la hiérarchie que le groupe scolaire est soumis à évaluation, une des conditions institutionnelles de la mise en œuvre du projet pédagogique et de sa reconduction. Cette évaluation est double : institutionnelle tout d'abord, rappelant ainsi que les objectifs de cette équipe restent les mêmes que toute autre équipe pédagogique – tout comme les moyens de fonctionnement, universitaire aussi et, c'est là une spécificité (6).

L'équipe est constituée d'une dizaine de chercheurs (didacticiens, psychologues et sociologue) et fonctionne sur protocole. Ce protocole, élaboré en grande partie par le directeur du laboratoire – après des discussions formelles et informelles avec l'IEN, les enseignants et les chercheurs – alors sollicité par l'IEN, s'est construit dans la confrontation entre différentes logiques, concernant notamment :

- la durée de la recherche qui s'étend sur cinq ans (cf. *infra*) mais cette logique du long terme, celle de la recherche, s'est heurtée à celles de l'institution scolaire et du ministère, logiques du court et du moyen terme ;
- les objectifs de l'évaluation négociés entre les enseignants, l'inspection et le ministère (7), ce dernier pesant pour une prise en compte précise par l'équipe universitaire de la question de la transférabilité ;

- les thématiques retenues intégrant dans une certaine mesure les souhaits institutionnels ou des enseignants (les relations école-familles par exemple) ;
- le statut de l'évaluation : la logique affirmée dès le départ par le responsable scientifique est celle de la recherche-évaluation, logique de recherche et non pas logique d'intervention ou de formation ainsi qu'envisagée initialement par les « maîtres Freinet ».

Ce positionnement a impliqué la définition de modalités de collaboration avec les enseignants, qui amènent à distinguer deux phases. Pendant la première phase, estimée au moins à deux ans, aucun retour sur le recueil et l'analyse des données n'était envisagé afin de n'influencer ni le travail des enseignants ni celui des chercheurs. Dans la seconde phase, des échanges sur les résultats devaient être organisés avec les enseignants afin de mieux comprendre les phénomènes, de confronter les interprétations, voire d'approfondir certaines investigations ou de repenser certaines pratiques.

L'absence de retour sur deux années s'est avérée finalement difficilement tenable : communications et publications des chercheurs, mémoires d'étudiants ont conduit à moduler ce positionnement, en informant – certes succinctement – les enseignants et en leur transmettant les écrits. La deuxième phase a donc débuté plus rapidement que prévu avec des retours réalisés dès la deuxième année de la recherche. Les pierres d'achoppement que fait apparaître l'analyse des échanges montrent là encore la divergence des logiques évaluatives en jeu. Notons notamment :

- les discussions autour des performances étudiées. Par exemple, l'interrogation d'un chercheur sur les compétences langagières développées lors de « l'entretien » est apparue illégitime à certains enseignants, ce dispositif, étant utilisé dans la pédagogie Freinet, pour travailler sur l'environnement proche de l'enfant et comme base pour un travail au sein de la classe ;
- les réactions sur certaines des méthodologies adoptées par les chercheurs. Ainsi en est-il des problèmes de géométrie et d'arithmétique auxquels ont été soumis les élèves, un des enseignants faisant remarquer que les élèves n'avaient pas l'habitude de ce type d'exercices, interrogeant de ce fait la pertinence de ce recueil de données.

Au-delà, c'est l'incompréhension des recueils et traitements des données « hors classe » (productions et déclarations sollicitées) qui apparaît, tant pour les « maîtres Freinet », le seul lieu valable d'étude est constitué par la classe, classe qui aurait dû être incessamment observée.

Ce sont ainsi des logiques différentes qui se rencontrent et se confrontent, conduisant parfois à une déstabilisation des acteurs, provoquant des doutes mais aussi des discussions, les échanges de points de vue contribuant à produire un éclairage particulier des réalités observées, que les uns et les autres vont intégrer chacun à sa manière. C'est particulièrement évident pour les enseignants qui vont porter attention à des aspects non interrogés dans leur pratique, par exemple lors de l'étude des classeurs et des cahiers utilisés en classe (Giguère & Reuter, 2003).

La dimension évaluative est donc au cœur de ces tensions. Parce qu'elle peut servir ou desservir les intérêts des différentes catégories d'acteurs en présence, parce qu'elle alimente, au bout du compte, des hiérarchies, l'évaluation constitue un véritable enjeu. Reconnaissance de la pédagogie Freinet par l'institution scolaire, constitution d'un pôle d'excellence en milieu populaire, lutte contre l'échec scolaire, image de l'école et de son rôle dans la cité, reconnaissance universitaire... sont au centre des stratégies d'acteurs. L'évaluation ne peut entièrement échapper aux jeux de pouvoir et aux enjeux en présence.

Les discours tenus par les enseignants, tout particulièrement lors des retours des résultats, témoignent de la présence de ces enjeux tout en plaçant les membres de l'équipe universitaire dans une position délicate à assumer. L'utilisation même du terme évaluation s'avère une mise en danger potentielle des acteurs évalués. Le chercheur est alors pris dans une double contrainte : objectiver son objet et ne pas trahir la population observée, et confronté à deux écueils : l'empathie et la critique. Les échanges au sein de l'équipe, le cadrage du chantier de recherche et le rappel des objectifs prennent ici toute leur importance. On comprend ainsi l'intérêt et la nécessité, pour toute recherche, d'objectiver les logiques en tension auxquelles elle se confronte et qui contribuent à la structurer, à son insu, si elle n'y prend pas garde. Pour le dire encore plus nettement, il nous semble difficile de parler de vigilance épistémologique des chercheurs quant à la construction des résultats, en l'absence d'une analyse approfondie des logiques en tension au sein desquelles la recherche s'effectue.

### 1.3 Au cœur de la recherche, l'évaluation des élèves

C'est dans ce contexte que nous nous sommes attachés à l'analyse des performances des élèves, notre positionnement nous amenant à opérer une série de choix déterminants relevant de décisions particulièrement complexes.

Ainsi en est-il de la sélection des performances que nous avons essayé de réaliser dans chaque domaine de savoirs en fonction de leur pertinence au sein de la discipline, et non de la valeur qui leur est accordée soit par l'institution, soit par les « maîtres Freinet », ce qui n'a d'ailleurs pas été sans susciter certains problèmes... Cela a supposé aussi de les solliciter au travers de consignes, de dispositifs et de tâches que nous avons élaborés, non seulement en raison de la manière dont ils étaient susceptibles de « formater » les productions, mais encore en essayant de ne s'ajuster ni aux évaluations institutionnelles qui ont leur logique propre, ni aux pratiques habituelles du MTP « Freinet », ni aux pratiques coutumières des classes soumises à d'autres fonctionnements pédagogiques. Cela nous a semblé indispensable, non seulement pour tenter de se tenir à « égale » distance de pratiques différentes et pour pallier l'impossibilité de multiplier les dispositifs convergents avec les uns et avec les autres, mais aussi pour tester la résistance des élèves à une déstabilisation de leurs habitudes de travail.

Cela a impliqué encore d'interroger de manière critique les modèles théoriques les plus fréquemment utilisés, implicitement ou explicitement, en ce qu'ils manifestent parfois plus des « surnormes » idéologico-culturelles que des normes techniques. Ainsi, en matière de compétence narrative par exemple, nous avons considéré comme également acceptables, d'un point de vue structurel, pour les récits sollicitant l'expérience vécue, les « chronologies » (ou relations d'événements) ou les récits obéissant aux modélisations issues de la narratologie (organisés autour d'une intrigue, d'un problème et d'étapes symétrisées).

Cela a supposé de surcroît de pouvoir référer ces performances à un ensemble de productions de sujets, identiques ou différents, afin de disposer d'un éventail de *variantes*, susceptible de positionner celles des élèves travaillant en pédagogie « Freinet » (cf. 2.1), en prenant le parti de diversifier au maximum les critères (cf. 2.3) afin de construire une approche de ces productions non comme somme d'un nombre réduit de dimensions indépendantes mais comme ensemble complexe.

Ce parti pris ne se comprend du reste qu'en articulation avec des débats, certes classiques en matière évaluative, mais que nous avons tenté de ne pas réduire tout au long de cette recherche. Par exemple, comment définit-on ce qu'on considère comme une erreur (Reuter, 2005d), comme normal, comme remarquable ? À partir de quel moment et sur quel(s) critère(s) parlera t'on d'effets « positifs » : en tenant compte d'une proportion déterminée ou de certaines catégories d'élèves ; en fonction de critères indépendants sur diverses dimensions du produit, de l'absence de telle ou telle difficulté classique à ce niveau, de la présence de tentatives intéressantes (même peu réussies), d'un meilleur équilibre entre des composantes classiquement en tension (par exemple développement de l'imaginaire et contrôle des dimensions formelles dans un récit sollicitant l'imaginaire) (8), d'une configuration donnée (faible progression orthographique mais dans le cadre d'un développement important de la longueur des écrits...) ; en relation avec un rythme déterminé et/ou un mode d'évolution donné (linéaire/discontinu, avec une pondération spécifique entre progression, maintien et régressions...) ...

De fait, sur toutes ces questions nous avons pu adopter des options différentes selon nos domaines mais en les explicitant avant d'en tenter une synthèse pour une évaluation globale qui, dès lors, ne peut plus être monolithique.

## **2. UNE ANALYSE REPOSANT SUR TROIS GRANDS PRINCIPES**

### **2.1. Variations sur la comparaison**

Le principe de base – incontournable dans ce type de recherche – sur lequel nous avons assis nos analyses est celui de la comparaison. Encore nous faut-il préciser les types de comparaisons privilégiés, certains problèmes rencontrés et quelques spécificités des démarches que nous avons adoptées.

#### **2.1.1 Les comparaisons en diachronie**

Le fondement des comparaisons en diachronie (9) est le relevé des « résultats » – considérés dans un sens élargi (cf. 3.1.3) – des élèves à différents moments du trajet scolaire, envisagés dans certaines de nos études sous l'angle du suivi de tel(s) ou tel(s) élève(s), dans d'autres du suivi d'un ensemble (classe), dans d'autres encore de la comparaison

des performances à tel niveau (CP, CE1...), d'année en année. Dans cette perspective, outre les problèmes classiques attachés à cette procédure, nous avons rencontré deux grands types de difficultés, récurrentes sans doute dans des recherches qui se veulent le plus possible écologiques, c'est-à-dire respectant le plus possible les fonctionnements scolaires adoptés par les enseignants.

La première concerne les données de l'année antérieure à la mise en place de l'expérimentation. Nous nous sommes ici heurtés à diverses formes de résistance de l'équipe enseignante en place jusqu'alors. Elles se comprennent facilement : sentiment d'échec accentué par un départ « forcé », crainte d'une comparaison à son désavantage, éloignement des pratiques de recherche, sollicitations tardives dans l'année... Nous n'avons donc pas pu effectuer tous les recueils que nous aurions souhaité et un certain nombre de données qui nous auraient été précieuses nous ont fait défaut. Le second type de problèmes renvoie à certaines passations effectuées à date fixe : d'une part celles-ci peuvent être perturbées par des événements imprévus qui pèsent parfois très lourd (incidents dans le quartier, drame touchant une famille, grèves de plus ou moins longue durée...); d'autre part, structurellement, ces passations changent à chaque fois de sens selon le contexte de travail de la classe, ses projets, les problèmes qu'elle traite, etc., modifiant ainsi l'investissement et la signification que leur accordent les élèves.

Nous mentionnerons encore à propos de ces analyses en diachronie deux éléments que nous considérons, à tort ou à raison, comme de relatives spécificités de notre travail. Le premier consiste en l'appui, non seulement sur les études disponibles dans la littérature théorique mais encore sur des analyses de corpus d'élèves menées depuis de nombreuses années par notre équipe sur des consignes identiques, notamment en matière de production d'écrits, cela afin de disposer d'un arrière-plan comparatif le plus exhaustif possible quant aux zones communes et différentielles des performances. Le second élément consiste en l'étude des *évolutions de performances* sur la même consigne (« Décris ton école ») du CP au CM2, la courbe des évolutions de niveau en niveau (10) pouvant alors devenir un indicateur intéressant pour explorer la cohérence du travail de l'équipe dans la progression programmée au sein de l'école, de possibles effets-maître ou encore les modalités d'évolution des composantes de la compétence descriptive à l'écrit.

### 2.1.2 Les comparaisons en synchronie

Les comparaisons en synchronie que nous avons privilégiées ont porté sur les performances des élèves selon les milieux et la pédagogie. Pour les comparaisons entre milieux socio-culturels, nous avons prioritairement retenu des écoles de milieu équivalent – en l’occurrence accueillant des élèves de milieux populaires touchés par une précarisation croissante de leurs conditions de vie – avec l’opportunité d’avoir, au sein même de la circonscription concernée, une école à recrutement quasi-identique et, secondairement, des écoles de milieux plus favorisés afin d’étudier si, en fonction des différences de pédagogie, des effets de réduction d’écarts pouvaient être constatés. Pour les comparaisons selon les MTP, nous avons d’un côté retenu des écoles à fonctionnement « classique », *i. e.* ne déclarant ou ne manifestant pas d’innovations particulières et/ou systématiques et/ou inscrites dans la durée et correspondant aux pratiques dominantes repérées dans les rapports institutionnels (de l’Inspection générale de l’Éducation nationale par exemple) ou les recherches disponibles et, de l’autre, recherché des écoles présentant des alternatives à ce mode de fonctionnement, mais ne relevant pas du MTP « Freinet » afin de tenter de mettre au jour ses intérêts et ses limites par rapport à d’autres MTP alternatifs.

### 2.1.3 Quelques remarques sur le dispositif de comparaison

Le cadre ainsi disposé appelle plusieurs remarques. En premier lieu, dans la mesure où nous souhaitons comparer selon les années les performances des élèves du groupe scolaire « Freinet » à une population similaire, nous avons choisi, dans le cas d’épreuves identiques passées sur cinq ans, de constituer notre corpus témoin sur deux ou trois ans mais pas nécessairement chaque année, pour des raisons de faisabilité. Dans un tel cas de figure, l’articulation synchronie-diachronie est, sans nul doute, à interroger. En second lieu, nous avons dû être vigilants afin que la « chance » d’avoir, à proximité, une école quasiment identique du point de vue du recrutement, ne mène à réduire la comparaison à une comparaison inter-écoles. En troisième lieu, nous avons été confrontés au problème classique de la détermination des pratiques pédagogiques des autres classes retenues, problème accru en l’occurrence non seulement en raison du nombre de classes et de dimensions soumises à investigation mais aussi parce que, à l’école primaire, une

pratique dans une discipline *fait sens* par rapport à l’ensemble des autres pratiques dans l’ensemble des enseignements assumés essentiellement par un même maître. Nous avons donc tenté de combiner les déclarations des enseignants, celles des IEN et conseillers pédagogiques et l’observation de moyenne durée (une semaine complète dans une classe) lorsque nous le pouvions. Enfin, et ceci peut être considéré comme un des résultats indirects de nos recherches, nous avons été confrontés à la quasi-absence d’école – ou de classe – fonctionnant véritablement avec un MTP autre que « classique » ou « Freinet », de manière construite, revendiquée, systématique et sur la durée. Nous n’avons en fait rencontré qu’une école pratiquant une véritable pédagogie de projet, école que nous connaissions déjà au travers de nos travaux antérieurs (Ruellan, 2000 & Reuter, 2005b), ce qui nous assurait certes un arrière-plan comparatif intéressant mais très réduit. En d’autres termes, l’innovation pédagogique excédant telle ou telle pratique ponctuelle nous est apparue, en l’occurrence, fort rare.

Nous signalerons enfin l’intérêt de ce type de recherches en éducation et en didactiques – au-delà des études singulières qui peuvent être menées – dans la mesure où elles permettent de faire émerger, *via* les comparaisons, synchroniques ou diachroniques, des questions pertinentes pour des études ultérieures. Nous n’en prendrons ici que deux exemples. Le premier concerne la mise au jour de zones de « résistance » dans l’évolution des performances, quel que soit le MTP mis en œuvre. Ainsi, les « plans » marquant en surface l’organisation des textes descriptifs n’apparaissent pas avant le CM1. Dès lors, il s’agit de savoir si on est en présence d’une contrainte en quelque sorte développementale ou d’une dimension peu atteinte par les différents MTP qui partageraient alors, conjointement, cette « faiblesse ».

Le second exemple interroge le sens de certains critères. Ainsi, pour analyser les récits sollicitant l’imaginaire des élèves de CM2 à partir d’un lanceur d’écriture au présent, nous avons considéré, parmi de multiples critères, la continuation du texte au présent comme une marque d’attention à la consigne et de contrôle du déroulement textuel. Or, sur ce critère – et le cas est quasiment unique – les élèves de milieux dits défavorisés, quel que soit le MTP, sont proportionnellement plus nombreux que ceux de milieux favorisés à maintenir le présent dans la suite de leur récit. Dès lors, la question se pose – et nous y travaillons – du sens de cette continuité ou de

cette rupture. On pourrait ainsi penser que les élèves de milieux favorisés réinstaurent les normes en matière de base temporelle (imparfait/passé simple), dominantes dans les récits fictionnels écrits et dans les discours scolaires sur ces textes.

## 2.2 L'inscription dans la durée

L'inscription dans une durée longue – au moins cinq ans – a été pour nous un choix fondamental. Parmi les multiples raisons qui l'ont imposé, nous n'en exposerons ici que quatre, parmi les plus déterminantes.

Il nous paraissait important de suivre une cohorte d'élèves, du cours préparatoire au cours moyen deuxième année, et au-delà en sixième, afin d'étudier les effets possibles selon le temps d'inscription au sein de ce MTP. Dans cette perspective, il serait pertinent – et nous l'envisageons – de pouvoir travailler sur huit années au moins, afin d'assurer ce suivi depuis la petite section de l'école maternelle. Comme on peut s'en rendre compte, cela n'est pas facile tant, en matière de durée, les garanties institutionnelles (ministérielles, académiques...) et les cadres d'accueil des recherches sont, au moins en France, relativement absents, restreignant donc d'autant les éclairages possibles de telles études (11).

Complémentairement, cette inscription dans la durée, nous paraît nécessaire pour déterminer les « frontières » du MTP analysé, soit :

- ce qu'on peut appeler un *effet de seuil*, *i. e.* à partir de quel moment des « bougés » apparaissent (et ici, ce fut par exemple particulièrement rapide – moins de six semaines – sur les déviances ou le climat de travail) ;
- ce qu'on peut appeler un *effet de plafond*, *i. e.* à partir de quel moment des bougés évalués comme positifs cessent de se produire.

Cette recherche des effets de seuil et de plafond nous paraît donc nécessaire, à la fois comme contribution à une analyse précise des effets d'un MTP et comme garde-fou contre des jugements trop globaux.

Complémentairement encore, l'inscription dans la durée, nous semble incontournable pour analyser la *différenciation temporelle des effets* du MTP selon les dimensions concernées. *De facto*, dans certains domaines, certains *bougés* se produisent très vite et de manière importante – en matière de longueur des productions écrites par exemple ; en revanche, dans

d'autres cas, les évolutions sont minimales mais continues (l'orthographe) et, sur d'autres dimensions encore, les variations se réalisent en « dents de scie », alternant progressions, stagnations et régressions. Cette différenciation temporelle des effets nous semble, elle-aussi, susceptible de relativiser toute appréhension trop unifiante d'un MTP, tout en fournissant des indicateurs pour tenter de mieux comprendre ce qui serait susceptible de l'expliquer (12).

Un temps conséquent contribue encore à faciliter la *distinction entre structurel et incident* au sein du MTP concerné. Ainsi, nous avons proposé une analyse des principes de fonctionnement mis en place (13) qui repose sur des recueils de données menées sur plusieurs années, à partir de dimensions différentes (disciplinaires ou non-disciplinaires) et de techniques de recueil variées incluant des observations répétées et suivies. Cela a permis – entre autres – de constater que, contrairement à d'autres MTP, *l'imprévu*, amené par les élèves ou le contexte proche ou lointain, pouvait être accueilli comme adjuvant pédagogique et traité en tant que tel (14), ou encore, qu'à la différence de fonctionnements fréquents dans de nombreuses autres écoles, la possibilité de modifications significatives – touchant les principes de répartition des élèves dans les classes, l'organisation des situations de travail, les règles de vie en commun... – était inscrite comme composante structurelle de cette configuration. Dans ce cadre, le poids d'« incidents historiques » – tels les mouvements sociaux dans l'Éducation nationale – a pu être limité, ce qui autrement, par exemple dans le cas d'une recherche sur trois ans, aurait fortement oblitéré certains résultats et rendu plus difficile l'appréhension du structurel. De surcroît, certains événements ont pu servir d'*analyseurs* du MTP, éprouvant sa puissance d'adaptation et révélant faiblesses et limites, permettant ainsi d'approcher la part du structurel dans la gestion de l'incident. Dans cette perspective, un incendie dans le quartier touchant une famille d'élèves a permis – au-delà du drame humain – d'éprouver la puissance et la réactivité des dispositifs de parole et d'écoute instaurés ; un stage de formation de trois semaines, mobilisant tous les maîtres de l'école lors de la quatrième année, a pu, en revanche, mettre au jour les tensions entre logique du travail au sein de l'école et logique de promotion de ce travail en dehors de l'école ainsi que la fragilité de l'intériorisation des règles chez nombre d'élèves qui ont mis en difficulté les remplaçants.

### 2.3 Diversifier et croiser théories et méthodes

Nous avons encore retenu un troisième principe, tout aussi essentiel à nos yeux, celui de la diversification théorique et méthodologique. Il repose sur plusieurs positions et hypothèses de travail que nous allons tenter d'étayer, ici encore trop succinctement sans doute.

En premier lieu – et en convergence avec ce qui précède et ce qui suit – nous pensons qu'un MTP ne touche pas « également », *i. e.* au même moment, avec la même intensité..., les diverses dimensions de la configuration scolaire (déviations, valeurs, savoirs et savoir-faire disciplinaires...). Dès lors, prendre en compte une multiplicité de dimensions peut réduire les risques d'une approche soit trop globalisante, soit trop restreinte, susceptible de mener à des jugements hâtifs tendant à la dépréciation ou à la survalorisation en sous-estimant la complexité des phénomènes analysés. Cela explique la composition de l'équipe – sociologue, psychologues, didacticiens du français, des mathématiques, des sciences et de l'histoire-géographie (15)... –, garante de cette diversité. En revanche, cela n'empêche nullement de pointer certaines absences (éducation physique et sportive, éducation artistique, nouvelles technologies...) liées en partie aux ressources initialement disponibles ou à des questions de fonctionnement (maintenir une équipe relativement légère pour faciliter le travail en commun).

Complémentairement, nous postulons que chacun des domaines envisagés gagne, en raison de sa complexité, à être saisi au travers de différentes techniques de recueil et de traitement de données qui peuvent, de surcroît, limiter – ou mieux éclairer – les perturbations engendrées chez les élèves par tel ou tel mode de saisie des informations (16). Ainsi, nous avons notamment mis en œuvre :

- des *observations* courtes ou longues, « armées » (de critères et de grilles préalables) ou non, centrées sur les élèves, les maîtres et/ou leurs interactions ;
- des *recueils* et *analyses* de *documents* : articles des membres de l'équipe enseignante, projets, règlements divers... ;
- des *recueils* et *analyses* de *productions d'élèves* : sollicitées (par l'institution, les enseignants ou les chercheurs) ou non, sur des tâches plus ou moins conventionnelles rapportées aux pratiques scolaires courantes ou à celles du MTP ;

- des *déclarations sollicitées* ou non et leurs *analyses* (17) : divers types d'entretiens et de questionnaires, des conversations, des échanges lors de réunions de travail... des élèves, des enseignants, des remplaçants, des aides-éducateurs, des maîtres du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), de l'infirmière, du personnel de service, des parents...

Mais ce dispositif, s'il favorise la richesse des données et la multiplicité des perspectives, ne garantit en rien contre le risque de morcellement. C'est ici que les croisements et le travail en interdisciplinarité ou en co-disciplinarité (Blanchard-Laville, 2003) nous paraissent indispensables pour être en mesure d'effectuer des opérations d'*objectivation* telles que la décentration, l'explicitation (des présupposés, des décisions méthodologiques, des principes interprétatifs...) la confrontation, ou encore la relativisation, entendue comme précision du domaine d'extension des résultats et du statut du discours qui les constitue et les véhicule.

L'articulation entre diversité et croisement nous est ainsi apparue comme une condition *sine qua non* pour inscrire *structurellement* l'ouverture et la dynamique dans le processus de recherche, à la différence donc de recherches fondées sur une pré-construction des hypothèses et des objectifs. Dans cette optique, les divergences se révèlent fondamentales pour engager des procédures visant à les réduire ou les éclaircir ; les convergences aussi pour mieux cerner certains mécanismes susceptibles de les expliquer. Les gains sont clairs en termes d'intérêt des chercheurs, de travail en commun, de dynamique. En revanche, il est patent que cela voue une telle recherche à reculer incessamment son achèvement et à ne jamais se satisfaire de résultats qui suscitent de nouveaux besoins d'affinement.

En tout état de cause, ce dispositif – diversité, croisements, dynamique – s'appuie sans doute sur deux *positions* « fortes », essentielles à nos yeux bien qu'éminemment discutables :

- penser qu'un MTP, quel qu'il soit, en tant qu'objet complexe, ne peut être approché qu'à ce prix et que la production de données empiriques et d'interprétations structurées constitue déjà une avancée tant leur relative absence est criante et trop souvent compensée par des discours normatifs à l'étayage incertain (18) ;

– penser que dans le domaine des sciences humaines, où la notion de preuve est particulièrement problématique, il convient de privilégier la convergence d'indices à partir de cadres théoriques et de méthodes de recueil et de traitement de données diversifiés et soumis à confrontation.

## 2.4 Retour sur le dispositif d'analyse

Avant d'aborder notre dernière partie, nous souhaitons effectuer deux remarques à propos de qui vient d'être exposé. En premier lieu, il est clair que notre démarche est essentiellement inductive. Nous avons de surcroît pris le parti de construire la configuration (19) mise en place à partir de recueils et de traitements de données au sein desquels les performances (entendues au sens large) des élèves tenaient une grande place. Cette élaboration, progressive et spécifique, avait d'abord comme fonction d'éviter de penser notre objet au travers de modèles pré-construits, instaurant *a priori* un certain nombre de catégories d'analyse, tout en en excluant d'autres. Elle s'articulait complémentaiement avec un principe, selon lequel, en matière de modes d'enseignement, ce qui peut être considéré comme significatif renvoie à ce qui produit des effets (notamment d'apprentissage) singuliers.

En second lieu, il convient de rappeler que cet article n'a pas comme objet de présenter les résultats de la recherche menée, mais d'en exposer le mode de fonctionnement et les problèmes auxquels le chercheur est confronté lorsqu'il s'agit d'appréhender des pédagogies alternatives. Néanmoins, et afin de lever toute ambiguïté, précisons ici, qu'en *l'état actuel de nos recherches*, les effets de ce MTP s'avèrent tout à fait intéressants sur les dimensions étudiées (comportements, construction de valeurs, climat de travail, production d'écrits, performances orales, apprentissages mathématiques, apprentissages scientifiques...), ce qui n'empêche nullement des variations selon ces dimensions, l'existence de zones plus problématiques (orthographe, maîtrise du métalangage disciplinaire-scolaire...), des rythmes différents, etc. Mais, à milieu comparable, ce MTP semble engendrer des effets positifs et, dans certains cas (longueur, diversification des moyens textuels mis en œuvre, retours réflexifs sur les travaux effectués...), les élèves de ce groupe scolaire tiennent fort honorablement la comparaison avec ceux de milieux bien plus favorisés (20).

## 3. DE L'ÉTUDE DES EFFETS AUX QUESTIONS DES RELATIONS ET DE LA TRANSFÉRABILITÉ

### 3.1 Décrire les diverses dimensions d'un MTP

Tous ces principes convergent ainsi pour postuler qu'un MTP nécessite une analyse sur ses différentes composantes, en tant qu'il s'agit d'un système complexe. Dans cette perspective, nous avons distingué trois grandes composantes : son étayage, son fonctionnement et ses effets, reprenant en les modifiant quelque peu des propositions soumises à la discussion à propos de la pédagogie du projet (Reuter, 2005c).

#### 3.1.1 L'étayage du mode de travail pédagogique

L'étayage du MTP désigne pour nous les fondements sur lesquels reposent – ou sont censés reposer – les fonctionnements actualisés. Nous avons ici différencié son mode d'existence et les principes qui le composent. Son *mode d'existence* nous semble pouvoir être caractérisé au travers de quelques traits essentiels, relativement spécifiques comparés aux fonctionnements courants : il est *fondamental* pour les acteurs eux-mêmes, servant en quelque sorte de manifeste pour l'extérieur ; *explicite* dans de multiples documents ; en *discussion constante* (et donc jamais figé) ; *très largement partagé* par l'équipe enseignante (21) et référé à une tradition pédagogique associant des textes pionniers (de Freinet par exemple), des écrits du mouvement et des lectures autodidaxiques portant plutôt sur la pédagogie.

Ses *principes* sont essentiellement constitués par des conceptions de l'enfant (sujet toujours déjà social, acteur hors de et dans l'école, désireux de savoir et capable d'apprendre pourvu qu'on lui crée un milieu favorable), des apprentissages (chacun peut apprendre mais à partir d'un questionnement à susciter en relation avec son vécu, chacun apprend selon des modalités propres à respecter et à étayer ; les apprentissages articulent des actions qui font sens pour l'élève et une réflexion sur ces actions...), de la pédagogie (l'importance des dispositifs, communs à tous, qui favorisent l'entrée dans la tâche, son effectuation et l'appropriation du sens des activités ; l'enseignant comme garant de la sécurité et de conditions d'études favorables, comme constructeur de situations favorables et comme recours...). Ces principes sont alliés à des *valeurs* éthico-politiques notamment autour de l'institution de la démocratie au sein de l'école (non comme discours ou objet de réflexion mais comme règles à construire et à respecter – y compris par les

enseignants – et comme conseils à faire fonctionner), de la coopération et de l'entraide (et non de la compétition), du respect mutuel (entre pairs, entre professeurs et élèves, entre professeurs et parents...), de l'action éducative conçue comme moyen d'émancipation et contribution à une société meilleure. De surcroît, ces éléments sont articulés sur un autre principe fondamental selon lequel ces conceptions n'ont de sens qu'actualisées au sein de pratiques qui permettent aux élèves de les éprouver (cf. *infra*). Dans cette perspective, la vie à l'école est censée manifester, immédiatement et concrètement, la possibilité d'autres fonctionnements scolaires et sociaux.

Comme on peut s'en rendre compte, le débat peut être largement ouvert autour de divers points : l'absence de références didactiques, les conceptions, les valeurs... Mais cela permet en tout cas de mieux percevoir le travail de conscientisation constant associé à ce MTP, de remarquer la forte volonté de *congruence* entre les principes eux-mêmes et les pratiques, de noter sa relative *plausibilité* théorique.

### 3.1.2 Les fonctionnements actualisés

Pour analyser les fonctionnements réalisés nous avons, ici encore, distingué trois axes : leurs caractéristiques, leurs rapports à l'étayage et leurs intérêts et limites *a priori*.

Concernant les fonctionnements, et sans vouloir entrer dans les détails, nous avons ainsi pu relever quelques mécanismes fondamentaux, qui ne sont pas tous fortement thématiques dans la littérature critique sur le sujet : l'articulation individuel/collectif avec l'importance de la coopération (22), la constitution systématique d'une culture interne à la classe servant de transition entre culture externe et culture visée (23), le poids accordé à la mémoire du trajet collectif et des cheminements individuels (*via* le cahier de vie de la classe, les expositions, la conservation méticuleuse des travaux de chaque élève et l'*activation régulière* de ces instruments), les dispositifs d'accueil et de gestion de ce qu'amènent les élèves (les « quoi de neuf ? » ou les entretiens du matin), la forte structuration intradisciplinaire – qui évite la *juxtaposition* des composantes des disciplines en les reliant et en les hiérarchisant –, les renvois incessants entre pratiques – tel apport du « Quoi de neuf ? » servira par exemple de base à des recherches des élèves –, et l'articulation production-réflexion avec la part extrêmement importante accordée à une distance « méta », *via* les phases de préparation, d'esquisses et de projets, la coopération en cours de travail et l'évaluation discutée explicitement à l'issue d'un travail....

Ces fonctionnements, rapportés à leur étayage, permettent de constater une forte congruence qui n'exclut pas une gestion complexe de multiples tensions. Par exemple le maître, en tant qu'il est garant des fonctionnements collectifs mis en place, est souvent obligé de s'extraire des règles auxquelles il est lui-même normalement astreint pour éviter certaines dérives. Ils permettent encore de mettre au jour des implicites : les limites mouvantes du dicible dans les « Quoi de neuf ? » ou les variations des conceptions quant aux savoirs disciplinaires qui font qu'il existe des recherches ou des créations en mathématiques mais pas en orthographe ou en grammaire...

### 3.1.3 Les effets du mode de travail pédagogique

Pour analyser les effets (24) – possibles – de ce MTP nous avons, de nouveau, privilégié la diversité, et d'abord celle des acteurs. Ainsi, du côté des acteurs, nous avons essayé d'envisager les effets non seulement chez les élèves (cf. 1.3) mais aussi chez les maîtres eux-mêmes (avec, par exemple, d'un côté leur implication mais, de l'autre, leur extrême sensibilité à tout incident issu des parents ou des élèves remettant en cause leur travail), chez les autres intervenants dans l'école (personnel de service et de cantine, aides-éducateurs, remplaçants, infirmière, maîtres RASED...), chez les familles (amélioration des relations avec les enseignants qui ont évolué de la défiance à la confiance), et dans les autres écoles de la circonscription (avec des phénomènes complexes d'intérêt, de concurrence plus ou moins explicite...).

Nous avons, complémentaiement, privilégié la diversité des dimensions potentiellement touchées chez les élèves en tenant compte non seulement des *performances* mais encore des *comportements* (investissement dans les tâches, climat de la classe, déviances, prises de risque dans les réponses et les productions, quantité de travail...), des « rapports à » (l'école, les apprentissages, les tâches...), des *relations* instituées entre l'école et la famille (circulation des objets et des pratiques culturelles, coopération...), ainsi que de la *solidité* (ou la fragilité) de ce qui était instauré... Ce parti pris ne saurait être réduit à une marque d'éclectisme. Il renvoie plutôt à une position selon laquelle toutes ces dimensions participent de ce qu'on peut appeler – avec prudence – le développement de compétences, en s'étayant (ou non) mutuellement, selon des rythmes variables. Conséquemment, les bougés sur telle dimension peuvent parfois annoncer des bougés (positifs ou négatifs) sur telle autre.



### 3.2 L'analyse des relations entre MTP et apprentissages

La question des relations entre MTP et apprentissages est au cœur de notre recherche. Face aux difficultés considérables que soulève cette question, difficultés qui renvoient au problème de l'administration de la preuve en sciences humaines et cela d'autant plus que l'on a affaire à des systèmes complexes, nous avons croisé différentes approches, différencié les niveaux explorés, multiplié les données, travaillé sur les convergences et les divergences (cf. *supra*). Il ne s'agit pas ici de présenter les outils méthodologiques adoptés par chacun des membres de l'équipe, ni d'exposer les débats qui les accompagnent mais plutôt de montrer de manière transversale comment nous avons construit des hypothèses pour estimer ce qui était attribuable ou non au MTP ou à telle ou telle de ses dimensions, outre les modifications des performances depuis le changement d'équipe et la spécificité de certains comportements ou résultats.

#### 3.2.1 Analyse a priori des chercheurs

Une première piste pour appréhender les relations entre MTP et apprentissages a reposé sur une analyse *a priori* des effets possibles qu'une analyse fine des dispositifs permettait de supputer. Les hypothèses construites à partir des effets attendus ont été ensuite confrontées aux effets observables : c'est ainsi que les liens entre « métiers » (25) assumés par les élèves et leur responsabilisation ont pu être supposés et validés, il en est de même pour les « conseils d'enfants » (26) et le développement d'un sentiment de justice ou encore les « recherches mathématiques » (27) et la construction d'un nouveau rapport au savoir mathématique. On voit ici toute l'importance de la durée de la recherche pour pouvoir tester ce type d'hypothèses – en tout cas lorsqu'un nouveau système se met en place : si certains effets sont rapidement observables, comme l'évolution du sentiment de violence, d'autres demandent du temps – ainsi en est-il de la construction d'un nouveau rapport au savoir.

#### 3.2.2 La congruence entre fonctionnement du MTP et données de la recherche en éducation

Nous avons par ailleurs considéré que la présence, dans la littérature théorique, de certains dispositifs associés aux mêmes effets pouvait être considérée comme un indice recevable d'une

relation. L'étude de la congruence entre nos observations et les données disponibles de la recherche en éducation nous permet ainsi de penser que ce MTP contribue globalement à l'instauration d'un contexte favorable à l'engagement des élèves et à la construction des apprentissages *via* la cohérence des fonctionnements, l'explicitation des normes (qui contribuent à une meilleure compréhension des attentes, des relations entre situations et objectifs, de la place et du rôle de chacun...), la prise en compte des cheminements individuels, la mise en valeur des progrès de chacun, la coopération entre pairs, le pouvoir donné aux élèves dans la régulation des conflits et de la vie scolaire (favorisant ainsi responsabilisation et implication), ou encore l'appui constant sur les questionnements des apprenants (qui permet d'articuler savoirs et logique identitaire) ...

#### 3.2.3 Les savoirs des maîtres

Nous avons encore considéré que les discours des maîtres pouvaient participer de la construction d'indices à prendre en compte pour établir les relations possibles entre MTP et effets – ce qui n'exclut, en aucune manière, la mise en interrogation critique de leurs discours. De fait, si tous les acteurs sociaux possèdent des savoirs sur leurs pratiques, nous nous sommes trouvés ici en face d'enseignants experts en raison de leur expérience, de leur maîtrise consciente de dispositifs qu'ils affinent constamment, de leur extrême attention aux cheminements des élèves et de leurs pratiques d'écriture, au sein des revues internes à l'ICEM, sur ces questions. La notion de « praticien réflexif » semble, en l'occurrence, prendre tout son sens. Ces indices, sur les relations entre dispositifs et effets, ont d'ailleurs pu concerner aussi bien des élèves singuliers (voir la fréquence, dans le discours des maîtres, d'expressions telles que « X s'est emparé de/s'est approprié ce dispositif à tel moment ») que l'ensemble des élèves (sur la coopération, le fait de s'autoriser – à parler ou à écrire –, la régulation des conflits ou la place accordée au temps pour respecter le rythme de chacun...).

L'analyse de ces discours permet complémentai- rement de faire émerger des logiques spécifiques à l'approche pédagogique déployée ici : notamment le rôle central de la pédagogie « collective » pour amener les élèves à progresser, y compris les élèves les plus en difficulté, les difficultés devant pouvoir être surmontées, non pas par un traitement différencié (28), mais grâce à des dispositifs communs,

apparemment rigides mais permettant, de fait, une véritable diversification des cheminements individuels. Le fait de ne pas externaliser les problèmes contribue ainsi non seulement à ne pas marginaliser les élèves les plus en difficulté, mais aussi à faire évoluer leur rapport à l'école et aux activités scolaires (cf. *infra*).

### 3.2.4 Les savoirs des élèves

Nous avons encore considéré que les élèves eux-mêmes, en tant qu'acteurs sociaux concernés au premier chef, possédaient certains savoirs sur ces questions, cela d'autant plus qu'une des caractéristiques fondamentales de ce MTP est de les amener, au travers de multiples procédures, à réfléchir sur les règles et leur construction, sur les fonctionnements à l'œuvre, sur leurs attitudes et pratiques ainsi que sur celles des autres. Dès lors, ils sont en quelque sorte, comme leur maître, des experts, ce dont témoignent aussi les entretiens menés à propos des normes, des activités dans les disciplines ou des différences entre l'école primaire et le collège. Leurs discours – eux-aussi re-traités et mis en relation avec ceux des maîtres et nos propres analyses – nous ont donc fourni des indices complémentaires non négligeables, par exemple lorsqu'ils signalaient l'importance, pour eux ou pour leurs pairs, des conseils pour améliorer la vie au sein de l'école, des dispositifs d'entraide en cas de difficultés, ou des recherches pour mieux connaître le monde et les autres. Ces discours permettent, en outre, de repérer une compréhension globale des attentes des enseignants, compréhension qui s'accompagne d'une évolution – certes différenciée – du rapport aux normes des élèves, en particulier à l'école, au travail et à la loi. L'école est aujourd'hui massivement perçue comme un espace de travail. Le travail, c'est produire. Il contribue à construire de nouvelles connaissances (par exemple, pour les CP, l'écriture s'apprend). Les règles de vie contribuent à l'instauration d'un climat propice au travail (*via* les « conseils d'enfants »). De manière plus fine, on peut repérer des liens entre la prise de risque dans l'activité et un traitement non stigmatisant de l'erreur, le rôle des dispositifs, outils et techniques, à la fois dans la gestion du travail (« plan de travail »), la construction de cheminements cognitifs (« recherches mathématiques ») et la régulation des interactions (« conseils d'enfants », « quoi de neuf ? »), le poids de l'auto-évaluation et de l'évaluation collective à la fois dans la reconnaissance du travail effectué et dans l'amélioration des productions...

## 3.3 La difficile question de la transférabilité

La question de la transférabilité soulève quant à elle, des problèmes d'autant plus ardues que, ne pouvant être que difficilement soumise à validation empirique, elle comporte une large part de spéculation. On peut cependant commencer à y réfléchir en posant les conditions de possibilité du fonctionnement de ce MTP.

### 3.3.1 Problèmes et limites

Dérogeant aux règles du mouvement et procédant par cooptation, le mode de composition de l'équipe constitue un premier problème. Nous avons souligné les difficultés pour y parvenir et la nécessité d'apaiser dans l'institution (cf. 1.1). Mais si l'on voit bien l'intérêt de la constitution d'une équipe forte et soudée autour d'un projet pour « relever » une école, on voit aussi que la systématisation d'un tel procédé comporte des risques, notamment celui d'accroître les inégalités entre écoles.

Une autre difficulté réside dans l'investissement impressionnant des enseignants pour faire fonctionner ce MTP, investissement en temps et en travail, mû par des croyances pédagogiques et des valeurs éthico-politiques fortes, et qui relève plus du militantisme voire même d'un choix de vie, que d'un choix professionnel. Les problèmes rencontrés par les remplaçants conduisent par ailleurs à souligner la nécessité de compétences solides pour parvenir à faire fonctionner ce MTP (par exemple pour gérer la déséquentialisation des contenus et l'hétérochronie des apprentissages). La croyance des maîtres « Freinet » en leur mouvement constitue en outre un puissant moteur d'engagement tant dans les activités d'enseignement, de concertation, que de formation. On peut donc se demander si une telle croyance est possible, voire même souhaitable, de manière plus étendue.

De surcroît, la logique de promotion et d'exposition qui accompagne ce projet soulève un nouveau problème en forme de paradoxe. Plus une école développe une telle logique et multiplie ses contacts (avec des représentants de l'institution, des chercheurs, des médias...), comme c'est le cas ici, plus elle se distingue d'une école « ordinaire » et « mine » en quelque sorte sa transférabilité. Mais d'un autre côté, on peut se demander si un tel investissement est possible *sur la durée* sans ce genre de gratifications...

Un autre obstacle de taille réside dans le fait que ce MTP fonctionne en système. L'ensemble des éléments dont il est constitué sont interdépendants. Hors de ce système, les risques de dysfonctionnements

et de formalisme sont réels. C'est en tout cas ce que nous enseignent certaines tentatives de transfert des dispositifs de socialisation de ce MTP et en particulier les « conseils d'enfants » qui n'ont pas les effets attendus lorsqu'ils sont réduits à un simple espace de discussion ou à un outil de maintien de l'ordre scolaire alors que leurs effets sont tributaires des rapports à la loi et au savoir construits par l'élève dans ce contexte pédagogique.

### 3.3.2 Analyse comparative de l'existant

Les analyses comparatives et la mise en évidence d'effets similaires dans d'autres lieux (cf. 3.2.2) permettent cependant de caractériser des configurations ou des dynamiques propices aux apprentissages disciplinaires et sociaux. Elles contribuent à faire émerger des zones en partie isolables. Par exemple, la participation des enfants à la construction des règles de vie, des sanctions estimées justes, une cohésion d'équipe constituent des éléments essentiels qui, conjugués les uns aux autres, contribuent à la baisse du phénomène de violence ; la liaison maternelle/élémentaire, tant en terme de concertation d'équipes que de décloisonnements ou encore d'activités réunissant des élèves de différents niveaux (comme la lecture que peuvent faire des élèves de cours préparatoire à ceux de grande section de maternelle), favorisent une entrée en élémentaire plus sereine et plus motivante ; des dispositifs tels que le « quoi de neuf ? » ont déjà été expérimentés dans d'autres écoles ; ils produisent des effets que l'on peut qualifier de positifs lorsqu'ils ne se réduisent pas à du formalisme, qu'ils se déroulent dans le respect et l'écoute de l'élève et qu'ils s'articulent aux apprentissages.

### 3.3.3. Analyse a priori de ce qui apparaît transférable

On peut complémentarément tenter d'isoler ce qui semble *a priori* transférable hors système et qui présente, si l'on se réfère à nos observations, un intérêt pour les apprentissages. Il semblerait ainsi possible de transférer des dispositifs tels que les « recherches mathématiques » ou les « dictées coopératives », ces dispositifs pouvant *a priori* produire des « bougés » intéressants en terme de rapport aux savoirs, plus particulièrement dans la construction d'une posture réflexive. La logique de construction d'une culture commune paraît aussi transférable : il s'agit de partir des connaissances des enfants et de leur socialisation au sein de la classe – ce que les « maîtres Freinet » appellent un « patrimoine culturel de proximité » – pour l'élargir de proche en proche, grâce à des échanges avec l'environnement proche et plus lointain *via* les

classes transplantées ou encore les correspondants. On voit l'intérêt de cette logique pour donner du sens aux savoirs. Nous terminerons par un dernier exemple dont nous avons présenté l'intérêt plus haut : la prise en charge des élèves les plus en difficulté scolaire, non pas par une aide extérieure ou un appareillage spécifique, mais en multipliant les moyens pédagogiques et en particulier les aides, qu'elles soient méthodologiques ou prennent la forme du tutorat au sein du collectif-classe.

## CONCLUSION

À l'issue de ce parcours, bien trop elliptique sur nombre de points, nous espérons avoir pu rendre lisible et discutable la construction des problèmes que nous avons effectuée ainsi que les manières de les traiter que nous avons retenues. De surcroît, aussi bien sur l'évaluation des effets que sur leur relation avec le MTP ou sur la transférabilité, certaines de nos conclusions ont pu transparaître. Il convient ici de rappeler qu'elles ne sont que *provisoires* (la recherche continue) et *partielles* (l'ensemble de nos travaux tient à ce jour en un rapport de plusieurs centaines de pages) avant de formuler deux dernières remarques. La première pour signaler que cette recherche met à la disposition des chercheurs et des institutionnels un ensemble de données empiriques sur le MTP « Freinet », unique à ce jour, permettant de dépasser le simple débat d'opinions, encore trop fréquent. La seconde remarque renvoie à un constat qui risque d'être masqué par la question du transfert qui naturalise en quelque sorte l'existence d'une telle école. Or, si l'on veut bien suspendre quelques instants ce sentiment d'évidence, on conviendra que, d'une certaine manière, son existence dans un tel environnement social, manifeste déjà les capacités adaptatives d'une pédagogie qu'on a parfois dit limitée aux classes uniques, à un environnement rural ou à des milieux sociaux plus favorisés...

Yves Reuter

yves.reuter@univ-lille3.fr

Université Charles de Gaulle-Lille 3

Équipe de recherche « Théories-didactique  
de la lecture-écriture » (THEODILE)

Cécile Carra

cecile.carra@lille.iufm.fr

IUFM Nord-Pas-de-Calais

Centre de recherches sociologiques sur le droit  
et les institutions pénales (CESDIP)

## NOTES

- (1) La notion de « Mode de travail pédagogique », que nous reprenons à Marcel Lesne (1979), offre l'avantage de référer aux formes du travail en insistant précisément sur diverses dimensions en articulation (rapports au pouvoir et au savoir, règles, dispositifs...).
- (2) Équipe de recherche technologique en éducation (ERTé) : *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire* (2002-2005) qui se poursuit, de 2005 à 2007, grâce au soutien de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais.
- (3) THEODILE (EA 1764) est une équipe de recherche en didactique, rattachée à l'Université Charles de Gaulle-Lille 3 et à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais.
- (4) La notion d'innovation, surtout dans le cas d'un mouvement aussi ancien que celui de la pédagogie Freinet, mériterait, à elle seule, de longues discussions.
- (5) Les autres enseignants du REP ont pu manifester à différents moments, et aujourd'hui encore, explicitement ou implicitement, des sentiments mitigés à l'égard de ce groupe scolaire. Ces sentiments, s'ils sont entretenus par le peu d'ouverture du groupe aux professionnels du réseau n'appartenant pas à l'équipe et des relations qui restent distantes, sont aussi liés, notamment, à l'impression que sa mise en place a profité de soutiens particuliers, et/ou encore qu'il pourrait constituer un « modèle » à l'aune duquel leur mode de travail et leurs résultats seraient jugés. Le suivi par des chercheurs, le nombre de visiteurs ou encore certains échos médiatiques dont a bénéficié le groupe scolaire ont pu, de surcroît, entretenir l'image d'une école maternelle et d'une école primaire privilégiées, d'autant moins acceptable qu'elle valorisait une équipe nouvelle face aux équipes existantes dans les écoles environnantes, travaillant depuis de nombreuses années dans des conditions difficiles, et ayant l'impression d'être insuffisamment reconnues.
- (6) La reconnaissance du directeur du laboratoire en matière de didactique et d'évaluation sera utilisée par l'IEN.
- (7) Nous avons ainsi dû compléter notre dossier à la demande des experts de la Mission scientifique et technique du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, chargés d'évaluer les projets d'Équipes de recherche technologiques en éducation (ERTé). Ces projets doivent en effet permettre de répondre à des questions précises, intéressant le secteur éducatif.
- (8) Voir sur ce point : Kaïci, 1992 ou Lammertyn, 2000.
- (9) Comparaisons en diachronie qui se comprennent et s'analysent aussi au regard de l'importance que nous accordons à la temporalité (cf. 2.2).
- (10) Cette dimension, que nous avons rarement rencontrée dans les études disponibles, nous paraît pourtant intéressante.
- (11) Le temps devient ce qui manque le plus pour nombre de recherches en raison de la durée restreinte proposée dans nombre d'appels d'offre, de la limitation de la durée des thèses et aussi des charges de travail accrues des enseignants-chercheurs. Cela nous a mené à solliciter une prolongation d'une année pour cette ERTé et un prolongement complémentaire de deux ans auprès de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais.
- (12) Par exemple, sur nombre de dimensions, les progrès constatés lors de la première année ont fait place à une stagnation ou à une régression lors de la seconde année, avant de reprendre la troisième année. Plusieurs explications peuvent être proposées : arrivée de nouveaux élèves (dont plusieurs envoyés par d'autres écoles en raison de problèmes importants concernant les performances scolaires ou le comportement), développement d'une logique de promotion du groupe scolaire par l'équipe entrant en concurrence avec l'enseignement, mouvements sociaux entraînant des perturbations au sein des classes...
- (13) Voir le chapitre du rapport de l'ERTé (Reuter, 2005a) consacré à ces principes de fonctionnement ainsi que le point 3.1, *infra*.
- (14) Pour le dire autrement, « l'imprévu » n'est pas considéré comme une perturbation au regard de la programmation du maître mais comme une composante structurelle du fonctionnement collectif.
- (15) Soit une dizaine de membres « permanents » auxquels il convient d'ajouter des participants ponctuels (étudiants de master et de thèse dont le sujet de mémoire s'appuyait sur cette expérience). Cela demeure de fait encore trop peu, au vu de certains événements (mort d'un collègue, longue maladie d'un autre), et du nombre de questions à traiter...
- (16) Ainsi des questionnaires ou des entretiens peuvent éclairer le vécu des tâches proposées et rectifier certaines interprétations hâtives.
- (17) Nous ne développerons pas ici la question, pourtant fondamentale, des modes d'interactions, entre ces différentes méthodes et techniques. Signalons cependant que, pour toute une série d'études, le repérage de *spécificités* dans les productions ou les déclarations des élèves nous ont fourni des clés importantes pour construire nos observations.
- (18) De fait, les articles ou ouvrages de recherche sur le MTP « Freinet » reposant sur un matériau empirique conséquent demeurent peu fréquents et souvent fondés sur une seule dimension. Il en est de même pour la pédagogie du projet et, plus largement, sur les divers MTP « alternatifs ».
- (19) La notion de *configuration* (scolaire, pédagogique, didactique, disciplinaire...) est employée, au sein de notre équipe, pour désigner les modalités d'actualisation de ces systèmes. La configuration, dont il est ici question, est celle du MTP « Freinet ».
- (20) Ces résultats sont présentés dans toute leur complexité dans le rapport de l'ERTé qui a été adressé au ministère en juillet 2005 (le rapport sera prochainement consultable sur le site internet de l'équipe THEODILE de l'Université Charles de Gaulle-Lille 3). Ils seront approfondis dans le second rapport à remettre à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais en décembre 2006. Ils seront mis en perspective dans un ouvrage en préparation pour 2007.
- (21) Ce partage de principes communs, actualisé au travers du projet d'école, du choix de venir travailler ensemble dans un réseau d'éducation prioritaire, et de fonctionnements collectifs importants (réunions hebdomadaires de l'équipe, discussions pédagogiques lors des déjeuners rassemblant la majorité des membres de l'équipe, implication au sein de l'ICEM...) assure une unité et une cohérence pédagogique que nous avons rarement rencontrées dans d'autres groupes scolaires. Elle n'empêche cependant pas des variations sensibles dans la manière de se comporter au sein de la classe et de faire vivre les dispositifs. Elle n'empêche pas non plus des variations, tout aussi sensibles, dans l'actualisation des principes pédagogiques selon les disciplines (recherches en mathématiques mais pas en grammaire ou en orthographe par exemple). Nous en rendons en partie compte dans le rapport de l'ERTé (Reuter, 2005a) et essayons, à l'heure actuelle, de les spécifier.
- (22) Cette coopération touche les différents domaines de la vie scolaire au travers de multiples dispositifs : chaque élève peut afficher ses demandes d'aide sur un tableau ; il peut exposer ses problèmes au sein des conseils de classe et d'école ; il peut bénéficier des suggestions de ses pairs lors de ses recherches ou des dictées coopératives...
- (23) Ou encore entre cultures scolaire et extrascolaire. La constitution et les fonctions de cette culture interne feront l'objet d'articles ultérieurs. Elle constitue une réponse complexe et originale à la question de l'ouverture de l'école en accueillant, au travers de dispositifs singuliers, les préoccupations et les apports des élèves. Leur transformation permet de les constituer en sources de travail et d'apprentissages.
- (24) Sur la complexité de cette notion que nous manions avec prudence (cf. 3.2), voir, par exemple, l'article important de M. Bru, M. Altet & C. Blanchard-Laville (2004) ainsi que l'ouvrage récent dirigé par C. Baudelot & F. Leclercq (2005).

- (25) Les *métiers* sont des rôles, au sein de la classe, attribués collectivement et changeant régulièrement, qui servent de supports à l'organisation de la vie collective : gestion du temps dans les dispositifs, distribution de la parole, rangement, prêt du matériel...
- (26) Les *conseils*, chargés de discuter des problèmes, d'élaborer et de modifier des règles ainsi que de veiller à leur application, ont lieu chaque semaine ou quinzaine au sein des classes et en fonction des besoins, au niveau de l'école.
- (27) Chaque élève décide de s'engager dans une *recherche* référée aux mathématiques, dont il rend compte à la classe (voir dans ce même numéro, l'article de D. Lahanier-Reuter). Ainsi un savoir unique n'est pas proposé à tous, en même temps, de manière intangible. Mais chaque élève construit à son rythme et selon ses intérêts, de multiples éléments de savoir.
- (28) Ce qui a d'ailleurs pour effet de mettre en question le travail d'autres professionnels tel le psychologue scolaire, en tant que son activité est fondée sur le traitement individualisé d'élèves, tendanciellement réduits à ce qui pose problème chez eux.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELOT C. & LECLERCQ F. [éd.] (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris : La Documentation française.
- BLANCHARD-LAVILLE C. [éd.] (2003). *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau... »*. Paris : L'Harmattan.
- BRU M. ; ALTET M. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-87.
- CARRA C. (2004). « Participation citoyenne et construction de normes : quels effets sur les violences scolaires ? ». *Spirale*, n° 34, p. 41-53.
- CARRA C. & FAGGIANELLI D. (2003). « Violences à l'école, tendances internationales de la recherche en sociologie ». *Déviance et Société*, vol. 27, n° 2, p. 205-225.
- CARRA C. & FAGGIANELLI D. (2005). « Quand une école bouscule les normes... : étude d'une école expérimentale Freinet en réseau d'éducation prioritaire ». *VEI Diversité*, n° 140, p. 85-92.
- GIGUÈRE J. & REUTER Y. (2003). « Les cahiers et classeurs et la construction de l'image de la discipline à l'école primaire ». *Actes du colloque « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*, Bordeaux : 3-5 avril 2003 (CD-Rom).
- KAÏCI A. (1992). « L'histoire d'un enfant perdu ». *Cahiers Binet-Simon*, n° 632, p. 9-19.
- LAMMERTYN P. (2000). La sollicitation de l'imaginaire dans l'écriture des récits : intérêts et problèmes, *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 21 (« Diversité narrative »), p. 53-77.
- LESNE M. (1979). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris : PUF
- REUTER Y. [dir.] (2005a). *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire, Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*. Rapport de l'Équipe de recherche technologique en éducation « Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire » au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- REUTER Y. [éd.] (2005b). *Pédagogie du projet et didactique du français*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.
- REUTER Y. (2005c). « La pédagogie du projet comme analyste de la didactique du français ». In Y. Reuter (éd.), *Pédagogie du projet et didactique du français*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du septentrion, p. 187-203.
- REUTER Y. (2005d). « Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique ». *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 31 (« L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique »), p. 211-231.
- Revue française de pédagogie*, 2004, n° 148 : « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques ».
- RUELLAN F. (2000). *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle-Lille 3.



# Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet

*Dominique Lahanier-Reuter*

---

*L'article retrace le parcours d'une recherche longue, entreprise depuis 2001. Cette recherche a pour objet l'évaluation des effets de la mise en place d'un dispositif particulier à l'enseignement des mathématiques, « Recherches mathématiques », dans une école revendiquant une inscription dans la pédagogie Freinet. Après avoir décrit quelques unes des singularités de ce dispositif, il expose les décisions d'ordre théorique et méthodologique qui ont été prises : comparaisons de conduites d'élèves face à des tâches disciplinaires suivies d'observations directes dans les classes. Certains résultats peuvent alors être esquissés. Ces derniers concernent surtout les liens entre des compétences disciplinaires, des rapports à l'erreur, des postures d'argumentation spécifiques aux élèves interrogés et des observations qui révèlent des traitements spécifiques de l'erreur et des opérations de topogénèse et de chronogénèse différenciées dans l'espace de la classe.*

---

**Descripteurs (TEE) :** conditions d'apprentissage, didactique, mathématique, méthodologie, milieu scolaire, pédagogie Freinet, transposition didactique.

En septembre 2001, l'équipe enseignante du groupe scolaire Concorde, situé sur la commune de Mons-en-Barœul (Nord) était entièrement renouvelée. Tous volontaires à la nomination dans cette école qui se désertait peu à peu, ces nouveaux enseignants étaient aussi tous des militants actifs du mouvement Freinet. Cette singularité fut acceptée par l'institution, qui, en retour, la voulut source de nouveaux savoirs sur les effets éventuels de la mise en œuvre d'un mode de gestion pédagogique à une telle échelle. En tant qu'équipe de recherche, la commande que nous avons reçue fut en conséquence

celle d'évaluer les effets de ce dispositif pédagogique (Reuter & Carra, 2005). Cet article tente, en s'arrêtant plus particulièrement aux décisions méthodologiques et sur certains des résultats obtenus, de retracer l'un des parcours de cette étude qui commença en 2001 et n'est pas encore achevée (1). Ce parcours est centré sur l'évaluation des effets, du point de vue de l'enseignement et des apprentissages mathématiques, des nouveaux dispositifs mis en place. Nous commencerons par rendre compte de nos modalités d'appréhension de cet objet qui ont donné forme aux résultats que nous avons tenté d'établir.

## LE DISPOSITIF « RECHERCHES MATHÉMATIQUES »

### Les raisons de la modélisation en terme de dispositif

La forme de l'enseignement des mathématiques, tout du moins dès le CP, à l'école « Freinet », ne serait-ce que par la dénomination qui l'institutionnalise (au travers des emplois du temps affichés, des discours des enseignants et des élèves...) est spécifique à cet établissement. En effet, cet enseignement est dispensé au fil de séquences dénommées « Recherches mathématiques » et non pas « Mathématiques » ou « Leçon de mathématiques » comme cela peut être le cas dans d'autres établissements scolaires. Cette singularité qui, nous le verrons, dépasse de loin une simple question de sémantique, a été un élément déterminant de nos choix de recherche : c'est en effet en termes de spécificités, de caractéristiques, que nous avons essayé de construire nos objets d'étude et nos résultats. Cette intention de différenciation constitue la première raison d'appréhender ces « recherches mathématiques » en terme de dispositif, plutôt qu'en terme de systèmes didactiques par exemple, tant il nous semble que la notion de dispositif a vocation à permettre une catégorisation des espaces de pratiques, à la différence de modélisations – aussi intéressantes soient-elles – qui ont davantage pour horizon de rassembler des objets *a priori* divers.

La deuxième raison qui nous a menée à approcher cette organisation de l'enseignement des mathématiques en tant que dispositif, réside dans la nature des effets que nous nous attendions à mesurer et à scruter. Nous ne les attendons pas uniquement en terme de maîtrise de savoirs et savoir faire disciplinaires, mais aussi en terme de conduites d'élèves, conduites dont la description excède celle des éventuelles performances. Il nous semble en conséquence que c'est bien l'objet dispositif « Recherches mathématiques » que ces résultats permettront de cerner, en ce qu'ils peuvent être considérés comme les effets de la construction de ce « cadre d'expériences communes » (Chartier, 1999) qu'instaure un dispositif.

### Éléments de configuration des « Recherches mathématiques ».

Nous commencerons par préciser quelques unes des particularités observables de ce dispositif avant d'exposer les principes que nous avons adoptés pour l'étude plus précise de ses effets.

De façon très empirique, la mise en place de la nouvelle équipe enseignante s'est accompagnée de changements importants, réalisés et observés dans tout le groupe scolaire, dès la rentrée 2001 : choix des affichages dans les couloirs et les classes, modifications des emplois du temps, autorisations données aux élèves de se rendre dès leur arrivée dans l'école dans leur classe et de se mettre au travail, etc. Ces changements, s'ils touchent au domaine de l'enseignement des mathématiques, l'excèdent largement. Des décisions qui peuvent nous paraître importantes du point de vue didactique, telles que celles du libre accès aux feuilles de travail ou des réglementations de cet accès aux instruments collectifs (règles, compas...) dépassent aussi l'espace de la classe de mathématiques, puisqu'elles ne sont, pour les enseignants toujours, que des actualisations de règles plus générales concernant la gestion du matériel scolaire, votées par le conseil d'école.

Ces règles de conduite, ces « lois », participent de la constitution du dispositif étudié. Mais des agencements plus particuliers configurent celui-ci, à l'école primaire. En effet le travail des élèves, au cours de ces Recherches, réside dans la construction et l'exploration individuelle d'une question originale, sous la tutelle de l'enseignant. Chacun des élèves a donc la tâche d'élaborer une « question » (2) initiale (construire un code secret, explorer une technique opératoire, construire des « rosaces » complexes, élaborer un instrument pour construire des symétriques, etc.) et, avec l'aide du maître, d'explorer cette question. L'organisation de la classe de mathématiques est donc radicalement différente de celles des classes « ordinaires », puisque le défilé des objets disciplinaires n'est pas régi par un programme pré-fixé, ni par le suivi d'un manuel. Il est au contraire assujéti au déroulement des travaux des élèves ainsi qu'aux temps collectifs de partage, au cours desquels les résultats obtenus sont délivrés à la classe entière sous forme de comptes rendus de recherche, débattus et retravaillés.

Certes, nous pouvons déjà nous demander si ces observations constituent un dispositif à proprement parler « didactique », c'est-à-dire particularisé par l'enseignement disciplinaire. En effet, l'activité de recherche évoquée peut ne pas être pas uniquement spécifiée par la nature des contenus disciplinaires, puisque, dans cette école, des recherches sont également menées en sciences. Ensuite, ces choix de l'équipe enseignante sont essentiellement justifiés par des principes pédagogiques : « partir du vécu



des élèves », « créer, explorer, tâtonner pour apprendre (3) ». D'autres que nous – Giordan (1994) et Schnewly (1994) – à propos d'autres enseignements – les sciences, l'écriture – ont déjà souligné que ces principes ne supposaient pas explicitement des traitements didactiques. Par conséquent, la question de l'inscription didactique de cette organisation nous paraît légitime.

Deux éléments de réponse exposés ci-après vont nous permettre de prendre position. Tout d'abord, les recherches menées en sciences diffèrent des recherches menées en mathématiques : elles sont ponctuelles et non hebdomadaires et ne donnent pas lieu à des « publications ». Ensuite, le principe « partir du vécu des élèves » se décline de façon particulière dans le dispositif « Recherches mathématiques ». En effet, les questions initiales des élèves, dans ce cas, peuvent trouver leurs références dans des espaces de pratiques qui ne sont pas toujours extra-scolaires. Donnons quelques exemples. La question « trouver des conversions en dirhams de certaines sommes en euros » se construit sans doute dans l'univers extra-scolaire des pratiques familiales de la petite fille qui l'énonce. Mais celle de « construire des rosaces avec un très grand nombre de pétales » émerge à partir d'observations réalisées dans le cadre de la classe (au sens large), tandis que celle de « faire une opération fleur » s'inscrit, selon nous, dans l'univers de ces classes de mathématiques, puisque ces « opérations étranges » (4) sont des objets spécifiques d'étude, institutionnalisés dans la mémoire disciplinaire et collective. « Partir du vécu des élèves » ne prend donc pas toujours le sens de convoquer des mondes autres que celui de l'école, mais plutôt celui de conférer à l'élève le choix de la question qu'il souhaite travailler et de lui reconnaître la responsabilité de ce choix. Mais ce processus de dévolution est un processus long et accompagné par l'enseignant. Cet accompagnement s'observe sous deux modalités. La première est celle de la relance coopérative. L'enseignant et les autres élèves, au cours des exposés de recherche, interrogent continuellement l'élève et lui font des suggestions qu'il a le devoir de prendre en compte. La seconde est celle des « défis ». Ces défis sont énoncés par l'élève et il a la charge de les mener à bien : ainsi l'élève qui étudie la construction de rosaces peut se donner comme défi celui de construire une rosace à douze pétales. Enfin, le travail de l'élève est encadré par le maître, qui se donne pour tâche d'objectiver des savoirs disciplinaires à construire. Des apprentissages disciplinaires sont effectivement identifiés par certains,

lors de l'écriture du compte rendu de la recherche entreprise : « J'ai appris que toutes les formes avaient un centre [de gravité] », « J'ai aussi appris à lire des grands nombres pour les résultats ». Ces quelques éléments nous incitent en conséquence à considérer les « recherches mathématiques » en tant que dispositif proprement didactique.

### Principes de recherche

Pour approcher les effets de ce dispositif sur les conduites des élèves, deux possibilités s'offraient à nous : soit, dans un mouvement descendant, décrire ce dispositif en termes de principes, de règles de conduite affichées ou prescrites, etc., pour en induire des effets possibles, et confronter ces possibles aux pratiques effectives ; soit, en un mouvement ascendant, décrire des particularités des conduites effectives pour ensuite reconstruire certains des éléments du dispositif (principes, règles de conduite, etc.) qui peuvent en rendre compte. C'est la seconde position que nous avons adoptée, car elle nous permettait, du moins nous semblait-il, une exploration moins contraignante *a priori*.

La deuxième décision que nous avons été amenée à prendre est celle des éléments observables de ces conduites, susceptibles de fournir une description intéressante du point de vue didactique. Nous posons que ces conduites sont modelées par et modèlent en retour le dispositif, et qu'elles sont explicables par les interactions contraintes que l'élève établit avec divers objets de son environnement. En effet, du point de vue de l'élève, ces interactions peuvent être entretenues avec des objets qui sont de natures différentes. Il peut s'agir d'objets matériels (papier, crayon, règle, etc.), langagiers (discours de l'enseignant, consignes, etc.), mentaux (connaissances antérieures, etc.). A la suite de Guy Brousseau (1990), nous dénommerons milieu l'ensemble de ces objets si divers avec lesquels l'élève interagit dans une classe de mathématiques. Si nous nous plaçons du point de vue de l'enseignant, ce dernier tente de rendre disponibles pour l'élève certains objets particuliers, bref de constituer pour l'élève un milieu adéquat pour l'activité mathématique. Le maître peut produire explicitement certains éléments du milieu (dans des classes traditionnelles, les énoncés des consignes sont ainsi fournis par le maître), en autoriser ou en interdire certains (on peut ainsi autoriser le recours à la calculatrice ou au contraire l'interdire), enfin essayer d'en solliciter d'autres (nous pensons ici aux rappels des leçons

antérieures par exemple). Par conséquent la description des effets de ce dispositif d'enseignement-apprentissage en mathématiques gagne, selon nous, à s'appuyer sur la reconstruction des milieux disponibles et des milieux convoqués par l'élève (Perrin-Glorian & Hersant, 2003).

Il n'en demeure pas moins vrai que ces interactions sont des interactions *contraintes*. Elles le sont en effet par des éléments singuliers du dispositif, les règles qui le composent, les mesures prises (pour faire avancer le temps didactique de la classe par exemple), les impératifs (le « bon » fonctionnement du dispositif est soumis à des facteurs affectifs, psychologiques, sociaux et cognitifs...). Ces différentes relations contraintes se manifestent au travers de ce que nous nommerons, faute de mieux, des « manières de faire ». Ainsi, un enseignant effectue des choix constants en soulignant ou non certaines propositions, en écrivant ou non au tableau... de même que les interactions des élèves, dans cette même classe laissent supposer également des organisations tout aussi décisives en délaissant certains éléments d'une consigne, en disposant de l'espace de leur feuille d'une certaine façon, en échangeant ou non avec leurs voisins, en sollicitant l'aide de l'enseignant de façon plus ou moins insistante, etc.

C'est donc au travers de ces accentuations et des délaissements qu'ils laissent entrevoir, de ces choix et des interdits ou des rejets qu'ils supposent, en ce qu'ils révèlent les manières de faire avec certains éléments des milieux disponibles et convoqués, que nous proposons de décrire les effets sur les conduites des élèves du fonctionnement de ce dispositif.

## **UNE MÉTHODOLOGIE TRIBUTAIRE DE LA FORME DES RÉSULTATS ESCOMPTÉS**

Les résultats finaux que nous avons essayé de construire sont par conséquent des résultats énoncés en terme de relations. Il s'agit en effet dans un premier temps d'évaluer certaines spécificités des manières de faire des élèves avec certains éléments de ce milieu. Pour le dire autrement, nous avons tenté, dans un premier mouvement, de déceler des particularités éventuelles des élèves du groupe scolaire Concorde (Freinet dorénavant), dans leurs façons de faire, dans leurs modes d'interaction avec certains éléments. Ce premier temps d'exploration

reposait par conséquent sur des opérations de comparaison avec des élèves issus d'autres groupes scolaires afin qu'apparaissent ces spécificités éventuelles. Dans un second temps, une fois ces particularités décelées, nous avons essayé de regarder, dans les classes de mathématiques de cet établissement, si leur *correspondaient* des accentuations, des choix particuliers dans les potentialités des milieux (dans les décisions prises, dans les manières de faire de l'enseignant et des élèves). Ce second temps d'observation et d'analyse ainsi armées s'est déroulé dans les classes.

### **Choix des établissements**

Des contraintes de faisabilité ont pesé sur le choix des groupes scolaires avec lesquels des opérations de comparaison étaient susceptibles d'être menées. Nous avons dû privilégier des groupes scolaires accessibles et, par conséquent, ceux-ci sont des établissements de la banlieue lilloise. Pour que ces comparaisons puissent nous fournir des éléments pertinents de confrontation, nous avons choisi tout d'abord un établissement très proche de celui du groupe scolaire Concorde, proche non seulement géographiquement mais aussi dans la composition sociale de la population accueillie, ainsi que dans les résultats relevés lors des évaluations nationales. La similitude entre le premier établissement et le groupe scolaire Concorde permet de réduire, autant que faire ce peut, des facteurs dont nous ne pouvions mesurer *a priori* l'effet, pas plus que l'importance. Le second établissement est en revanche plus diversifié quant aux milieux sociaux qu'il rassemble et se trouve bien mieux placé initialement dans l'échelle académique (5).

Ces deux établissements, que nous désignerons respectivement par les lettres M et W, mettent en œuvre des dispositifs pédagogiques « traditionnels », c'est-à-dire ne s'inscrivant ni l'un ni l'autre dans des projets pédagogiques originaux et nettement revendiqués comme tels.

### **Opérations de comparaison**

Les tâches disciplinaires que nous avons proposées aux élèves des différentes écoles ont été élaborées pour répondre à plusieurs exigences. Nous souhaitons d'abord explorer différents sous-domaines disciplinaires. Les tâches que nous avons élaborées s'inscrivent par conséquent soit davantage dans le domaine géométrique, soit davantage

dans le domaine numérique. Afin de pouvoir déceler des particularités de comportements ou de performances tendanciellement communes aux élèves d'un établissement, nous avons cherché à imaginer des tâches susceptibles d'être soumises à des élèves de niveaux scolaires aussi différents que possible. Le choix du thème de la symétrie orthogonale – objet d'étude du CP au CM2 – répond par exemple à cette contrainte et nous a permis de recueillir des informations longitudinales.

Cependant l'exigence déterminante, de notre point de vue, consistait en la variation la plus pertinente possible des milieux que nous souhaitions rendre disponibles aux élèves. Cette pertinence est fondée sur la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998). Ce dernier propose de différencier les types de milieux à convoquer selon le type de situation : situation d'action, situation de communication d'actions, situation de validation ou encore de réflexion sur les actions menées et la communication des procédures engagées. Cependant il nous semble que cette typologie peut encore être affinée par la différenciation du mode de communication, selon qu'il est oral ou écrit. En effet, la permanence de la trace écrite participe sans doute de la constitution d'un milieu différent de celui des échanges oraux ; de même que l'immédiateté des interactions à l'oral les différencie de celles qui se jouent à l'écrit.

Pour explorer davantage cette différenciation oral/écrit, nous faisons également référence aux travaux de Raymond Duval (2000) sur les particularités de l'activité mathématique, particularités posées par le fait que, selon ce dernier, « il n'y a pas d'accès non sémiotiques aux objets mathématiques, comme il y en a pour les phénomènes physiques, géologiques, biologiques... ». Ainsi l'activité mathématique est toujours fondée sur des opérations d'articulation de registres sémiotiques différents. Les variations des registres à articuler : langage symbolique / graphique / tabulaire / figures géométriques / langage « ordinaire »... induisent des différences de milieux à convoquer. Par conséquent, les tâches que nous avons proposées aux élèves font intervenir des registres différents.

Deux situations de recueil des données visant à comparer les comportements d'élèves de groupes scolaires différents ont été ainsi élaborées. Décrivons les. La première consiste en une situation d'entretien individuel au cours de laquelle l'élève dispose d'une feuille de papier A4 sur laquelle une forme symétrique (un « sapin ») et un trait figurant son axe

de symétrie sont tracés. Des traits ont été ajoutés à la gauche de cet axe : ils perturbent la vision d'ensemble de la figure initiale. On demande alors à l'élève de désigner les traits « à gauche de la droite qui viendraient se poser exactement sur ceux de droite si l'on imaginait dans sa tête que la feuille était pliée le long de la droite ». L'enquêteur demande ensuite d'expliquer pourquoi les traits non désignés ne l'ont pas été. Une seconde tâche est ensuite proposée aux élèves : celle de réaliser des figures « qui, si on imaginait dans sa tête qu'elles se replient le long d'une baguette, les deux parties viendraient exactement se coller l'une sur l'autre ». Au cours de cette situation essentiellement d'action, l'élève dispose de deux carrés de bois identiques et de deux triangles rectangles également semblables. L'élève pouvait prendre le temps qu'il souhaitait pour chacune de ces séquences. Nous disposons des enregistrements de cent seize entretiens, menés sur trois ans auprès des élèves des différents niveaux de l'école primaire du CP au CM2, sur deux établissements – M et Freinet.

La seconde situation de recueil de données s'est déroulée dans l'espace même de la classe. Elle a consisté en des travaux écrits, uniquement effectués par les élèves des classes de CM1 et CM2 des établissements considérés. Le premier exercice demande de classer des nombres, du plus petit au plus grand. Ces nombres sont d'écriture décimale ou fractionnaire ( $1/2$ ). Puis il est demandé à l'élève de placer ces nombres sur une droite graduée. Le deuxième exercice s'appuie davantage sur l'articulation de tableaux et de figures géométriques. Un tableau présente certaines informations (nombre de côtés, nombre d'angles droits, etc.). Conjointement apparaissent sur la feuille de l'élève des figures géométriques, codées selon les normes de cette discipline. Angles droits, égalités de longueur... sont ainsi signalés. Il est demandé à l'élève d'identifier les figures pour lesquelles les informations d'ordre tabulaire sont disponibles et, réciproquement, d'informer certaines des cases laissées vides du tableau à l'aide de la lecture des figures géométriques correspondantes. Pour cette deuxième situation, nous avons recueilli deux cent cinq productions d'élèves de CM1 et CM2, dans les trois établissements, M, W et Freinet.

L'analyse comparative des productions des élèves, de leurs interactions avec l'*interviewer*, etc., a été effectuée essentiellement sous forme quantitative. Les traitements statistiques utilisés ont été principalement les traitements usuels, mais aussi l'analyse

implicative de données (6) qui permet, par la dissymétrie qu'elle impose aux variables étudiées, d'identifier certaines manières de faire ou certaines actions caractéristiques d'une classe ou d'un établissement (Lahanier-Reuter, 2005).

## **DE L'ANALYSE COMPARATIVE DES PRATIQUES DES ÉLÈVES AUX HYPOTHÈSES D'ANALYSE DES OBSERVATIONS DE CLASSE**

### **Première situation « la symétrie axiale »**

Nous commencerons par souligner les différences significatives constatées chez les élèves Freinet, puis nous exposerons les critères qui, au contraire, ne permettent pas de différencier les comportements des élèves des deux groupes scolaires.

Il semblerait, en ce qui concerne l'objet symétrie axiale sollicité tout au long des tâches différentes proposées à l'élève, que certains éléments du milieu soient mobilisés avec davantage d'efficacité ou soient davantage disponibles pour les élèves Freinet.

Tout d'abord des éléments de contrôle visuel de la forme à obtenir : en effet, nous relevons des différences significatives en ce qui concerne le choix des traits « convenables » dans le cas de la situation du « sapin ». Les traits retenus sont soit les traits qui reconstituent la symétrie de la forme de gauche, soit des traits qui reconstituent un contour fermé, continu, « topologiquement » semblable à la forme de gauche. De plus, les élèves de Freinet sont significativement moins nombreux à proposer des formes discontinues ou des formes qui ne constituent pas une ligne brisée (c'est le cas de plusieurs élèves qui désignent deux, parfois trois traits différents comme « symétriques » d'un seul autre).

Ensuite les élèves Freinet convoquent, plus que les autres, des éléments de justification de leurs choix (ou plutôt ici de leurs rejets). Les discours de ces élèves prennent en effet plus nettement une forme explicative ou argumentative (à la différence d'autres qui restent dans une tautologie « c'est pas celui-là parce qu'il n'est pas bon »). Les arguments ou éléments d'explication qu'ils évoquent sont aussi plus diversifiés : l'inclinaison, la longueur, l'écart à l'axe...

Lors de la tâche de manipulation, au cours de laquelle les élèves proposent des formes symétriques, il nous semble également qu'une plus grande diversité de formes symétriques est dispo-

nible pour les élèves de Freinet. En effet ces derniers ne produisent pas uniquement des formes compactes extrêmement régulières, c'est-à-dire des formes constituées des quatre morceaux de bois emboîtés (côté contre côté de même longueur), présentant plusieurs axes de symétrie. Au contraire, plus que les autres, ils proposent des formes qui sont réalisées à partir d'assemblages particuliers des morceaux de bois, non plus seulement par recollage soigneux des côtés identiques, mais par coïncidence de deux sommets ou encore en disposant l'un des sommets du carré, par exemple, sur l'un des côtés de l'un des triangles. Les formes obtenues sont des formes qui peuvent être non convexes (« à trou »), et qui ne présentent qu'un seul axe de symétrie.

Enfin, les milieux convoqués par les élèves Freinet sont des milieux qui s'enrichissent des productions antérieures. Il est beaucoup plus rare que ces élèves effacent systématiquement et presque immédiatement des figures composées lors de la tâche de manipulation. Il est en revanche beaucoup plus fréquent d'observer des engendremens de nouvelles formes, en déplaçant et/ou en faisant tourner certains des morceaux de bois de la figure obtenue.

En résumé, les éléments que nous avons pu reconstruire et que nous considérons comme des traces des milieux laissent supposer que les élèves de Freinet disposent, dans le contexte de ces tâches, de milieux plus disponibles pour l'action, pour l'anticipation et le contrôle des actions, ainsi que pour la communication à autrui de leur retour réflexif sur leurs actions et du résultat de celles-ci.

Ces élèves se caractérisent également par des manières de faire et d'interagir au cours des tâches qui sont spécifiques. C'est tout d'abord ce que nous avons évoqué plus haut sous le terme de rapport à l'erreur. Au travers de l'étude des entretiens, nous avons pu constaté que presque tous les élèves Freinet signalaient leurs erreurs et revenaient sur leurs productions erronées – que les erreurs aient été signalées par l'élève ou par l'*interviewer* – et cela, de façon extrêmement différente des autres élèves. En effet, pour ces derniers, le signalement – toujours effectué par l'*interviewer* – d'une production erronée s'accompagnait régulièrement d'un arrêt définitif de l'action entreprise.

En prenant toujours en compte des manières de gérer ou de s'approprier la gestion de la situation, il est à remarquer que, tendanciellement aussi, les élèves de l'école Freinet « ritualisent » l'entrée dans

la tâche (par leur écoute participative, par leurs reformulations des consignes, par leurs questions...) et, bien davantage que les élèves de l'autre groupe scolaire, prennent à leur charge l'annonce de la fin de celle-ci.

Enfin, d'un point de vue plus directement disciplinaire, c'est chez eux que nous avons remarqué des fragments de procédures de variations systématiques (7) plus conséquents au cours de la situation de production de figures concrètes.

En revanche, aucune différence significative entre les groupes d'élèves n'est apparue quant au temps consacré par l'élève aux deux tâches ni quant au nombre de propositions produites.

### **La situation écrite : tableaux, droite numérique**

Nous tenterons ici encore de rendre compte des particularités partagées par les élèves Freinet telles que nous avons pu les faire émerger au cours de ces deux exercices. Rappelons toutefois que, si cette analyse ne concerne que les élèves de CM1 et CM2, elle a permis en revanche de confronter les productions de classes plus nombreuses.

Ce sont par des éléments du milieu non convoqués par les élèves Freinet, que nous commencerons. En effet, il nous semble, au travers des productions de ces élèves pouvoir constater la trace d'une absence de prise en compte des codages conventionnels en géométrie : indications des « angles droits », codage par petits traits des segments de même longueur. De même, toujours en procédant par comparaison, nous avons pu remarquer des méconnaissances du vocabulaire géométrique spécifique. Ainsi les élèves Freinet, plus qu'ailleurs, attribuent des dénominations erronées aux figures tracées (les dénominations « triangle isocèle » et « triangle rectangle » sont interverties). Nous interprétons ce fait à la fois comme une erreur (possible) de vocabulaire mais également comme une absence de lecture des symboles permettant de les discriminer. D'autre part, les élèves de Freinet se particularisent, en ce qui concerne la double tâche d'ordonnement des nombres, par ce que nous pourrions qualifier comme des erreurs paradoxales. En effet, deux écritures, dans ce contexte de travail, se révèlent source d'erreurs : celle de 5,15 et celle de 1/2. On ne sera pas surpris de constater que des élèves de CM1 et CM2 classent 5,9 avant 5,15 ; un peu plus peut-être de constater que certains, en adoptant une procédure de classement d'écritures par « genres d'écriture » (8), attribuent une place erronée à 1/2. Cependant, en

analysant les distributions de ces erreurs dans les classes Freinet et dans la population globale, nous constatons une inversion étrange de celles-ci. En effet, dans la population globale, le nombre d'erreurs concernant le classement de 1/2, reste constant tandis que les erreurs concernant le classement de 5,15 décroissent avec l'avancée dans le cursus (CM1 versus CM2). En revanche, ces dernières demeurent constantes à Freinet tandis que c'est le classement de 1/2 qui devient un classement adéquat dès le CM2 dans ce groupe scolaire. Nous avancerons donc l'hypothèse selon laquelle ces élèves dépassent moins rapidement que les autres les contradictions entre langage écrit et langage oral : « un demi » est plus petit que l'unité, « cinq virgule quinze » est plus grand que « cinq virgule neuf », puisque « quinze » est supérieur à « neuf ». En reliant ce qui vient d'être dit aux méconnaissances mentionnées plus haut des normes des langages spécifiques et des codes conventionnels, on peut s'interroger sur la construction d'un espace disciplinaire dans la classe. Pour le dire autrement, des contenus disciplinaires aussi spécifiques que l'usage de codes symboliques particuliers et les traitements peu usuels d'écritures numériques (9) ne peuvent se rencontrer que dans des situations *ad hoc*. Nous sommes en conséquence, pour la suite de nos recherches, particulièrement attentive à la genèse des notions disciplinaires dans ces classes.

Comparativement toujours aux élèves des autres classes, nous avons encore pu mettre en lumière d'autres spécificités des élèves de cette école. Encore une fois, ceux-ci se particularisent par une autre dimension du rapport à l'erreur : les élèves de l'école Freinet, dans ces situations d'écrit, laissent bien moins que les élèves des autres classes, des absences de réponses. Nous décelons également une volonté de cohérence entre les ordres produits (ligne d'écriture et droite graduée), qui n'apparaît pas aussi nettement ailleurs. Ce résultat est à relier, selon nous, à ce que nous avons pu dire plus haut, c'est-à-dire au développement de positions réflexives quant à leurs productions.

### **ÉLABORATION DES HYPOTHÈSES DE LECTURE ET D'ÉTUDE DES OBSERVATIONS DANS LES SÉANCES DE « RECHERCHES MATHÉMATIQUES »**

En rassemblant ce qui précède (et qui ne constitue qu'une très petite partie des résultats obtenus), nous avons élaboré les hypothèses suivantes. Tout d'abord, celle selon laquelle les manières de faire avec les

erreurs – les traitements par le maître, les discours tenus par les élèves – sont singulières dans l'espace de ces classes et ont pour effet observable d'autoriser les élèves à rendre publiques leurs erreurs et à les identifier en tant qu'événements qui n'interrompent pas leur travail mais en permettent une reprise.

Ensuite nous avons supposé que les manières de faire dans les classes rendent possibles des positions réflexives quant aux productions en instaurant des moments d'arrêt et de prise de distance. Toujours en nous appuyant sur les singularités mises en évidence, il nous a semblé possible de faire l'hypothèse que les entrées et les fins de tâches sont marquées de façon spécifique ou, pour le dire autrement, qu'il existe des repères temporels et matériels, peut-être des rituels, marquant l'accomplissement d'un travail. En inscrivant les pratiques à observer dans le champ de la discipline de façon sans doute plus accentuée, il nous a semblé également que les pratiques langagières dans l'espace de la classe de mathématiques sont singulières. Au vu de ce qui a été remarqué au long de l'étude des entretiens, l'hypothèse selon laquelle des conduites argumentatives et/ou explicatives sont suscitées, en particulier à l'oral a paru constituer une hypothèse recevable. De surcroît l'examen des écrits de ces élèves nous a conduit aussi à être tout particulièrement attentive aux normes langagières de la discipline : leur élaboration, leur usage et leur institutionnalisation demeurent des questions à élucider. Enfin, la dernière hypothèse qui a été constituée est celle de la relation entre monde quotidien et monde disciplinaire. Nous avons supposé que les problèmes posés, les situations d'activités mathématiques dans la classe, tendent à être des modélisations du réel accessible et se constituent peut-être davantage en problèmes du monde quotidien qu'en questions mathématiques qui nécessiteraient le recours à l'invention d'objets mathématiques.

## **OBSERVATIONS DANS LES CLASSES, RÉCITS CONSTRUITS**

Les documents constitués à la suite des observations dans les classes de mathématiques de l'école Freinet ont tout d'abord pris la forme de retranscriptions des interactions à l'oral, des écrits produits par les élèves et des écrits au tableau. Recomposer ces documents divers pose la question de l'unité didactique du document final reconstitué, unité qui doit permettre le travail d'analyse didactique (Delcambre & Lahanier Reuter, 2004) Dans le cas qui nous intéresse,

cette recomposition se trouve singulièrement complexifiée – bien qu'il s'agisse d'observations de classes « ordinaires » –. En effet l'organisation en recherches mathématiques engendre des systèmes didactiques qui fonctionnent en parallèle, tout en ne cessant s'entrecroiser, puisque chaque élève travaille sur sa *propre recherche*. Nous avons, afin de reconstituer les récits de l'évolution de ces systèmes, effectué une sélection parmi les documents dont nous disposions puis réorganisé chronologiquement les différentes productions d'un même élève, les actions publiques ou semi-publiques du maître et des autres élèves qui y étaient attachées, mais aussi ce que nous avons pu recueillir comme paroles non divulguées à l'élève par le maître lors d'entretiens informels.

L'écriture de ces récits est par conséquent une écriture contrainte. Elle impose tout d'abord au chercheur de reconstruire une unité à des suites d'interactions, de productions, de gestes, etc. Cette unité, comme nous venons de le préciser, n'est pas fournie directement par l'observation réalisée. La continuité narrative peut être assurée de différentes manières. Ainsi elle peut être matérielle : par exemple, en maternelle, les élèves ont travaillé avec les photos de trois tours de cubes qui avaient été effectuées auparavant par l'enseignante au cours d'une séance rassemblant tous les élèves. Cet élément matériel a assuré une continuité dans l'espace de la classe. Lorsque Hassan, en CM1, construit une équerre de papier, l'utilise et montre son fonctionnement au maître, la permanence de cet outil (et des questions qu'il permet de résoudre) assure une continuité narrative. Mais celle-ci peut être également attribuée à la stabilité du cadre des interactions : lorsque le maître – sans qu'il y ait interruption – emmène Hassan voir des photos de symétrie au fond de la classe, le fil tenu du récit n'est plus dans la permanence des objets matériels, mais dans le dialogue entre l'élève et l'enseignant. Il peut aussi se lire dans la permanence du statut de l'un des acteurs : lorsque Mélanie présente sa recherche à la classe, son statut de « maître d'œuvre » est inchangé. Nous considérons, dans ce cas, que cette séance est à relier au récit de la recherche individuelle de Mélanie. Mais lorsqu'au cours de cette même séance, le maître renvoie Mélanie à sa place pour instaurer un temps de recherche collective, l'unité de notre récit est dans la continuité du temps institutionnel, qui maintient fixé le cadre de la situation, c'est-à-dire une séquence de travail rassemblant tous les élèves de la classe.

Cette écriture est aussi contrainte par des décisions dont il est nécessaire de rendre compte. Ainsi,

afin de pouvoir effectuer une confrontation avec les hypothèses élaborées à la suite de l'étude précédente, nous avons porté une attention toute particulière aux événements didactiques suivants : l'apparition et le signalement des erreurs, les différentes positions des élèves quant à leur production, leur travail, les ouvertures et les clôtures signalées de tâches. L'intérêt porté aux pratiques langagières dans la classe de mathématiques nous a aussi amenée à respecter des contraintes d'écriture dans ces narrations. Nous avons ainsi choisi de n'utiliser aucun terme disciplinaire autres que ceux que les acteurs (enseignants, élèves) mentionnaient explicitement : ainsi, dans le récit consacré aux transformations du milieu que convoquait Hassan, nous n'avons jamais utilisé le terme « projection orthogonale » ni celui de « perpendiculaire ». Cette contrainte joue aussi un rôle heuristique, en ce qu'elle nous oblige à reformuler les actions entreprises par les élèves. Cette difficulté à paraphraser et à trouver d'autres formulations que le terme mathématique adéquat nous a permis en retour de mieux comprendre certains invariants dans les actions et gestes des élèves. Ainsi, pour reprendre l'exemple évoqué plus haut, Hassan trace ce qui nous apparaît comme des perpendiculaires à l'axe de symétrie, afin de tracer les symétriques des sommets d'un triangle par rapport à une droite. Puisque ce terme de perpendiculaire n'est jamais prononcé par Hassan, nous avons eu recours à la périphrase suivante : « Hassan trace des traits dont l'inclinaison relative à la droite est constante ».

Nous obtenons ainsi des récits multiples, dont il s'agit ensuite d'explorer le déroulement ou de comprendre le fonctionnement. Mais dans un premier temps, ils nous ont surtout servi à tester les hypothèses élaborées précédemment.

## **FONDEMENTS DES HYPOTHÈSES ÉLABORÉES LORS DE L'ÉTUDE PRÉCÉDENTE**

Le rapport à l'erreur des élèves Freinet nous avait paru singulier. En reprenant les différents récits construits à partir des observations dans les classes de mathématiques et en en extrayant les événements correspondants à des erreurs, il nous est apparu que ces erreurs sont effectivement signalées. Elles sont signalées, à un moment ou à un autre, par n'importe lequel des acteurs des situations observées (que son statut soit celui d'enseignant ou d'élève). Elles ne sont jamais dramatisées. Ainsi les traitements des

erreurs dans ces classes de mathématiques nous semblent suffisamment différents des traitements « classiques » pour confirmer l'hypothèse émise.

Nous avons pu également observer à quel point les élèves de ces classes pouvaient occuper des positions différentes : position d'élève au travail individuellement, position de « conférencier » exposant à tous sa recherche, position d'écoute du conférencier, position de « disciple » en dialogue privé avec le maître, voire même position d'enseignant. « Cette multiplicité de rôles et de positions par rapport aux savoirs et aux savoir faire » (Reuter, 2005) auxquels chacun d'eux accède plus ou moins, puisque certains sont imposés et d'autres non, rend possible selon nous les postures réflexives observées. Cette diversité, envisagée du point de vue de l'enseignant, marque des opérations de topogénèse complexes.

Les entrées et les fins de tâche sont également mises en scène. En maternelle par exemple, chaque élève signe sa production finale ; en primaire les recherches achevées sont photocopiées et rassemblées dans un cahier particulier. Certaines sont publiées en un recueil destiné aux parents et aux correspondants. La gestion du temps didactique, celle de l'ancien et du nouveau, est en conséquence individualisée et plus visible – elle coïncide avec l'aboutissement négocié des tâches.

En revanche, les questions que décident d'explorer les élèves ne semblent pas toujours se constituer – malgré les interventions du maître ou de la classe – en questions disciplinaires : ainsi Julie ne recherche qu'un codage restreint pour transformer quatre « phrases » mathématiques en phrases énigmatiques (10) et résiste à explorer les principes d'un codage étendu. Fatiah, une fois établies les conversions de certaines sommes de dirhams en euros, délaissera la recherche d'une opération unique assurant cette conversion, quelle que soit la comme initiale. Au contraire, Alex s'imposera de chercher à représenter des volumes de plus en plus complexes « en perspective » et Anthony explorera les multiplications à deux, trois puis cinq, six,  $n$  chiffres. Certains traitements des problèmes abordés lors de ces recherches, en particulier le projet d'extinction rapide de la question posée, nous semblent donc conférer davantage le statut de problèmes quotidiens, au sens que J. Lave donne à ce terme (1988), aux questions traitées plutôt que celui de questions mathématiques. La construction du sens disciplinaire du dispositif demeure exposée, fragile et soumise à ces résistances.

Enfin, la dernière hypothèse que nous souhaitons explorer était celle des spécificités des pratiques langagières dans les classes de mathématiques. Effectivement les récits que nous avons pu reconstruire montrent des sollicitations continues de la part du maître, ou des autres élèves, de conduites argumentatives ou explicatives. Ces échanges sollicités et institués (11), expliquent sans doute les spécificités que nous avons cru pouvoir déceler chez les élèves Freinet. Cependant, nous avons également souligné la méconnaissance de certains codes conventionnels disciplinaires. Or, il apparaît que quelques élèves (à partir du CM1) ont recours à ces codes, mais leur statut d'objet d'enseignement nous paraît moins perceptible pour les autres élèves. Nous avançons donc l'idée que l'universalité de ces conventions n'est peut être pas suffisamment instituée en raison du fait que leur apparition dans l'espace de la classe est irrémédiablement attachée aux recherches ponctuelles et individuelles.

## CONCLUSION

Nous n'avons rapporté ici que certains des résultats de cette recherche. En conséquence, les conclusions que nous soumettons ne sont que partielles et temporaires. Cependant, certaines d'entre elles nous semblent particulièrement importantes à souligner. Il existe bien des effets particuliers liés à ce dispositif d'ensei-

gnement et d'apprentissage, et nombre d'entre eux sont bénéfiques du point de vue didactique. Le choix de ne pas organiser l'enseignement mathématique en séquences didactiques unifiées par des objets d'enseignement, de reconstruire des temps didactiques particuliers à chacun des élèves, de leur conférer la responsabilité de leur objet d'étude semble avoir des conséquences intéressantes pour la construction des connaissances disciplinaires. Certes, il nous paraît encore illusoire de prétendre appréhender l'ensemble des facteurs décisifs du dispositif mis en place qui pourraient rendre compte de ces effets. Cependant, les traitements spécifiques de l'erreur, la diversité des rôles attribués aux élèves qui semblent nécessaires à l'instauration de postures réflexives, les rituels d'entrée et de fin de tâches et les positions réflexives qui sont alors sollicitées nous sont apparus déterminants. Mais, si les problèmes de transférabilité restent non résolus, il est à souligner que cette expérience nous montre aussi que les limites que certains avaient voulu voir à la mise en pratique de la pédagogie Freinet pour l'enseignement des mathématiques, limites déjà dénoncées par les travaux de Jean-Claude Régnier (1994) par exemple, sont à relativiser.

Dominique Lahanier-Reuter  
dominique.reuter@univ-lille3.fr  
Université Charles de Gaulle-Lille 3  
Équipe « Théories didactiques  
des interactions lecture-écriture » (THEODILE)

## NOTES

- (1) Cette recherche de l'Équipe de recherche technologique en éducation, « Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire » a pu être poursuivie grâce au soutien de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais, sous le titre « Effet d'un mode travail pédagogique « Freinet » en Réseau d'éducation prioritaire ».
- (2) Ces « questions » n'en sont pas toujours. L'élève déclare plutôt l'objet qu'il se propose d'étudier.
- (3) Cet énoncé est celui du sous-titre du *Recueil de recherches mathématiques* édité par la coopérative scolaire de l'école.
- (4) Ces opérations mêlent les opérations traditionnelles d'addition, de soustraction, de multiplication et de division : une opération « ♥ » peut être définie localement par :  $16 \heartsuit 5 = 16 \times 5 - 5 + 16$  par exemple. De multiples formes sont ainsi imaginées par les élèves. Puisque ces questions sont reconnues comme légitimes et pertinentes à tous les niveaux de classe de l'école, on peut presque considérer ces objets d'étude comme des objets spécifiques au dispositif.
- (5) Toujours en nous fondant sur les résultats aux évaluations nationales.
- (6) L'analyse implicative de données établit la vraisemblance statistique des règles entre caractéristiques des sujets étudiés : ces règles peuvent se décliner sous la forme « si les sujets présentent la caractéristique A, alors ils présentent la caractéristique B ». Un résultat de l'analyse implicative de données « type » est l'attribution d'un seuil de risque à admettre une telle règle (Gras, 1996 & Lahanier-Reuter, 2000). Dans le cas étudié, l'une des caractéristiques des sujets (les élèves) est l'appartenance à l'un des établissements.
- (7) Nous entendons par « procédure de variations systématiques » des moments durant lesquels l'élève interrogé élabore de nouvelles figures à partir d'une figure initiale en déplaçant de façon organisée certains des éléments la composant : par exemple, mais il s'agit d'un cas exceptionnel, l'un des élèves de CM1 écarte deux des carrés petit à petit de l'axe en précisant « il y a une infinité de figures... on peut les placer comme ça... et les écarter encore un peu plus ».
- (8) Nous entendons par « classements par genres d'écriture » les classements du type « 4 ; 12 ; 2,5 ; 5,9 ; 7,5 ; 9,7 ; 5,15 ; 1/2 ». Les élèves concernés semblent avoir classé tout d'abord les nombres entiers (sans virgule), puis les nombres décimaux dont l'écriture ne fait apparaître qu'un seul chiffre après la virgule, puis ceux dont l'écriture en fait apparaître deux, et enfin l'écriture fractionnaire.
- (9) On n'a que peu l'occasion, dans les pratiques ordinaires du monde quotidien de comparer 5,9 à 5,15, mais peut-être davantage 1/2 à 1,5.
- (10) Julie cherche à coder quatre phrases du type « 3+2+4+9=18 ». Elle propose de remplacer chacun des nombres par une figure : par exemple elle associe une croix à 4 « parce qu'il y a quatre points sur la croix ». (Lahanier-Reuter, 2005)
- (11) Tout particulièrement lors des séquences d'exposition des recherches.



## BIBLIOGRAPHIE

- BROUSSEAU G. (1990). « Le contrat didactique : le milieu », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol 9, n° 3, p. 309-336.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland & V. Warfield. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- CHARTIER A. -M. (1999). « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès : cognition, communication, politique*, n° 25, p. 207-218.
- DELCAMBRE I. & LAHANIER-REUTER D. (2004). « Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique », *Cahiers THEODILE* [Université Charles de Gaulle-Lille 3], n°4, p. 123- 142.
- DUVAL R. (2000). « Ecriture, raisonnement et découverte de la démonstration en mathématiques », *Recherches en didactique des Mathématiques*, vol. 20, n° 2, p. 135-170.
- GIORDAN A. (1994). « De la pédagogie Freinet au modèle d'apprentissage allostérique ». In P. Clanché, É. Debarbieux & J. Testanière (éd.), *La pédagogie Freinet : mises à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 107-120.
- GRAS R. (1996). *L'implication statistique*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- LAHANIER-REUTER D. (2000). « Introduction à l'analyse implicative de données », *Cahiers THEODILE* [Université Charles de Gaulle-Lille 3] n°1, p. 159-176.
- LAHANIER-REUTER D. (2005). « Comparaison de groupes d'élèves par la méthode d'analyse implicative de données ». In Actes du colloque *Analyse statistique implicative*, Palerme : 6, 7 & 8 octobre 2005. Disponible au format PDF sur Internet à l'adresse : [http://math.unipa.it/~grim/asi/asi\\_05\\_Lahanier-Reuter\\_17.pdf](http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_05_Lahanier-Reuter_17.pdf) (consulté le 29 novembre 2005).
- LAHANIER-REUTER D. (2005). « Enseignement et apprentissages mathématiques ». In Y. Reuter (dir.), *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*. Rapport de l'Équipe de recherche technologique en éducation (ERTÉ) « Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire » au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 312-364.
- LAVE J. (1988). *Cognition in practice*. New York : Cambridge University Press.
- PERRIN-GLORIAN M. J. & HERSANT M. (2003). « Milieu et contrat didactique, outils pour l'analyse de séquences ordinaires », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 23, n° 2, p. 217-276.
- RÉGNIER J.-C. (1994). « Tâtonnement expérimental et apprentissage mathématique ». In P. Clanché, É. Debarbieux & J. Testanière (éd.), *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 135-153.
- REUTER Y. (2005). « Les principes de fonctionnement de l'école Freinet ». In Y. Reuter (dir.), *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*. Rapport de l'Équipe de recherche technologique en éducation « Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire » au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 9-22.
- REUTER Y. & CARRA C. (2005). « Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet » », *Revue française de pédagogie*, n° 153, p. 39-53.
- SCHNEUWLY B. (1994). « Vygotsky, Freinet et l'écrit ». In P. Clanché, É. Debarbieux & J. Testanière (éd.), *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 313-323.

# L'ORIENTATION

## SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de l'INETOP

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

vol. 34, n°4, décembre 2005

Guy LAPOSTOLLE

*L'orientation au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation*

Marie-Christine TOCZEK

*Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale...*

Halim BENNACER

*Le climat social de la classe et son évaluation au collège*

Hugues DEMOULIN et Juliette MURPHY

*Représentations temporelles et décision dans la relation de conseil en orientation scolaire*

Didier LAUGAA et Marilou BRUCHON-SCHWEITZER

*L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré*

### TARIFS 2005

Année d'abonnement	France	Étranger	Vente au numéro
2005	60,00 €	72,00 €	20,00 €
Tarif étudiant	30,00 €	36,00 €	20,00 €
Frais d'envoi	Compris pour envoi en surface		Non compris

adressez directement vos commande et paiement à :  
Régisseur des recettes de l'INETOP, 41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Tél. : 01 44 10 78 33 | Fax : 01 43 54 10 91 | Courriel : inetop-osp@cnam.fr  
<http://www.cnam.fr/instituts/inetop>

# Relater sa pratique ? Les tentations d'Adolphe Ferrière (1879-1960) : entre compte rendu d'évaluation et libelle de propagande

Daniel Hameline

---

*Cet article s'appuie sur une recherche inédite menée à l'origine par Daniel Hameline et Rémy Gerber grâce au concours du Fonds national suisse pour la recherche scientifique, et intitulée « Les théoriciens de l'école active à l'épreuve de la pratique : le cas d'Adolphe Ferrière ». Il s'agit d'une enquête historiographique et biographique visant, à propos d'une expérience pédagogique menée par Ferrière au début des années 1920, à confronter certains passages de son ouvrage classique, *La pratique de l'école active* (1924) avec deux textes retrouvés dans ses propres archives, le *Journal de notre petite classe*, co-rédigé avec ses collaboratrices dans le cours de l'expérience elle-même, et un journal personnel intitulé le *Petit journal*. L'examen des divergences entre les deux types de source pose sous plusieurs angles la question des rapports entre une pratique et le récit qui peut en être fait après coup.*

---

**Descripteurs (TEE) :** Adolphe Ferrière, école active, évaluation, expérience de l'enseignement, pratique.

Quand commence la décennie 1920, Adolphe Ferrière (1879-1960) entre dans ce qu'il appelle lui-même sa période « pédagogique ». Elle durera en gros dix ans. Car, contrairement à l'idée reçue, Ferrière prise peu la pédagogie. Et c'est par nécessité qu'il s'y adonne. En amateur qui se veut éclairé. Et éclairant. Mais, en dépit de ses efforts pour être reconnu, les professionnels ne le considéreront jamais comme l'un des leurs, ni les professionnels de l'enseignement, ni les professionnels de la recherche. Les premiers – tout au moins beaucoup d'entre eux – l'ont tenu pour un brillant manieur d'idées. Les seconds, hommes de laboratoire – Claparède, Piaget, à Genève – l'ont tenu aussi pour un manieur d'idées, mais plus fumeux que brillant, et surtout dépourvu de méthode scientifique.

## UN NOTABLE PEU PORTÉ SUR LA PÉDAGOGIE

Certes Ferrière se veut éducateur dès son adolescence. Mais c'est que l'éducation est l'un des lieux privilégiés où installer un observatoire permanent de l'humain et pratiquer des tentatives pour influencer sur le cours des choses humaines. Ce jeune notable, au début du siècle, a d'abord l'intention de participer à la vie publique. Ses études, très éclectiques, ne s'intéressent pas à la pédagogie. Elles le font fréquenter les sciences sociales, l'économie, l'anthropologie, les lettres. Sa thèse (1915) est une thèse de sociologie. Ses engagements sont journalistiques. Et c'est l'actualité européenne, sous tous ses aspects, politiques, économiques, financiers, qu'il commente

et ne cessera de commenter. La promotion des femmes, la supériorité du planisme sur le libéralisme, les tentatives des mouvements coopératifs et des associations de consommateurs, la crise de la démocratie : voilà des questions qui le préoccupent plus que la didactique des disciplines ou l'art de construire une leçon selon les règles. À quarante ans, il n'a lu ni Rousseau, ni Pestalozzi, ni Herbart. Il s'en vante. Il a écrit près de deux mille articles : les textes pédagogiques n'y sont pas les plus nombreux (cf. Kimboma, 1996).

## LE MILITANT

Pourquoi alors cet investissement considérable dans les questions de l'école au cours de la décennie 1920 ? Une première motivation est militante. En 1919, Ferrière publie un manifeste à ce qu'on appellerait aujourd'hui « la société civile » : *Transformons l'École*. C'est un chef de famille qui s'adresse aux autres parents pour dénoncer, en termes très durs, l'impasse où l'école officielle enferme leurs enfants et proposer d'autres solutions, comme on en trouve dans les Écoles nouvelles. Il récidive en 1921, en publiant *L'Autonomie des écoliers*, qu'il sous-titre *l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Il fait de la (dé) formation scolaire imposée aux enfants européens l'une des causes de trois attitudes qui ont conduit l'époque au désastre : l'étonnante passivité des citoyens devant la mobilisation de 1914, leur soumission à des chefs irresponsables, l'absence de solidarité qui caractérise cette population d'exécutants de basses œuvres. Il faut changer tout ça, si l'on veut une humanité qui se prenne en main.

Ferrière, dès 1909, puis, dans un long article de 1914, avait exposé ses vues sur l'éducation, liées à ses conceptions anthropologiques fondamentales (cf. Hameline, 1993 & 2004). Il avait construit sa conception en faisant appel à la notion d'*Arbeitsschule*, traduite de manière insatisfaisante par « école du travail ». Or en cette année 1920, il tient en mains le « drapeau » sous lequel propager cette doctrine. Il a mis un peu de temps à en saisir la portée propagandiste. Depuis 1917 environ, dans l'Institut Rousseau de Genève où il donne quelques cours, une expression commence à devenir familière : « l'école active », que des plaisantins opposent, en un calembour facile, à l'« école assise ». Il découvre que le syntagme jusque là inusité d'« école active » convient beaucoup mieux qu'« école du travail » pour synthétiser en un slogan l'essentiel de sa doctrine (cf. Hameline, Belkaïd & Jornod, 1995). Il s'en empare.

## UN GAGNE-PETIT

Il a en effet besoin de s'en emparer. Il lui faut se faire pédagogue, c'est-à-dire, en l'occurrence, publiciste de l'éducation, pour des motifs certes, intellectuels et militants, mais tout autant pour des raisons pécuniaires. Rentier fortuné jusqu'en 1918, il est, à partir de ce moment un homme ruiné par l'effondrement de la fortune autrichienne de sa mère. Il lui faut gagner sa vie. Or, il est gravement infirme : sa surdité précoce s'est aggravée avec l'âge. Il est désormais sourd profond, incapable bientôt de saisir intérieurement sa propre voix. Il lui faut publier pour vivre. Élu vice-président de la Ligue pour l'éducation nouvelle au Congrès de Calais en 1921, rédacteur en chef de *Pour l'ère nouvelle* (cf. Hameline, 2002) en même temps que de l'hebdomaire chrétien social romand *L'Essor*, il publie des chroniques dans divers journaux, en particulier *Le Coopérateur*. Il recense des dizaines de livres chaque mois pour meubler sa bibliothèque. Et surtout il écrit des ouvrages qui assoieront son autorité sur les questions éducatives. Des ouvrages vite faits. En 1922, ce sera, en deux tomes, *L'École active*. La même année : *L'activité spontanée chez l'enfant*. Et en 1924, une suite sera donnée au grand ouvrage de 1922 : *La pratique de l'École active*.

## SE REVENDIQUER PRATICIEN

Et c'est là que cette évocation préliminaire peut s'arrêter. Ce dernier titre permet de souligner en effet une autre originalité de Ferrière, originalité à laquelle il tient particulièrement. Comme il l'écrit en 1936 : les pédagogues de l'Institut Rousseau ont été les pionniers de l'Éducation nouvelle « tout au moins dans leurs livres – seul le soussigné a pratiqué ».

Ferrière revendique non seulement d'être le théoricien de l'École active, mais d'en avoir été, même avant l'existence de la formule, le premier praticien. Le premier. Cette revendication de priorité, y compris avant Montessori (1907) ou Decroly (1908), Ferrière en fait une constante de son droit à parler de ce qu'il connaît et de sa légitime prétention à être entendu comme expert.

En même temps qu'il ne cache pas son ignorance des pédagogues, Ferrière tient à présenter son expérience d'éducateur comme une véritable carrière, quasiment en continu. Celle-ci aurait comporté six épisodes :

- 1901-1902 : il est jeune maître auxiliaire dans les *Deutsches Landerziehungsheim* d'Hermann Lietz, Haubinda et Ilseburg ;
- 1902 : il contribue quelques mois, auprès de Frei et Zuberbuller, à fonder le premier *Landerziehungsheim* en Suisse allemande ;
- 1914-1920 : il collabore à l'École-Foyer des Pléiades, près de Lausanne ;
- 1920-1921 : c'est l'expérience de la « petite classe » à l'École nouvelle de la Pelouse à Bex ;
- de 1924 à 1927, il est le conseiller pédagogique fondateur de l'École internationale de Genève ;
- et dès 1933, il devient le conseiller et comme une sorte de co-éducateur du *Home Chez nous*, un foyer d'enfants placés dans le Canton de Vaud.

## LE FONDS FERRIÈRE AUX ARCHIVES INSTITUT JEAN-JACQUES ROUSSEAU

C'est cette revendication de « praticien » et de praticien confirmé, dès lors autorisé à faire état de son expérience sur le terrain, qu'il était utile d'interroger (cf. Hameline *et al.*, 1981). En 1924, *La Pratique de l'École active* (LPEA), faisait reposer une grande partie de sa portée sur l'emprunt de nombreuses pages à un *Journal de notre petite classe* (JNPC) que Ferrière aurait tenu au cours de l'année scolaire 1920-1921 à Bex. La dation du Fonds Ferrière aux Archives institut Jean-Jacques Rousseau a permis de retrouver ce *Journal*. En même temps Claude Ferrière, le fils d'Adolphe, autorisait les chercheurs des Archives à consulter et à reproduire le *Petit Journal* (par la suite PJ), carnet intime tenu au jour le jour par Ferrière tout au long de sa vie. Une consultation rapide de ces deux documents inédits faisait apparaître le grand intérêt historique qu'il y aurait à les comparer de façon systématique à l'emploi que Ferrière en fait dans LPEA. Ils fournissaient en même temps, du fait de la véritable minutie que met Ferrière à relever son emploi du temps, un matériel exceptionnel pour tenter de reconstituer, quasiment heure par heure, une expérience d'école active, donnée comme l'un des exemples fondateurs de ce qu'il est possible de faire pour innover en mettant en œuvre cette doctrine.

## LE SUBSIDE N° 10-1947-86 DU FNRS

En 1986, le Fonds national suisse pour la recherche scientifique (FNRS) accordait le subside n° 10-1947.86 à une recherche intitulée : « les théoriciens de l'école active à l'épreuve de la pratique : le cas d'Adolphe Ferrière (1879-1960) ». Cette recherche était placée sous la responsabilité scientifique de Daniel Hameline et de Rémy Gerber. Le rapport final a été remis au FNRS fin 1989. Des circonstances diverses ont fait qu'il a été décidé de surseoir à sa publication. Le présent article en fait connaître un passage.

La recherche, menée de 1986 à 1989, a porté sur chacune des six périodes où Ferrière déclare s'être livré à une pratique scolaire. Des travaux divers, certains publiés, d'autres demeurés inédits, en ont été tirés (1).

L'expérience de la « petite classe » de Bex (1920-1921) revêtait une importance particulière, du fait même de l'époque où elle se situait : l'essor de l'« École active » et l'attachement du nom de Ferrière à cet essor. Mais l'existence du JNPC, sa comparaison possible avec LPEA, donnait l'occasion d'une investigation qui avait des chances de se révéler fort instructive. L'étude de cet épisode a donc été menée de façon très approfondie. En particulier les conditions dans lesquelles a été conçue, préparée et entourée l'expérience, la manière dont elle s'est déroulée, ont été très minutieusement reconstituées et analysées.

On ne les évoquera ici que de manière allusive. On consacrera cet article à une seule périéptie liée à cet épisode, elle-même particulièrement instructive : la première « relation » de l'expérience qui est faite à partir du JNPC. Il s'agit du passage qui lui est consacré, dès 1922, dans *L'École active*.

## UN ÉPISODE VITE RELATÉ

Avant qu'Adolphe Ferrière n'en fasse le troisième chapitre de LPEA, il a présenté cette « expérience » au moins à cinq reprises. Il s'y met sans retard. Ainsi, c'est dès le jeudi 21 avril 1921 que le PJ nous signale Ferrière écrivant un article pour *The New Era* sur la *free time table*, telle qu'elle est pratiquée dans sa « petite classe » à Bex. En juillet de la même année, il y fait une longue référence dans sa communication au congrès fondateur de la Ligue

internationale pour l'éducation nouvelle (*New Education Fellowship*) à Calais. En novembre, il rédige un bien curieux article dans *L'Éducateur*, la revue de la Société pédagogique romande : « Une expérience d'école active » (2). Il reprendra, quasiment mot pour mot, le texte de cet article dans *L'Activité spontanée chez l'enfant*, publié en 1922. Enfin, dans son ouvrage majeur, en deux volumes, *L'École active*, publié aussi en 1922, mais rédigé fébrilement au cours de l'été qui suit l'« expérience », il en fait l'un des passages importants de son chapitre intitulé « l'activité intellectuelle chez l'enfant ». Ce sont dans ces pages qu'il révèle pour la première fois l'existence du JNPC et qu'il fournit des « indications » qui sont censées lui être empruntées.

L'analyse de ces premières « relations » de l'expérience est déjà fort instructive. Elle nous révèle en effet la manière dont commence à se mettre en place dans le propos de Ferrière le *récit* qu'il destine au public. À travers ces évocations se fixent, et bientôt se figent, les rapports discursifs et rhétoriques entre au moins quatre « réalités » : la donne événementielle de référence ; sa retranscription au jour le jour à travers les notes régulièrement prises ; la « perlaboration » réflexive de ce qui se tente là, par Ferrière et ses collaboratrices ; le projet propagandiste et polémiste qui marque tous les écrits de Ferrière entre 1919 et 1924.

La « réalité » de référence, ce qui a été effectivement vécu par Ferrière et les autres protagonistes de cette activité scolaire, ne se trouve désormais atteignable qu'indirectement, comme tout événement historique. Le PJ, comme le JNPC, font allusion à beaucoup d'autres documents et matériaux pédagogiques qui ont fait partie de cet événement et qui ne figurent pas dans le fonds des Archives IJJR : travaux d'élèves, carnets individuels d'évaluation, correspondance interne à l'école ou avec les parents, notes de service, échanges écrits – *a fortiori* oraux – entre Ferrière et la directrice, Lydie Hemmerlin, etc.

En dépit de ce manque, le JNPC, confronté de manière systématique et méthodique avec le PJ, fournit sur ce qui s'est effectivement passé des informations qui permettent des reconstitutions à la hauteur de la minutie des relevés qu'on trouve dans l'un et l'autre documents. Le recoupement entre ces deux sources est très révélateur : les écarts, en particulier sur le calendrier des activités quotidiennes, leur contenu, leur durée, leur organisation, sont minimes. Évidemment, l'historien nuancera tout de

suite l'heureuse impression née de cette conjonction. Elle tient peut-être à ce que Ferrière rédige l'un et l'autre au même moment : l'erreur peut donc être elle aussi commune. Mais c'est oublier que le JNPC est lu ponctuellement par trois, sinon par quatre personnes, elles-mêmes concernées. Certaines corrections y sont repérables, de la main d'Élisabeth Huguenin en particulier qui partage le souci d'exactitude, si ce n'est l'obsession du « relevé », qui habite Ferrière.

Ainsi le PJ et le JNPC fournissent une documentation que l'on peut considérer comme exceptionnelle. Dans l'un comme dans l'autre Ferrière note avec minutie, et le plus souvent au jour le jour (en dépit de quelques traces de retard et de « rattrapage »), une grande abondance de détails. Il les note pour lui-même : le PJ est un écrit intime, qui révèle son propos *ad intra* qu'il sera dès lors instructif de confronter à son propos *ad extra*, tel qu'il se présente dans les articles qu'on a évoqués et dans LPEA.

Le JNPC, au contraire, a pour fonction de promouvoir en règle commune le dialogue entre les trois protagonistes de la « petite classe » : Adolphe Ferrière, Isabelle Ferrière et Élisabeth Huguenin. Mais il a aussi comme lectrice Lydie Hemmerlin, la directrice de l'École, à laquelle il fournit une sorte de compte-rendu de ce qui se passe dans son établissement, cette tentative à l'égard de laquelle ses sentiments sont ambivalents, comme l'a amplement montré un autre chapitre de la recherche FNRS 1986-1989.

## DES CO-RÉDACTRICES OUBLIÉES...

Avant la publication de ses extraits dans LPEA, le JNPC aura donc eu des lectrices. Et non seulement des lectrices, mais des *rédactrices* : il constitue un instrument de communication et de débat en cours d'action. Ferrière, quand il présente le JNPC dans LPEA, a omis de signaler cette fonction. Mais il aurait fallu, pour cela, qu'il en révèle beaucoup plus nettement le caractère dialogique, alors que son projet propagandiste, avoué ou non, est d'en garder la paternité publique exclusive, au service de son autopromotion comme le « spécialiste » de l'école active. Ainsi le JNPC est à la fois un *document d'histoire* (jamais encore édité intégralement), et un *document d'historien* puisque l'intention de Ferrière est de

laisser des traces, de les traiter sous son contrôle, à l'intention de ses contemporains comme de leurs lointains successeurs.

Ces traces, évidemment, sont loin d'être « brutes », *a fortiori* quand elles sont réélaborées en une « relation d'expérience » comme c'est le cas du passage extrait de *L'École active* (1922).

## LA RELATION DE 1922

C'est au cours du chapitre IV de l'ouvrage, « L'activité intellectuelle à l'École active » (3), que figure, en caractère d'un corps inférieur pour bien marquer qu'il s'agit d'un document quirompt avec le cours de la rédaction, un peu moins de cent lignes que Ferrière présente comme « quelques indications empruntées au cahier où je notais à la fois mes observations et les conclusions que j'en tirais » (1922b, I, p. 321-323).

Ce texte est donc explicitement situé comme un *emprunt au JNPC*. Sa fonction, dans le développement du chapitre, est de fournir aux lecteurs de *L'École active*, l'occasion de voir appliquer par Ferrière lui-même les principes qu'il vient d'exposer dans les pages qui précèdent.

Pour faire bref, disons qu'il s'agit d'une présentation de la méthode récolte/classement/élaboration (RCE) dont Ferrière, dès 1914, faisait l'une des pratiques constitutives de toute « école du travail » (4). Cette méthode permet à ses yeux de conjoindre trois temps pédagogiques que l'école « traditionnelle » ne prend pas en compte, obsédée qu'elle est par les programmes et les horaires : le temps de la découverte occasionnelle et spontanée des objets concrets et des thèmes intellectuels par les élèves, en groupe ou individuellement (récolte) ; le temps, sous la conduite discrète du maître, de la mise en ordre à la fois matérielle et intellectuelle des documents concrets trouvés à l'occasion (classement) ; le temps de l'exploitation systématique de ce que l'occasion a fourni : association, invention, réflexion, expression orale ou écrite, questions socratiquement posées par l'enseignant permettent de faire se rejoindre des « leçons occasionnelles fréquentes » et

un « programme » auquel le maître « n'a pas à renoncer » (élaboration).

Le ton général de la relation de 1922 est à la modestie. Et la lecture du JNPC confirme que l'aveu d'inévitables « tâtonnements » (1922b, p. 321) correspond bien à la réalité décrite par le *Journal*. Il n'empêche que la fonction de cet « aveu » est aussi l'une des marques de la rhétorique de la sincérité : « après tout, pourquoi n'en parlerais-je pas ici ? » (*Ibid.*). Le grand pédagogue reconnaît qu'il a tâtonné. Et il confère par cet aveu à son propos un caractère d'authenticité du meilleur aloi. Mais cet aveu lui coûte-t-il vraiment ? Dès les quelques lignes de présentation des « indications empruntées » au JNPC, Ferrière fait porter aux autres le chapeau, si l'on peut dire. Il évoque, comme motif de ce tâtonnement, l'impréparation des élèves, dépourvus d'initiative dans le travail individuel, victimes en cela de la mauvaise éducation familiale et de la déformation intellectuelle que l'école traditionnelle leur a imposée.

Si Ferrière en effet pense pouvoir faire état d'un « vif intérêt » de ces derniers pour la méthode récolte/classement/élaboration (*Ibid.*, p. 320), il reconnaît qu'un problème est posé par ce que nous appellerions aujourd'hui la « gestion du temps ». Il est certain que tous ceux qui ont tenté, d'une manière ou d'une autre, de faire se joindre l'occasionnel et le systématique, savent que c'est sur les questions de l'emploi du temps que principalement l'on butte. Le « *modus vivendi* dans le travail » – c'est son expression, de préférence à « horaire » qui lui répugne – a suscité, dit-il « un certain flottement » (p. 321).

Voici le texte où Ferrière relate l'expérience pédagogique menée à Bex et qu'il déclare avoir emprunté au JNPC. Notre tâche a été de confronter ce texte avec les données recueillies tant dans le PJ que dans le JNPC et de mesurer par là le crédit que l'on peut apporter à cette relation d'expérience. Force sera de constater que l'intention du militant de persuader son lecteur l'emporte de beaucoup sur celle de l'« expérimentateur » qui proposerait une évaluation la plus impartiale possible de légitimes tâtonnements (5).

Au début de nos travaux en commun [1], après une petite demi-heure de conversation collective qui avait ouvert la matinée [2], j'avais un jour proposé des travaux personnels au choix [3], spécifiant que si l'on m'en proposait d'autres, rentrant dans le cadre général du

sujet traité [4], je serais disposé à les accepter. Mais j'ai dû constater que mes élèves ne savaient ni choisir ni travailler seuls. J'ai donc insisté sur la partie observation et recherche des documents plus longtemps que je me l'étais proposé. Bientôt quelques élèves ont

compris ce que nous attendions d'eux et se sont lancés avec intérêt dans les travaux personnels [5] : dessins, cartes, rédactions d'après des documents trouvés dans les livres. Mais la plupart sont restés longtemps sans savoir choisir et, pour ces derniers, j'ai continué le travail en commun, visant constamment à les émanciper de mon influence directe et à leur fournir un instrument de travail qui leur permit d'agir sans mon secours ni celui de mes collaboratrices [6].

Car nous étions trois à enseigner. L'une de mes collaboratrices, fille d'un naturaliste, était spécialement qualifiée pour l'*observation*. Nous allions, une après-midi par semaine, visiter les mines, usines, ateliers et magasins de la région. Elle dirigeait aussi les travaux manuels des élèves : dessin, cartonnage, reliure, jardinage, collections et, occasionnellement, aquarium et vivarium. De mon côté je traitais les mêmes sujets au point de vue *association d'idées* dans le temps et dans l'espace : histoire et géographie des matières premières animales, végétales et minérales et leur utilisation par l'énergie humaine, les forces naturelles et les machines pour les besoins de l'homme. Enfin ma seconde collaboratrice était plutôt tournée vers l'*expression orale* ou écrite et se préoccupait du problème de la langue.

C'est de cette situation générale : caractère et aptitudes des adultes d'une part, et, d'autre part, intérêt des élèves pour la vie des primitifs et les développements qui ont suivi : leçons de vie et histoire de la civilisation – que sont sorties tout naturellement nos activités quotidiennes [7]. Aucune division du temps, si ce n'est le début et la fin des groupes d'heures qui nous étaient accordés [8]. Il y eût des journées entières de travaux personnels, sans conversation collective [9]. Il y a eu aussi des leçons collectives qui se sont étendues sur toute une matinée, parce que l'intérêt des élèves était éveillé pour ce genre d'activité et qu'ils le demandaient. Mais, le plus souvent, il y avait leçon collective de plus ou moins longue durée, suivie de travaux individuels [10]. La leçon collective était amorcée soit par un fait occasionnel (commémoration d'une date historique, par exemple) [11], soit par une question posée par un élève et donnant lieu à une digression [12], soit, le plus souvent, par la lecture faite par un élève de son dernier travail personnel [13]. Les explications complémentaires fournies par les élèves ou le maître donnaient lieu, soit à la confection d'une fiche documentaire à

classer dans l'une des enveloppes *ad hoc* [6], soit à un résumé écrit au tableau noir et copié par tous les élèves pour leur cahier de « leçons de vie » [14].

Jamais l'activité, soit collective, soit individuelle, n'a donné lieu à une votation [15]. Le plus souvent, nous, adultes, devinions si un genre d'activité jouissait d'une faveur dominante ou, au contraire, avait assez duré et risquait d'entraîner de la lassitude [16]. Nous propositions alors le genre d'activité ou le sujet qui nous paraissait devoir convenir et les élèves, le plus souvent, tombaient d'accord. Conformément à ce que j'avais prévu, la part consacrée aux travaux personnels (travaux décidés en commun, travaux choisis parmi un certain nombre de sujets proposés ou travaux tout à fait libres) a grandi toujours plus, tandis que la proportion du temps consacrée aux conversations collectives ou aux résumés faits en commun est allée en diminuant [17].

Nous traitions presque chaque semaine des questions se rattachant au programme des leçons de vie – leçons occasionnelles ou leçons se déroulant selon la table des matières du cahier que nous remplissions – et des leçons d'histoire. Mais, spontanément, sans que ce fût dans une intention arrêtée d'avance, durant une semaine il y avait davantage de leçons de vie, tandis que la semaine suivante voyait dominer les leçons d'histoire [18].

Tout ne n'est pas passé conformément à ce que nous avions supposé. Ainsi les enfants que nous avions, non habitués au dessin, ne s'y sont mis que lentement et partiellement, malgré nos encouragements et nos marques d'approbation ; par contre, il y a eu, durant un mois, un engouement collectif pour les cartes de géographie destinées à indiquer les lieux d'origine des matières premières du globe [19].

Autre expérience : devant la grande docilité de la moyenne des élèves, nous avons tenté, après des vacances, de réintroduire un véritable horaire de leçons, mais il ne dura pas huit jours, tant les interruptions arbitraires et les sujets arbitrairement imposés à heures fixe répugnaient à tout le monde et troublaient le bon travail productif [20]. Les meilleurs d'entre les élèves ont fini par préférer de beaucoup les travaux individuels, et les dialogues qui se sont engagés avec les maîtres, pour la préparation ou la révision de ces travaux, ont été parmi les plus féconds en joies et en croissance spirituelle [21].

## QUATRE CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Plusieurs remarques générales s'imposent à l'esprit avant même que l'on propose une confrontation, *step by step*, de cette « relation » avec les données que l'on peut retrouver dans le PJ et le JNPC.

## Une expérience

Le terme « expérience » est employé au dernier alinéa, comme le mot de « tâtonnement » avait été utilisé en préambule. Mais ce tâtonnement ne saurait évidemment être qualifié d'« expérimental ». Il s'agit là de ce que Buyse (1935), dans une distinction



célèbre qui vise très certainement Ferrière, propose d'appeler, par opposition à l'« expérience expérimentale », l'« expérience expérimentée ». Cette dernière est acquise, non par la mise en place d'un dispositif faisant jouer des variables de recherche, mais par la réflexion des innovateurs sur leurs propres essais en vraie grandeur. Buyse accorde que ce type d'« expérience » est l'un des moyens par lesquels les acteurs de terrain peuvent rendre leur pratique fructueuse. Mais il lui conteste l'essentiel de la démarche scientifique : la disposition à contester les intuitions auxquelles on accorde *a priori* créance. Ferrière évoque ses intentions, ses « prévisions » même. Il n'est pas sans hypothèses. Mais c'est *opérer la vérification* du bien-fondé de la méthode RCE, en faire la preuve, qui est sa préoccupation, non en risquer la *falsification*. Et le terme de « préoccupation » est à prendre ici au sens le plus fort : l'attention de Ferrière est occupée à l'avance, comme si son « siège » était déjà fait. Le « flottement » ne peut venir que des contraintes extérieures ou de la carence des protagonistes.

### Une relation

Le texte publié dans *L'École active* et reproduit ci-dessus est agréable à lire et donne une impression immédiate d'authenticité, grâce à un mixte qui semble heureux de proximité et de prise de distance. On y reconnaît l'aisance d'écriture de Ferrière. On y pressent aussi le jeu de l'attachement et du détachement qui ont été le sien à l'égard de ces quelques mois de pratique scolaire qu'il veut novatrice. Le jeudi 30 juin 1921, il écrit dans son PJ : « 9 h 30. Pris congé des adultes et de mes élèves. Sentiment d'affection ; mais aucun regret. Mon rôle était inutile ».

Il ne s'agit donc aucunement pour lui de rendre témoignage à un grand moment de sa vie. Il en mesure au contraire, *in petto*, la vanité. Il y fait même la cruelle expérience, qu'il confiera à son PJ, de son inadaptation définitive aux fonctions d'enseignement, autres que celles de conteur ou lecteur : sa surdité lui interdit désormais d'entendre les questions et donc de dialoguer. Nous avons choisi de qualifier ce texte de « relation d'expérience ». Le *Grand Usuel Larousse* (1997) définit la « relation » comme « l'action de rapporter en détail ce dont on a été le témoin ou dont on a eu connaissance » et, par extension, le « récit qu'on en fait ». Il s'agit effectivement d'un témoignage sur un essai. Mais ce témoignage, on le veut basé sur la prise en compte

et l'évocation de détails qui puissent montrer, sinon démontrer, de l'intelligence à l'œuvre pour saisir ce qui se passe « vraiment ». Et Ferrière ne cache pas que les choses se sont difficilement passées, que les élèves, en particulier, ne répondaient pas d'emblée à ses attentes et qu'il a fallu composer avec des circonstances très contraignantes et des acteurs réticents. Sur ce point, la relation est fidèle aux relevés du PJ ou du JNPC.

### Pas un emprunt

En revanche, contrairement à ce que Ferrière affirme, ce texte, s'il s'inspire de toute évidence du JNPC, n'y figure pas littéralement. Ce n'est pas un emprunt. On s'en douterait d'ailleurs à une lecture un peu critique. Il s'agit d'un tableau réflexif qui porte, en moins de cent lignes, sur la totalité de l'expérience. Il est rédigé dans les semaines qui suivent. Le changement typographique dont il est l'objet est légitime : il favorise bien le passage au ton de la relation. Mais quand il induit chez le lecteur que l'on se trouve devant des « indications empruntées » au JNPC, il crée une confusion propice à l'impression d'authenticité, mais à l'impression seulement.

### Pas de contexte

Sans doute, la fonction du passage dans le livre n'oblige pas Ferrière à fournir au lecteur des informations sur les conditions dans lesquelles se déroule la tentative d'innovation scolaire qu'il relate. Mais il ne dit rien du lieu, ni de l'institution. Il demeure surtout très vague sur le moment : « voici quelques temps, j'ai eu l'occasion d'appliquer les principes de l'École active... » (1922a, I, p. 320). « À cette époque... » (*Ibid.*, p. 321). L'article qu'il publie en novembre 1921 dans *l'Éducateur* informe peut-être sur son état d'esprit quand il entreprend de relater l'expérience. Le récit y commence par cette phrase surprenante : « Vous me demandez des souvenirs personnels ? Voici : *jadis*, dans une École nouvelle à la campagne, j'avais une petite classe... » (souligné par DH)

L'achronie volontaire du récit risque d'en accentuer le merveilleux, en même temps qu'elle renvoie habilement, par son inexactitude, à une époque lointaine, celle des « pionniers », dont on a dit combien Ferrière tient à faire partie dès les premières années du siècle. L'expérience toute récente, et si décevante, de la « petite classe » de Bex, doit s'inscrire dans le continuum de la figure de Ferrière praticien,

au prix de quelques imprécisions que le ton du récit, aux confins de la légende, rend moins dommageables.

Ferrière ne mentionne les élèves que par l'indication d'une moyenne d'âge : onze ans et demi. L'information est assez discutable. Car avoir affaire à un enfant de sept ans en même temps qu'à une adolescente de quinze, ne se résout pas pédagogiquement par le nivellement d'une moyenne arithmétique entre leurs âges respectifs... De plus, Ferrière emploie le mot « élèves » au masculin, dans sa fonction de neutre : « quelques élèves se sont lancés... ». L'impression est aussi qu'on a affaire à un auditoire relativement important : quinze, vingt élèves ? En réalité la « petite classe » est composée d'un groupe très restreint et particulièrement hétérogène, sinon hétéroclite (par l'âge, par les nationalités, par les langues maternelles, par le niveau scolaire, par les origines sociales), de sept élèves, toutes des filles, auxquelles se joint un neveu des Ferrière qui leur est confié. Et encore, à partir du 25 avril, elles ne sont plus que quatre.

## ESQUISSE DU CONTEXTE

La recherche FNRS 1986-1989 a conduit à une reconstitution la plus systématique possible de ce groupe-classe, comme des conditions plus générales de l'expérience et des caractéristiques des personnalités en présence. Il serait trop long d'en reprendre ici l'énumération. Disons, pour faire court, que le premier contact avec les élèves a lieu le 22 septembre 1920, le dernier, le 30 juin 1921. La « petite classe » est menée par Adolphe Ferrière, Isabelle Ferrière et Élisabeth Huguenin. Mais ces trois personnes s'y succèdent chaque semaine, plus qu'elles ne s'y présentent ensemble. Ferrière a de nombreuses absences, dues à sa mauvaise santé et aux tâches qui l'appellent à Genève. L'une des fonctions immédiates du JNPC est précisément de maintenir le lien entre les trois responsables. Trois séances de préparation commune sont relevées : les 3 octobre, 2 novembre et 25 avril. Par ailleurs, cette « petite classe » ne forme pas une entité pédagogique à part dans l'École, comme Ferrière l'aurait souhaité. Les élèves suivent les enseignements d'autres professeurs, dont les horaires hebdomadaires sont invariables et dont Ferrière désapprouve les méthodes dans le JNPC, ce qui suscite l'irritation de la directrice. Les relations entre le couple Ferrière

et cette directrice, Lydie Hemmerlin, sont effectivement tendues et peu confiantes. Dès la fin d'avril Isabelle Ferrière quitte Bex. Le JNPC s'arrête le 30 avril. On a cité le mot conclusif d'Adolphe Ferrière dans son PJ. Pas de quoi pavoiser. De fait, à bien lire LPEA, comme les relations antérieures, Ferrière ne pavoise pas. Il ne taît pas qu'il y ait eu des difficultés. Il n'empêche que, parmi ces dernières, il gomme celles qui auraient pu faire mettre en cause le bien-fondé de la promotion de l'expérience de Bex en *exemplum* de l'École active.

## DU JNPC DE 1921 À LA RELATION DE 1922

Car la comparaison terme à terme montre avec la même rigueur combien la relation de 1922 dans *L'École active* prend des libertés avec ce qui est effectivement relevé dans le JNPC ou dans le PJ. On reprendra les différents passages qui ont été indexés dans le texte de la relation de 1922.

[1] « *au début de nos travaux en commun* »... La proposition de Ferrière a lieu le 27 septembre : la classe a commencé le mercredi précédent, 22 septembre. En un sens large, il s'agit bien du début.

[2] « *après une petite demi-heure... qui avait ouvert la matinée* »... Le JNPC comme le PJ situent l'initiation aux travaux individuels, non à l'ouverture de la matinée, comme le dit la relation, mais l'après-midi du 27. Ils font durer la séance deux heures (de quatre heures et demi à six heures et demi).

[3] « *J'avais un jour proposé des travaux personnels au choix* »... L'expression « travaux personnels au choix » suppose que Ferrière a préparé une liste. Douze propositions sont effectivement énumérées dans le JNPC du 27 septembre. Mais une nouvelle série de propositions figure au 1<sup>er</sup> octobre. Ferrière mentionne : « (la liste) s'est montrée, en fait, au-dessus de leur portée ». Aveu non repris dans la relation de 1922 : au contraire, là ce sont les élèves qui ne savent ni choisir, ni travailler seules. Sans doute est-ce vrai. Mais des propositions moins dissuasives auraient pu les inciter davantage. Le vendredi 1<sup>er</sup> octobre, ne demeurent que cinq propositions. Et celles-ci se résument à des « petits travaux » décoratifs ou utilitaires. Dans la longue tentative qu'il effectue le 29 octobre pour analyser la passivité des élèves, Ferrière énumère sept hypothèses. Il retient comme la plus probable l'influence sur les élèves des autres enseignants plus « traditionnels ». Mais il ne

reprend pas cette idée dans la relation de 1922. C'est l'incapacité des élèves qui est seule mise en avant.

[4] « *rentrant dans le cadre du sujet traité* »... Ferrière répugne, dans la relation de 1922, à employer la formule scolaire classique qu'il utilise néanmoins au fil de la plume en écrivant le JNPC : des tâches en rapport « avec le programme suivi ». Le « spontanéiste » qu'il est – il publie la même année (1922) *L'activité spontanée chez l'enfant* – n'aime pas rappeler qu'il lui revient de suivre et de faire suivre un « programme ».

[5] « *Bientôt quelques élèves ont compris et se sont lancés avec intérêt... Mais la plupart,* » etc. Le vendredi 8 octobre, les travaux personnels se réduisent à une modeste calligraphie : « sous-main ligné et page de titre ». Effectivement Ferrière doit rabattre de ses ambitions. Le mardi 12, il écrit : « ça mord ! ». On lui a en effet montré « des classeurs ornés de la page de titre, de deux ou trois dessins et de trois ou quatre compositions recopiées sur grand papier avec l'aide du sous-main ligné ». Il commente : « Elles vont vite en besogne quand l'intérêt y est ».

[6] « *leur fournir un instrument de travail qui leur permet d'agir sans mon secours* »... En réalité, c'est Ferrière qui va éteindre l'intérêt des élèves en orientant toute l'activité « manuelle » et « personnelle » vers la confection de l'« instrument de travail ». Les fillettes vont passer des heures à confectionner elles-mêmes leur futur « cahier de vie » avec du papier et du carton. Cette tâche, qu'elle perçoivent comme une véritable corvée, loin de permettre d'« agir sans son secours », augmente la dépendance des élèves à son égard dans la mesure où elles ne voient pas où il veut en venir. Le 13 octobre, les élèves sont à ce point découragées qu'elles protestent en chœur auprès d'Élisabeth Huguenin. Elles ne comprennent pas davantage la préparation des « enveloppes » destinées à recueillir et à classer les documents qu'elles découvrent. Ferrière affirme que l'usage de ces enveloppes est devenu courant. Cela n'est vrai que de deux d'entre elles.

[7] « *intérêt des élèves pour la vie des primitifs [...]* sont sorties tout naturellement nos activités quotidiennes ». Ferrière, faisant sienne la conception des intérêts fondamentaux de Decroly, découvre chez les enfants un intérêt « spontané » pour les primitifs. Mais le thème de la « vie des primitifs » n'a pas été sollicité par les élèves. Ferrière, dès le premier jour de classe, a entamé, de sa propre initiative, la lecture de *La Guerre du feu* dont Élisabeth Huguenin pense, dans le *Journal* du 4 octobre, que le texte en

est « trop difficile », qu'il « dépasse leur possibilité de saisir le français » (trois seulement sont de langue française maternelle). Le 6, elle insiste : « Delia est la seule véritablement intéressée par le livre ». En revanche, ce même jour, Élisabeth Huguenin tient sa promesse de leur parler des châteaux-forts, à propos de leur visite à la Tour de Duin le jeudi 30. Elle écrit qu'elle a l'impression de se livrer à une « contrebande » (*sic* !). En réalité, elle effectue par là la première vraie « leçon occasionnelle ».

Comment ne pas souligner que Ferrière n'a pas relaté cette visite à la Tour de Duin, ni son rôle de déclencheur, ni la demande des élèves, ni la promesse de l'enseignante, ni sa réalisation : le JNPC offrait là pourtant un déploiement exemplaire de la pédagogie de l'occasionnel. Mais c'est qu'il transgresse le programme... fixé et inauguré par Ferrière !

[8] « *Aucune division du temps, si ce n'est le début et la fin des groupes d'heures qui nous étaient accordés* »... À en croire le recoupement JNPC/PJ les horaires sont en effet respectés le plus souvent, ce qui montre la « petite classe » correctement « cadrée » dans le planning de l'école. Mais la variété des activités à l'intérieur des « groupes d'heures » attribués à l'équipe Adolphe Ferrière/Isabelle Ferrière/Élisabeth Huguenin, n'est pas telle qu'on puisse parler d'« aucune division du temps ». D'une part, du fait de son calendrier rigide de présence à l'école, du fait aussi des occupations de Ferrière à l'extérieur, Élisabeth Huguenin, dès le 27 septembre, prend les élèves selon un horaire fixe et interchangeable, en dehors de la présence du couple Ferrière. En d'autres termes, elle dispose de ses « propres heures de classe ». Les Ferrière eux-mêmes n'ont en charge les élèves sur une matinée en continu que le jeudi, de 8 h 30 à 13 h. Un seul relevé du JNPC permet de confirmer qu'il y ait eu leçon collective étendue sur toute une matinée. Il s'agit du jeudi 3 mars, au cours duquel, mis à part le temps de la récréation, qui a coupé, comme chaque jour, la matinée en deux parties, il a été question de l'histoire du costume lors des deux séances. Mais on est loin d'un groupe emporté par l'enthousiasme. Le JNPC relève que « avant la récréation », les élèves reproduisent – « mal », selon Ferrière – des dessins qu'Isabelle Ferrière exécute au tableau. « Après la récréation », « durant tout le temps », « échange d'idées sur le costume ». Mais Ferrière note que l'une des élèves est « très distraite, ces temps ». Au semestre d'été, l'organisation du temps se délite. Isabelle Ferrière est définitivement absente. Le JNPC n'est plus tenu. Ferrière ne signale dans son PJ que

des leçons qu'il donne le matin, d'une durée variant d'une heure à deux heures et demi, le reste du temps étant consacré à des entretiens individuels avec les quatre élèves qui restent.

[9] « *des journées entières de travaux personnels* »... La chose est impossible puisque Ferrière et ses collaboratrices n'ont jamais eu en charge les élèves à eux seuls un tel laps de temps et que le reste de la journée est « programmé » par l'école, sans aucun pouvoir pour l'équipe Ferrière d'y changer quoi que ce soit.

[10] « *Le plus souvent, il y avait leçon collective de plus ou moins longue durée, suivie de travaux individuels* ». Ce mode de fonctionnement est corroboré par le relevé quotidien du JNPC dès le 28 octobre : quinze fois avant Noël ; vingt-cinq fois avant le 30 avril, date à laquelle s'interrompt la rédaction du JNPC. Cependant Ferrière omet de noter, dans sa relation de 1922, que le schéma de séance comporte non pas deux mais trois épisodes : leçon collective, travaux individuels, lecture faite au groupe par l'enseignant. Ferrière tient particulièrement à cette activité. Il l'assure toujours lui-même quand il est présent. Elle est une des rares « relations pédagogiques » que ce sourd, désormais profond, peut avoir : s'assurer un auditoire. Et c'est un excellent lecteur. Il note d'ailleurs dans le JNPC la satisfaction des jeunes élèves : elles demandent plusieurs fois à la voir prolonger.

[11] « *La leçon collective était amorcée, soit par un fait occasionnel (commémoration d'une date historique par exemple)* »... Une seule initiative est citée dans le JNPC. Le 11 novembre, Ferrière rappelle l'armistice de 1918, la traversée du *Mayflower* et le troisième anniversaire de la fondation de l'URSS. Il ajoute dans le JNPC : « je ne suis pas sûr qu'elles aient tout compris ». Il s'agit, en fait, d'une allocution de circonstance et non d'une amorce de leçon, car, selon le JNPC, les élèves poursuivent aussitôt une composition sur la Grèce.

[12] « *soit par une question posée par un élève* » (*sic !*)... Ce type d'amorce est relevé une fois, le jeudi 21 octobre. Ferrière la qualifie de « leçon occasionnelle », mais précise aussitôt dans le JNPC qu'elle est en corrélation avec « le sujet traité le vendredi 15 » et que le « but » de la leçon est d'abord le sien : « les familiariser avec le globe terrestre ». L'amorce est donc plus une heureuse coïncidence entre la question posée et l'intention de l'enseignant. Dans le JNPC d'ailleurs, Ferrière ne le cache pas : « ce matin, le hasard fait que Gab me pose par écrit

précisément la question que je pensais aborder avec les élèves : comment ce qui est aux antipodes ne "tombe"-t-il pas ? ».

[13] « *soit, le plus souvent, par la lecture faite par un élève (sic !) de son dernier travail personnel* ». L'adverbe « le plus souvent » n'est pas conforme aux relevés du JNPC pas plus qu'à ceux du PJ. Cette lecture est une rareté entourée d'ailleurs de grandes précautions. Le jeudi 2 décembre, Mad fait un exposé sur l'abeille. Il a été longuement préparé la veille avec Isabelle Ferrière. Adolphe constate que l'attention de la classe est « un peu éparpillée » et que Isabelle Ferrière doit faire la police. Il conclut dans le JNPC : « En somme, expérience intéressante. Mais il faudra que le travail de l'élève « conférencière » soit revu et mis au point par nous et lu sans longs commentaires ». Ce propos, parfaitement compréhensible sous la plume d'un enseignant qui exerce ses élèves à la pratique de l'exposé, éloigne singulièrement de la ferveur spontanée du Ferrière doctrinal qui, à quelques mois d'intervalle, écrit la relation de 1922. Le 10 décembre, le JNPC relève un exercice similaire ; Délia donne lecture de son travail sur le thé. Suit un exercice collectif de vocabulaire.

[14] « *soit à la confection d'une fiche documentaire à classer dans l'une des enveloppes ad hoc, soit à un résumé écrit au tableau noir...* » Le JNPC est peu éloquent à décrire l'initiative des élèves à confectionner des fiches documentaires de leur propre cru. Dans le JNPC, constatant le désarroi des élèves, Élisabeth Huguenin considère que ce système des enveloppes destinées à recueillir et classer les documents ne fonctionne pas : les élèves ne comprennent pas ce que veut Ferrière. Et, en particulier, elles ne saisissent pas la signification des rubriques qui donnent leur titre à chaque enveloppe. Le JNPC révèle clairement que cette pratique, liée à celle du « cahier de vie », présentée par Ferrière comme essentielle à la méthode « active » telle qu'il la conçoit et la promeut dans l'idéal, est une affaire qui ne marche pas. Elle impose aux élèves une longue et fastidieuse préparation du matériel, elle-même fonction d'une assimilation cahotique du cadre conceptuel qui va présider à la classification. Le jeudi 2 décembre, le JNPC relève que Dél et Bar « copient » pendant une heure des fiches à partir de la table des matières du *Manuel de Leçons de choses* de Colomb et déclarent trouver ce travail « éprouvant ». Paradoxalement, la priorité du concret (collecte et classement de « choses » et de « documents » est conditionnée par la priorité préalable de l'abstrait (codage et classification) lui-même lié à un concret de pure

exécution (confection de l'instrument : enveloppes et cahier de vie). À lire leurs réflexions dans le JNPC, Élisabeth Huguenin et Isabelle Ferrière ont bien vu le paradoxe. Si Ferrière avait fait droit à leurs remarques en les rendant publiques, tant dans ses relations, que dans le chapitre de LPEA, consacré à Bex, il aurait permis un très instructif débat pédagogique autour des « commencements » et non l'affirmation dogmatique que la spontanéité des élèves, certes aidée par les initiatives des maîtres, est à même de faire des miracles.

[15] « *Jamais... une votation* »... Le 20 janvier, le JNPC signale, de manière humoristique d'ailleurs, qu'une décision a donné lieu à un vote. « Il semblait qu'il y eût six voix » pour une solution de « travail individuel » dont « on » découvre qu'elle encourageait la paresse d'une élève. Ferrière n'hésite pas à intervenir et à faire adopter une solution qui exclut cette dérive...

[16] « *Le plus souvent, nous, adultes, devinions...* » La divination par les adultes du genre d'activité susceptible de « jouir de la faveur dominante » n'a pas toujours été réussie. En témoigne le véritable « raz-le-bol » des élèves face à la préparation du matériel de la méthode RCE. Le 1<sup>er</sup> décembre, Ferrière fait enfin droit aux observations d'Élisabeth Huguenin et d'Isabelle Ferrière dans le JNPC et reconnaît que la plaisanterie a assez duré. Et le JNPC comporte dix autres notations par lesquelles Ferrière, Isabelle Ferrière ou Élisabeth Huguenin reconnaissent avoir mal estimé leur choix.

[17] « *la part consacrée aux travaux personnels [...]* a grandi toujours plus »... C'est d'abord la diminution du nombre d'élèves, puis le départ d'Isabelle Ferrière, qui causent l'augmentation des travaux personnels. Et, parmi ceux-ci, Élisabeth Huguenin, dans son bilan du 8 mars, note que les travaux de libre initiative sont moins bien réussis que ceux que les élèves sont invitées à choisir dans une liste établie par les enseignant(e)s.

[18] « *Mais, spontanément...* » La répartition entre leçons de vie et questions d'histoire est plus rigide qu'Adolphe Ferrière ne le donne à croire dans sa relation de 1922. D'une part, il faut tenir compte de la présence d'Élisabeth Huguenin, présence ponctuelle mais dont les horaires sont réguliers. Or c'est elle qui assure l'enseignement de l'expression française et de certains éléments d'histoire. D'autre part, Adolphe ne manque pas de situer dans leur contexte les « leçons de vie » données par Bella (Isabelle). Il les réinscrit dans son programme des « besoins pri-

mordiaux », inspiré de Decroly, et il laisse sa préférence pour un certain ordre chronologique l'emporter sur le caractère trop cahotique des « occasions ». Ainsi de septembre à fin décembre 1920, les leçons sur la Grèce et sur Rome apparaissent avec régularité dans le calendrier hebdomadaire, et la lecture des *Derniers jours de Pompéï*, à laquelle Ferrière tient particulièrement, en ponctue la régularité. Plus que les opportunités pédagogiques, ce sont les absences d'Adolphe ou d'Isabelle Ferrière qui conduisent à modifier le *modus vivendi*.

[19] « *Ainsi les enfants que nous avions, non habitués au dessin... un engouement collectif pour les cartes de géographie...* » Ferrière exprime à plusieurs reprises le regret que les élèves ne dessinent pas suffisamment (par exemple, le 11 décembre). En revanche l'engouement cartographique est bien relevé dans le *Journal*. Il est tel que, le 25 novembre, Ferrière autorise les élèves à confectionner leurs cartes pendant sa lecture des *Derniers jours de Pompéï*. Selon le JNPC, elles en prendront l'habitude, ce qui laisse perplexe sur l'efficacité éducative de l'exercice d'écoute que l'enseignant leur impose. Lui-même se reproche la facilité qu'il a concédée aux élèves. Il écrit dans le JNPC : « si j'avais prévu ce qui devait arriver, j'aurais refusé. J'ai permis », et pas une n'a arrêté la lecture pour demander l'explication des mots difficiles. La confection des cartes les absorbe...

[20] « *les sujets arbitrairement imposés à heure fixe répugnaient à tout le monde et troublaient le travail productif.* » On ne trouve aucune trace dans le JNPC ni de cette répugnance collective, ni de ce trouble. En réalité, les horaires étaient respectés, ne serait-ce que pour les pauses obligatoires des récréations. La double mention courante « avant la récréation », « après la récréation » montre, d'une part, que Ferrière et ses collaboratrices gardent les habitudes du langage scolaire traditionnel, et, d'autre part, que le temps des activités que les élèves mènent sous leur conduite appartient sans conteste au découpage scolaire du temps.

Certes, après les vacances de Noël, un horaire est adopté. Il est reporté dans le JNPC à la date du 17 janvier. Il est alors qualifié par Ferrière d'« exécutable ». Mais si l'on se reporte semaine après semaine, sur janvier, février et mars, aux interventions d'Élisabeth Huguenin, par exemple, on constate que les leçons de français et d'histoire qui lui sont attribuées par cet horaire, le mardi et le mercredi matin de 8 h 1/2 à 10 h, ont toutes été données ponctuellement,

sauf les 8 et 9 février où Élisabeth Huguenin est absente. Ce qu'Élisabeth Huguenin se permet, à l'intérieur de cette plage horaire, c'est de permuter l'histoire et le français ou de conjoindre les deux matières (par ex., un exercice de vocabulaire sur Rome). Elle continuera à se donner cette liberté. Adolphe Ferrière n'intervient jamais dans ces leçons. Dans l'horaire « exécuté », une leçon est programmée le lundi après-midi (4 h 1/2 – 6 h 1/2) sous le titre « Lecture, travaux personnels ». Elle est assurée ponctuellement, sauf absence d'Élisabeth Huguenin (le 7 février) ou modification du programme général de l'école (14, 21 et 28 mars). C'est à l'intérieur de cette leçon qu'Élisabeth Huguenin tente de remplacer les lectures par des exposés, des échanges ou des travaux libres suggérés, ou qu'elle essaie de relier « leçons de vie » et « leçons d'histoire » (par ex., la fabrication du papier, le 1<sup>er</sup> mars). Les choses apparaissent le plus mobile le jeudi matin quand le couple Ferrière ont en charge les élèves toute la matinée. Mais pratiquement, chaque jeudi, on peut retrouver un thème qui satisfait au « programme » de « science » arrêté en janvier : une séance de T.P. donnée par Isabelle Ferrière, et une lecture faite par son mari. L'absence de lecture correspond strictement aux absences d'Adolphe. Cette leçon de « science » passe du jeudi au vendredi à partir du 18 février et elle est donnée par les Ferrière alternativement. L'appellation « science » qui apparaît dans l'horaire de janvier, « gomme » la formule « leçons de vie » moins conforme aux dénominations reçues et suspecte à certains parents. Elle est conservée.

[21] « *Les meilleurs d'entre les élèves...* » La conclusion de la relation de 1922 est en demi-teinte. La connaissance du discours *ad intra*, tel que le révèle l'étude du JNPC ou du PJ force à s'interroger : quelles furent ces « meilleures » sur les sept, puis quatre élèves qui « ont fini » par préférer ce que Ferrière préférait ? C'est cette notion de « meilleures » qui fait l'objet du commentaire, très élitiste, voire presque eugéniste, qui suit, dans *L'École active*, cette relation dont on ne peut pas ne pas reconnaître qu'elle est un peu « arrangée » pour les besoins de la cause. Mais, sans doute faut-il orthographier « Cause » avec une majuscule. Cette relation est bien l'œuvre d'un propagandiste. Non que ses idées soient détestables. La méthode RCE est une des nombreuses manières de tenter, selon une procédure qui se veut rationnelle, cette conciliation entre l'occasionnel et le systématique dont les fondateurs des *Philanthropinums* rhénans au XVIII<sup>e</sup> siècle, (cf. Chalmel, 2004), les pédagogues de l'éducation popu-

laire en quête de « Leçons de choses » (cf. Kahn, 2003), avaient déjà appréhendé, en même temps que la nécessité éducative, l'extrême difficulté de mise en œuvre dans le cadre de l'école organisée et instituée.

## LES BESOINS DE LA CAUSE...

Ferrière fut, parmi les promoteurs de l'Éducation nouvelle, l'un des plus ardents théoriciens de l'enseignement occasionnel, en même temps qu'un praticien impénitent de l'enseignement systématique. Et la contradiction demeure irréfléchie entre cette ardeur théoricienne et cette impénitence pratique. Dès lors, elle fait de lui un pédagogue dogmatique, y compris quand il cherche à comprendre pourquoi ses entreprises « tâtonnent ». Il systématise l'occasionnel. Il rend le « spontané » programmatique. Réfléchi et assumé, la contradiction des concepts pourrait s'avérer fructueuse. Mais la défense de la Cause s'exprime par l'énoncé d'une conviction militante qui la transforme en une fiction, où le récitant d'un conte gomme les médiocrités de l'expérience. Cette « petite classe » où tout se ligait pour empêcher la pédagogie de « réussir », pouvait, dans ses conditions mêmes et à cause d'elles mériter d'être érigée en *exemplum* de l'École active. Elle pouvait instruire par l'analyse des causes de l'échec, car, paradoxalement, les relevés effectués journalièrement par le JNPC et le PJ, joints aux productions quotidiennes des élèves et des enseignants rendaient possible une évaluation particulièrement bien armée.

Surtout, en rédigeant le JNPC, à trois voix, les responsables de la « petite classe » fournissaient à l'École active et à l'Éducation nouvelle, à partir d'une « expérience » aux conditions particulièrement difficiles et aux réalisations, somme toutes, des plus modestes, la chance d'un débat interne intelligent et instructif. Transféré sur la place publique, ce débat aurait montré que, animant en permanence l'action et la réflexion sur elle, la capacité de se remettre en cause demeurait l'une des plus sûres manières de servir la Cause (6). Pour des raisons diverses et que sa situation personnelle rend compréhensible, Adolphe Ferrière, éducateur désormais empêché désireux de se proposer néanmoins comme expert (7), a préféré faire de cette véritable mise à l'épreuve le récit d'un modeste succès dont il avait à apparaître comme le principal réalisateur puisque, par nécessité politique et stratégie promotionnaire, il lui fallait en être le principal bénéficiaire.

Daniel Hameline  
Université de Genève

## NOTES

- (1) Sur les toutes premières expériences praticiennes de Ferrière dans les écoles nouvelles d'Hermann Lietz (1901-1902) : Grunder, 1987. Sur Ferrière et l'École-foyer des Pléiades (1914-1919) : Gerber *et al.*, 1990. Sur Ferrière et l'École internationale de Genève (1924-1927) : Fournier & Lorenz, 1988. Sur Ferrière et le Home « Chez nous » : Coquoz, 1998. Sur Élisabeth Huguenin : Fardel, 1998. Un ouvrage en préparation devrait permettre la publication intégrale de la recherche FNRS 1986-1989.
- (2) Cet article de Ferrière a fait l'objet d'une communication (non publiée) de D. Hameline et R. Gerber au Groupe de travail « Histoire de la pédagogie et de l'école »/Arbeitsgruppe *Schul- und Pädagogikgeschichte* de la Société suisse de recherche en éducation/Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, au Congrès de Delémont en juin 1988.
- (3) Ce chapitre sera l'objet de remaniements au fur et à mesure des éditions de *L'École active*. On retrouve ce passage attribué au JNPC dans les éditions en un volume de 1926 et de 1929. En revanche, l'ouvrage de 1946 qui porte le titre *L'École active*, et qui a fait l'objet d'une réédition récente (2004) est une compilation de chapitres empruntés à *L'École active* (1922), à *La Pratique de l'École active* (1924) et à *L'Autonomie des écoliers* (1921). Le chapitre « L'activité intellectuelle à l'école active » y demeure, mais le passage y est désormais omis.
- (4) On a montré (Hameline, Belkaïd & Jornod, 1995) que l'ouvrage de 1922 reprend en réalité des passages entiers du gros article de 1914, « Les principes psychologiques de l'école du travail » et que le seul changement, c'est la substitution du syntagme « école active » à celui d'« école du travail », transcription discutable d'*Arbeitsschule*.
- (5) Nous proposerons de revenir sur vingt passages de cette relation, ce qui explique les chiffres entre parenthèses qui ponctuent le texte.
- (6) La publication prochaine du JNPC devrait permettre de remédier à ce gommage du débat interne par Ferrière et de lire, sous la plume même de praticiennes convaincues de l'École active, l'énoncé des difficultés de la mise en œuvre et le témoignage d'une réflexivité à l'œuvre pour s'en assurer l'intelligence et les assumer avec pragmatisme.
- (7) C'est le rôle qu'il proposera de jouer auprès des fondateurs de l'École internationale de Genève dès 1924.

## SOURCES ARCHIVISTIQUES

L'original et des fac-similés du *Journal de notre petite classe (1920-1921)*, de même que des fac-similés du *Petit Journal (1918-1960)* d'Adolphe Ferrière sont

conservés dans le Fonds Adolphe Ferrière aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Université de Genève.

## OUVRAGES D'ADOLPHE FERRIÈRE CITÉS

*Les Fondements psychologiques de l'École du travail* (1914). Bruxelles : Imprimerie Rossel & fils.

*Transformons l'École* (1920). Bâle : Azed. 2<sup>e</sup> éd. revue, Paris : J. Oliven, 1947.

*L'Autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité* (1921a). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

« Une expérience d'école active » (1921b), *L'Éducateur*, LVII (24), p. 387-390.

*L'Activité spontanée chez l'enfant* (1922a). Genève : Ed. internationales populaires.

*L'École active* (1922b). 2 vol. Neuchâtel : Ed. Forum. N<sup>lle</sup> édition en un volume : Ed. Forum, 1926 & 1930 ; édition entièrement refondue : Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1946. Réédition : Paris : Ed. Fabert, 2004.

*La Pratique de l'École active* (1924). Neuchâtel et Genève : Ed. Forum.

## BIBLIOGRAPHIE

BUYSE R. (1935). *L'Expérimentation en pédagogie*. Bruxelles : Lamertin.

CHALMEL L. (2004). *Réseaux philanthropistes et pédagogie au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Bern : P. Lang.

CIFALI M. & HAMELINE D. [dir.] (1998). *Innovation pédagogique : science, rhétorique, propagande*. II<sup>e</sup> colloque international (Genève, avril 1998). Genève : Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.

COQUOZ J. (1998). *De l'Éducation nouvelle à l'éducation spécialisée : un exemple suisse, le Home « Chez nous » (1919-1989)*. Lausanne : LEP ; Ed. des Sentiers.

FARDEL M.-Ch. (1998). *De l'errance et du chemin, de la raison et du cœur... Esquisse biographique d'Élisabeth Huguenin (1885-1970)*. Mémoire de licence. Genève :

Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

FOURNIER M. & LORENZ Ch. (1988). *Le Fonds Ferrière et les Archives de l'« Ecolint » de Genève (1924-1927)*. Genève : Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.

GERBER R. [dir.] (1990). *Les Écoles nouvelles à la campagne : entre l'idéal et la réalité : le cas de l'École-Foyer des Pléiades*. Genève : Archives Institut Jean-Jacques Rousseau [inédit]

GRUNDER H. U. (1987). *Das schweizerische Landerziehungsheim zum Beginn des 20. Jahrhunderts*. Bern : P. Lang.

HAMELINE D. (1993). « Adolphe Ferrière (1879-1960) ». *Perspectives*, vol. 23, n° 1-2 (85-86), p. 379-406 : « Penseurs de l'éducation » dossier dirigé par Z. Morsy.

- HAMELINE D. (1994). « Adolphe Ferrière ». In J. Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris : A. Colin, p. 181-195.
- HAMELINE D. (1995). « Adolphe Ferrière ». In J. Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues : textes choisis*. Paris : A. Colin, p. 173-186.
- HAMELINE D. (2002). « Les premières années de *Pour l'Ère nouvelle* : militantisme et propagande ? ». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 35, n° 4, p. 27-40.
- HAMELINE D. (2002). « Le cosmopolitisme de l'Éducation nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'Entre-deux-guerres ». Conférence inaugurale de la première « Conférence internationale de philosophie de l'éducation », Porto, mai 1998. In *L'Éducation dans le miroir du temps*. Lausanne : LEP : Ed. des Sentiers, p. 157-216.
- HAMELINE D. (2004). « Préface ». In A. Ferrière, *L'École active*. Paris : Fabert, p. 7-29.
- HAMELINE D. ; GERBER R. ; ZEILBERGER H. Y. ; THOLLON-POMMEROL C. & THOLLON-POMMEROL N. (1981). *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Éducation nouvelle*. Genève : Université de Genève (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation).
- HAMELINE D. ; BELKAÏD M. & JORNOD A. (1995). *L'École active : textes fondateurs*. Paris : PUF.
- KAHN P. (2003). « Les sciences : trois modèles pour un enseignement nouveau », In D. Denis & P. Kahn (dir.), *L'École républicaine et la question des savoirs : enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Paris : Ed. du CNRS, p. 147-174.
- KIMBOMA N. (1996). *Trajets et horizons de la pensée socio-politique et économique d'Adolphe Ferrière (1900-1960)*. Mémoire de licence. Genève : Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.



## Les médiateurs académiques dans le système éducatif français : la force d'une « autorité sans pouvoir »

*Hélène Buisson-Fenet*

---

*Les pratiques de « médiation » se sont développées depuis une vingtaine d'années dans le champ de l'action publique, à la fois comme facteurs de modernisation des services, et comme éléments de régulation des conflits dans la rencontre bureaucratique, susceptibles d'éviter la procédure contentieuse. L'Éducation nationale n'échappe pas à ce phénomène, et des médiateurs ont été nommés dans chacune des académies depuis la rentrée 1999. C'est à cerner les particularités de leur rôle que cet article est consacré : dressant d'abord les traits les plus marquants du collectif des médiateurs scolaires, il vise à mettre en évidence les facettes de leur rôle, et partant, la légitimité institutionnelle à laquelle ils peuvent prétendre – non sans difficultés.*

---

**Descripteurs (TEE) :** administration locale, médiateur de l'Éducation nationale, personnel scolaire, rectorat, régulation sociale.

### INTRODUCTION

Le champ professionnel hétérogène que constitue l'Éducation nationale connaît régulièrement d'importants remaniements. Lise Demailly a su tôt par exemple rapprocher l'évolution des fonctions de chef d'établissement de celles assignées à la maîtrise dans l'entreprise industrielle (Demailly, 1994). Les compétences « nouvelles » des enseignants ont été interprétées en référence au modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1983 ; Cattonar & Maroy, 2000). Plus récemment encore, des sociologues du travail se sont penchés sur les « aides-éducateurs » et ont tenté

d'appréhender les nouvelles modalités de définition d'une activité de service en émergence dans le système éducatif déconcentré (Diederichs-Diop & Fournié, 2001 ; Champy-Remoussenard & Meyer, 2005).

Nous proposons dans ces lignes de jeter un coup de projecteur sur une activité à la fois récente et étroite au sein de l'Éducation nationale, celle qui consiste à « améliorer la qualité du service rendu aux usagers et acteurs du service public d'éducation » (Rapport du médiateur de l'Éducation nationale, 1999). La démarche de médiation apparaît en effet comme une entreprise de civisme administratif : il s'agit d'amener un univers bureaucratique, où les

catégories générales, l'anonymat et le traitement procédural du nombre prédominant, à prendre en considération la personne singulière, avec ses caractéristiques propres, ses affects, et la situation particulière qui est la sienne (1). Quelle forme d'autorisation sociale requiert dès lors un collectif faiblement appareillé, pour impulser et soutenir cette démarche ? Sous quelles conditions, et avec quelles difficultés travaille-t-il en ce sens ?

Pour répondre à ce questionnement, nous avons travaillé dans l'année scolaire 2003-2004 sur un matériau disparate. Il a d'abord s'agit de recueillir, à partir des rapports annuels publiés depuis 1999, des informations sur les types de requêtes adressées aux trente-huit médiateurs académiques, et d'en dresser une typologie compréhensive. Nous avons aussi sollicité le Médiateur national pour développer certains points des rapports annuels que nous estimions permettre d'approfondir nos propres pistes d'enquête – ce fut notamment le cas pour la question des rapports entre médiateurs académiques et directeurs des relations et des ressources humaines des rectorats. Il s'est ensuite s'agit d'obtenir des renseignements sur les trajectoires professionnelles des personnes pour clarifier la dimension expérientielle de la fonction de médiateur. Pour ce faire, nous nous sommes à la fois servi des archives d'histoire orale de l'Institut national de recherche pédagogique pour les acteurs dont la trajectoire s'est inscrite dans l'histoire longue de l'institution éducative (Allaire & Frank 2000), et nous avons ensuite mené des entretiens semi-directifs auprès de l'ensemble des médiateurs, pour l'essentiel par téléphone, en insistant sur les différentes séquences professionnelles parcourues par les interviewés, les raisons pour lesquelles ils estimaient avoir été sollicités et les justifications par lesquelles ils expliquaient avoir accepté le rôle de médiateur. Ces entretiens privilégiaient en second lieu la description précise de l'activité de médiateur académique : il s'agissait à la fois de clarifier leurs pratiques, et d'obtenir des éléments de bilan sur le profil et l'évolution des types de dossiers qu'ils traitaient, dont les rapports nous avaient permis de dresser un premier classement. En parallèle, nous avons tenté d'engager une observation *in situ* du travail d'accueil, d'écoute et de conseil d'un médiateur académique ; mais l'effet de « parasitage » que produisait notre simple présence sur l'interaction nous a rapidement dissuadé de poursuivre cette posture ethnographique, sans doute trop intermittente (du côté du médiateur) et trop inattendue (du côté des requérants) pour pouvoir être intégrée par les acteurs en présence.

Sur la base de ce matériau, nous nous proposons de commencer par dégager des principes de variation internes au collectif considéré. Il conviendra ensuite de s'attacher aux pratiques propres de ces agents, afin d'analyser l'effort de construction identitaire dans lequel ils s'engagent, et d'en examiner les effets sur la structuration des relations administratives entre l'institution éducative et ses différents publics.

## LES DIFFÉRENCIATIONS D'UN COLLECTIF HOMOGENÈME

Depuis une vingtaine d'années, les gouvernements successifs sont porteurs d'une série continue d'injonctions et d'actions autour du thème de la « modernisation par l'utilisateur » (Weller, 1998). Tout se passe en effet comme si la congruence systémique entre la société française et son administration, mise en relief par les analyses de M. Crozier sur le modèle bureaucratique (Crozier, 1963), avait changé de perspective. Transparence et allègement des procédures, proximité dans la rencontre bureaucratique : les « attentes du public », bien réelles sinon invoquées comme telles, et que le management public a fait siennes, participent à faire glisser le référentiel de la *mission* de service public vers celui de la *relation* de service (2). Dans l'Éducation nationale, la loi d'orientation de 1989 a rappelé la place centrale de l'élève, et fait sienne l'idée que les familles étaient les partenaires des enseignants dans la communauté éducative. Sous le ministère Allègre, la volonté de « dégraisser le mammouth » s'est manifesté sous diverses formes : l'une d'entre elles a consisté à créer, par le décret du 1<sup>er</sup> décembre 1998, un médiateur de l'Éducation nationale et ses référents académiques. Le premier rapport de 1999 définit précisément le sens du dispositif : il « n'a pas pour objet de mettre en cause la qualité du travail effectué par les agents de l'administration de l'éducation nationale [...] Mais il révèle la demande forte d'examen individuel de chacun, qu'il s'agisse d'un élève, d'un parent ou d'un agent de l'éducation nationale [...] La création des médiateurs vise avant tout à dynamiser l'approche qualitative de l'administration vis-à-vis des familles et de leurs enfants mais aussi des personnels. Elle fait l'hypothèse très crédible et presque banale que l'explication, le dialogue sont des réponses plus adaptées que la confrontation devant les tribunaux ou la résignation. » (p. 7-8)

Le propos de cette première partie voudrait déterminer qui sont les médiateurs, en insistant successi-

vement sur les ressources communes que constituent leurs expériences institutionnelles, puis sur les sous-catégories en présence.

### « L'expérience » comme ressource propre.

Le médiateur de l'Éducation nationale, « réputé avoir une bonne connaissance du fonctionnement de l'administration de l'éducation compte tenu notamment des responsabilités qu'il a exercées au sein de l'éducation nationale », est nommé pour trois ans renouvelables par arrêté du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. Il choisit et nomme les médiateurs académiques pour un an renouvelable, « personnalités depuis peu à la retraite, ayant occupé des fonctions importantes au sein de l'institution, gage d'une bonne connaissance des arcanes du système, d'indépendance vis-à-vis de l'administration, et d'une capacité d'écoute et d'approche des problèmes humains. »

La question de la socialisation au métier et des apprentissages collectifs, que les sociologues du travail mettent en exergue lorsqu'il leur faut repérer et analyser la transition entre le moment où se fabrique une nouvelle tâche (*licence*) et celui où le groupe professionnel en revendique le monopole (*mandate*) (3), ne se pose guère – ou plus précisément « ne se pose plus » – dans le cas qui nous intéresse. Retraités, les trente-huit médiateurs académiques travaillent très largement seuls, éventuellement secondés d'un correspondant départemental si l'académie est dense, et ne se retrouvent qu'épisodiquement, lors de journées annuelles lors desquelles ils échangent d'ailleurs peu de témoignages. « L'expérience » dont ils se réclament, et qui à la fois fonde la légitimité de leur rôle et balise leurs pratiques, est tout entière issue de leur trajectoire professionnelle antérieure, menée le plus souvent de bout en bout au sein du système éducatif.

Car les carrières y ont été longues, parfois turbulentes. Au sein d'un collectif dont Jacky Simon, Médiateur national depuis les origines du dispositif, remarque qu'il est singulièrement stable, les chefs d'établissement sont de loin les plus nombreux, formant près de la moitié des effectifs. L'inspection d'académie et de l'Éducation nationale, touchant à la fois au primaire et au secondaire, constitue le deuxième vivier de médiateurs avec environ douze personnes. L'inspection générale, et plus particulièrement son versant administratif (l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale, IGAEN) se trouve en légère supériorité numérique sur

les membres de l'enseignement universitaire (un recteur, deux présidents d'université, un secrétaire général d'université). La première catégorie de médiateurs révèle une forte mobilité géographique : les chefs d'établissement ont souvent connu plus de trois académies dans leur carrière, et sont tous d'anciens enseignants promus par liste d'aptitude. Cette mobilité apparaît plus faible pour les administratifs et les universitaires, plus diplômés en moyenne que les précédents, qui mettent en revanche à leur actif l'expérience de différents services au sein de la même administration. Certains des médiateurs ont pu déjà participer dans leur carrière à la création d'un espace institutionnel d'éducation ou de formation ; plus d'un chef d'établissement sur deux a adhéré à une association relevant des réseaux pédagogiques.

La forte légitimité professionnelle à laquelle le rôle de médiateur de l'Éducation nationale se trouve associé explique un repérage *ad hoc* des profils : le Médiateur national procède à une nomination après une entrevue avec la « personnalité », sollicitée le plus souvent par l'intermédiaire du recteur d'académie. Dans un seul cas (dont l'exception se trouve redoublée par le sexe féminin de l'intéressée), la démarche est le fait d'une personne informée par voie de presse de l'émergence d'une médiation dans l'administration rectorale, qui manifestera directement son intérêt auprès du Médiateur national.

Parce que l'administration éducative apparaît très décentralisée et qu'elle est avant tout vécue comme complexe, on attend du médiateur académique qu'il soit un fin connaisseur de ses arcanes : « Outre la spécificité forte de chacune des académies, je dirais qu'il y a une sorte de psychosociologie des services à maîtriser. Il faut non seulement connaître l'organigramme, mais ce qu'il y a derrière l'organigramme : pourquoi ce n'est pas tel chef de service qui répondra avec pertinence à tel type de requête, mais davantage la secrétaire du service d'à-côté. Qui on va heurter quand on aura telle type de demande, qui s'y pliera plus volontiers. »

L'élaboration d'un dispositif de médiation puisant son autorité dans l'expérience longue de ses membres se rapproche ainsi d'une situation *d'expertise*, que l'on peut décrire par quatre traits essentiels (Fritsch, 1985) : 1) l'émergence d'une situation de fait problématique, c'est-à-dire non saisissable et gérable avec les schèmes de compréhension jusque là utilisés (ici les problèmes d'équité produits par une demande d'éducation croissante, dans l'attente d'un service public de qualité) ; 2) l'intervention d'un

savoir de « spécialiste » ; 3) dont la fonction se bornera à fournir un avis ; 4) à un mandataire qui l'a sollicité et rendra ainsi une décision « éclairée ».

Il reste qu'une telle initiative se démarque de l'usage désormais institué qui consiste à mettre en place des comités d'usagers – comme on en croise par exemple désormais au sein des hôpitaux publics (Lascombes, 2001). Le médiateur n'apparaît pas comme un « expert profane », mais comme un « professionnel à distance » de l'organisation. Ce choix pose certes la question de l'indépendance et de la neutralité de ses pratiques, dans la mesure où il reste très proche des services – une indépendance dont on attend néanmoins qu'elle soit garantie par son statut de « retraité » ; mais il est à la fois gage de l'efficacité ponctuelle pour « régler un problème », et indice d'une démarche pragmatique – qui peut d'ailleurs venir masquer les difficultés d'une administration à réfléchir en profondeur sur ses propres pratiques, et plus largement sur le type de relations entretenues avec un « public ».

### **Sous-catégories et principes de variation**

Par-delà l'élément commun aux médiateurs que constitue « l'expérience professionnelle en partage », des sous-catégories permettent de révéler un certain nombre de variations dans les pratiques et les éthiques de la médiation. Il faut d'emblée noter la faiblesse numérique des femmes : sur les trente et un médiateurs académiques en fonction durant l'année scolaire 2003-2004, seuls six sont des femmes, ce qui s'explique sans doute en priorité par un facteur générationnel (4). Interrogées, les intéressées n'hésitent pas à mettre en avant ce qu'elles estiment ressortir de qualités plus spécifiquement féminines : capacités à l'écoute, compréhension bienveillante, compétence à l'accompagnement et sens pratique apparaissent ainsi comme des dispositions bien ajustées à la fonction de médiation : « Je dirais que ça apporte un plus, par rapport aux usagers surtout, parce que lorsque vous avez une famille qui vient vous trouver, et quand je dis "famille" c'est plus souvent la maman qui se charge des questions scolaires et qui est attentive à l'équité envers son enfant, quand en face ces usagers trouvent une femme, je pense que c'est tout bêtement plus facile pour eux d'avoir confiance. C'est sans doute des histoires de projection avec beaucoup de subjectivité et d'arbitraire tout ça, le fait est que je pense que ça a des effets sur la relation. »

Les entretiens successifs laissent voir deux autres spécifications possibles à l'intérieur du réseau. Les médiateurs font tout d'abord fréquemment référence aux « deux mondes » que constituent d'un côté l'enseignement pré-baccalauréat, de l'autre l'enseignement universitaire. Dans le premier cas, nos interlocuteurs font le récit d'un univers hiérarchique complexe mais stable et visible : le médiateur y a pour première tâche d'orienter les requérants, en les guidant dans le dédale des services. Dans le second, l'organigramme n'apparaît d'aucun secours. L'autonomie des instances universitaires, l'absence de dispositifs d'inspection (notamment pédagogique), le faible degré de communication entre les services des UFR et parfois même l'absence d'un service juridique clairement identifié nécessitent, pour que la requête aboutisse, une implication personnelle forte des médiateurs dans des contacts singuliers et personnalisés avec ceux-là même auxquels elle s'adresse. Ces démarches font clairement intervenir des critères de familiarité et de proximité à l'égard des « responsables réels » de la régulation universitaire, mobilisent davantage des ressources de réseau que des compétences à décrypter l'organigramme institutionnel. Elles désignent aussi en creux les plus grandes difficultés que rencontre le médiateur à faire réfléchir les services administratifs universitaires sur leurs propres modes d'action, dans la mesure où le fort degré de localisme, l'autonomie traditionnelle des agents et leur faible culture hiérarchique font obstacle aux apprentissages collectifs du « service à l'utilisateur » (Musselin, 2005).

La seconde spécification concerne l'orientation des médiateurs, en fonction de leur formation personnelle et des habitudes professionnelles qui lui sont liées. Car un petit groupe de sept médiateurs (inspecteurs généraux de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, secrétaire général d'université, attaché d'administration centrale) se réclame d'une formation juridique en droit public, et y rattache volontiers ses pratiques : « Je me suis fait un principe de ne recevoir de requête que par écrit, en revanche j'y réponds toujours très rapidement, à commencer par un accusé de réception. Ensuite je formule sous forme de bordereau la question auprès des services concernés, en demandant de respecter un délai imparti. Si les services me répondent clairement et dans les temps, j'écris la réponse au requérant, je peux vous donner la formule toute faite si vous voulez... Si la réponse me paraît peu claire, ambivalente, ou si les délais ne sont pas respectés, je relance le service concerné ou je m'y présente pour avoir des explications, des éclaircissements qu'ensuite je traduirai pour le requérant. »

Les aspects relationnels de la médiation sont alors souvent marqués du sceau du soupçon : « Je me méfie beaucoup du pathos, des situations où on me demanderait de jouer le rôle du psy, où l'arme ce serait de faire pleurer dans les chaumières. Et c'est vrai qu'autour de l'école, on sent qu'il y a tellement d'enjeux, l'affectif monte vite dans les discours. Je crois que je ne saurais pas quelle place avoir dans un contact de face-à-face, où il y a rapidement de la surenchère. Je préfère des pratiques plus formelles, mais à mon avis au final plus efficaces. »

On aurait toutefois beau jeu d'opposer frontalement une médiation « de type relationnel » à une médiation « de type juridique ». D'abord parce que les médiateurs plus portés à l'écoute personnalisée ne se départissent pas pour autant d'investissements de forme qu'ils jugent nécessaires à l'encadrement plus coutumier que réglementaire de leurs pratiques : « Moi j'aime le contact direct, la pâte humaine, ça me permet vraiment de toucher du doigt la difficulté, je ne vois pas comment un médiateur pourrait s'en passer. Mais attention, il ne s'agit pas de faire de la psychologie sauvage. Je ne suis pas là pour tendre le mouchoir, ou même prendre fait et cause pour le pauvre usager contre la méchante administration. Il faut d'ailleurs des garde-fous, parce qu'on pourrait prendre plaisir à endosser ce genre de rôle. Par exemple il y a toujours une trace écrite, je ne demande pas forcément aux personnes de m'adresser un courrier dans les formes avant une première rencontre mais je leur demande de me faire un résumé par écrit de leur requête, des démarches déjà effectuées et de l'amener lors de cette rencontre. Et je prends toujours garde à ne pas les déresponsabiliser, si certaines démarches qu'ils n'ont pas faites auraient pu être tentées je les engage à les entreprendre. Et puis ils savent que je ne suis pas un arbitre qui décerne des bons et des mauvais points, j'entends chacune des parties et lorsqu'il s'agit d'un conflit entre les parents et l'établissement scolaire, je fais attention à ne pas court-circuiter, je joins toujours l'établissement en suivant la ligne hiérarchique » (5).

Ensuite parce que les médiateurs à l'orientation plus juridique ne se désintéressent pas du « contact » avec les requérants. Plus précisément, ils pensent qu'une application pleine et entière du règlement est plus à même de satisfaire les demandes des usagers, qu'une attitude privilégiant l'accompagnement relationnel. Ainsi la conception d'une équité fondée sur l'idée d'arrangements avec les règles opposée au respect strict et abrasif de

l'égalité que suggère l'analyse du pouvoir discrétionnaire de « l'administration de terrain » nous paraît-elle quelque peu fallacieuse : ce qui compte avant tout pour les médiateurs, c'est de parvenir à l'application la plus complète des règles, de manière à faire jouer l'intelligence de leur interprétation : « Il ne faut pas prendre les règles, les décrets, les circulaires pour plus bêtes qu'ils sont. Il faut prendre acte de la marge laissée à l'interprétation de leur application, qui n'est pas une marge fortuite, une sorte d'interstice à la frontière de la légalité dans lequel il est possible de mettre le doigt. Faire de la jurisprudence, ce n'est pas filouter [...] Il reste que moi je fais de la médiation et pas de la conciliation. »

### **Des personnalités bien disposées**

Les médiateurs académiques de l'Éducation nationale sont donc confrontés à la même difficulté que les délégués départementaux du Médiateur de la République, créés en 1973 sur le modèle nordique des Ombudsmen (Warin, 2002) : il leur faut exercer un contrôle fondé sur des notions non-juridiques comme le bon fonctionnement de l'administration et l'équité, ce qui leur confère une compétence plus large que celle du juge administratif (Delaunay, 1999) ; en même temps, ils ne sont pas habilités à contester les décisions administratives, à enjoindre des modifications de procédures ou à recommander des réformes de type réglementaire ou juridique. Ils acceptent ainsi d'émettre un produit – le rapport académique annuel – sans véritable force : ils transmettent, informent, attirent l'attention, formulent éventuellement des suggestions au Médiateur national, qui se charge à partir de cette collecte d'émettre une série de propositions dont il conviendra d'évaluer régulièrement les effets.

S'il est une puissance qui permet de les caractériser, c'est ainsi celle de « l'autorité », dans un dispositif fondé sur une confusion entre les caractéristiques morales de la personne et ses qualités professionnelles. Cette autorité renvoie d'abord au multi-positionnement socio-professionnel des intéressés. Car la plupart des médiateurs académiques joints font allusion à plusieurs adhésions associatives, avec une nette propension à se mobiliser au sein des réseaux d'éducation populaire. Les compétences induites par ce type d'engagement polycentrique nous semble renvoyer d'une part à une aptitude réflexive, théorisée par D. Schön (1983) et utilisée pour décrire de manière

synthétique la recomposition en cours du « modèle enseignant » par plusieurs chercheurs en éducation (Lessard, Perron & Bélanger, 1991 ; Lang, 1996 & 1999). Nos interlocuteurs ne se sont pas contentés de produire un service pendant leurs années d'activité, ils ont montré qu'ils savaient se situer en surplomb de leur propre métier, dans une réflexion distanciée sur leurs pratiques. Cette « prise de hauteur » se double d'autre part d'une posture axiologique, leur permettant de porter un regard normatif, souvent critique, sur leur propre univers professionnel : la responsabilité de l'école dans la reproduction des inégalités et des hiérarchies sociales, les difficultés de l'administration scolaire à considérer la personne, les tendances de l'institution à ignorer son environnement sociétal sont autant de thèmes par lesquels nos interlocuteurs justifient l'intérêt qu'ils portent à la fonction.

L'autorité morale des « personnalités » que constituent les médiateurs, révélée par la polyvalence de rôles sociaux, réclame que leur *compétence* à tenir ensemble raison et convictions se transforme en *performance* pédagogique auprès des services déconcentrés. L'essentiel est de produire et faire produire du compromis, c'est-à-dire de concilier les contradictions entre le souci de la personne et l'égalité de traitement, le respect des procédures et leur adaptation aux cas individuels. « Démarche raisonnable », « prudence », « mesure », « sagesse », « maîtrise » : autant de vertus au travers desquelles nos interviewés se sont illustrés comme « hommes de dialogue », et une action « destinée à faire naître ou renaître des relations nouvelles, soit à prévenir ou guérir des relations perturbées » (Six, 1990). Une disposition au contrôle public des passions, souvent vérifiée dans le cours de la trajectoire professionnelle, en même temps qu'une sensibilité avérée à la cause des « éduqués » prennent ici la forme d'un modèle de comportement. P. Warin (2002, p. 52-53) y insiste à propos des délégués du Médiateur de la République : « En agissant en tant que pédagogues, les délégués du Médiateur ne cherchent pas vraiment à légitimer l'action administrative, ni à s'ériger en porte-parole des usagers. Leur démarche repose sur un double objectif qui leur confère une neutralité : d'un côté, ils visent à améliorer les services rendus en attirant l'attention des administrations sur les difficultés qui sont de leur fait, de l'autre, ils cherchent à faire comprendre aux requérants que l'activité administrative a ses limites et ses contraintes. »

## DES PRATIQUES SOUS LE SCEAU DE L'AMBIVALENCE

Ce sont pourtant les difficultés exprimées par les personnes les moins bien disposées à ce rôle d'intercession, qui donnent une idée de l'ambivalence de l'exercice. D'un côté, le principe consistant à considérer de manière bienveillante les requêtes des usagers peut provoquer, comme par compensation, une attitude de défiance envers les manifestations d'un « égoïsme parental » peu ou prou révélateur du consumérisme scolaire (Ballion, 1982). De l'autre, le travail avec les services peut trouver à se durcir en une attitude de para-contrôle et de surveillance des dysfonctionnements.

### Trouver une place fonctionnelle

Deux publics, parfois sécants, s'adressent au médiateur académique : les personnels qui connaissent des problèmes relevant de la réglementation statutaire et du droit du travail de la fonction publique, et les « usagers » à proprement parler – familles, étudiants, quelquefois lycéens. Mais les proportions de leurs requêtes respectives méritent qu'on s'attarde sur leurs différences : en 1999, date de son premier rapport, le Médiateur national comptait 21 % des réclamations traitées en provenance des usagers ; dans le dernier rapport, et sur 5 500 requêtes traitées en 2004, la proportion des usagers atteint la moitié. Pour la première fois, les requêtes des personnels ne sont donc plus majoritaires, et concernent pour l'essentiel des questions de pensions, de carrière et de statut (27 %), de mutations et d'affectations (21 %), enfin des questions financières (21 %). En l'absence de médiation, ces « affaires » relèveraient indistinctement des services juridiques du rectorat ; mais l'existence du médiateur, loin de faire concurrence au traitement du contentieux, en spécifie précisément le fonctionnement : il s'agit bien de mettre en place un filtre qui permette une régulation moins formelle des dysfonctionnements, et retarde la décision de passage en tribunal administratif pour mieux la motiver. S'établit ainsi une forme de « donnant-donnant », dans lequel les services juridiques fournissent les informations nécessaires au traitement technique approfondi des dossiers, tandis que la médiation est amenée à éviter l'encombrement du contentieux.

Il en va tout autrement avec les services de Direction des relations et des ressources humaines. Dès son premier rapport, le Médiateur le souligne : « Le

médiateur académique qui ne fait pas partie de l'administration à la différence du DRRH, ne doit jouer un rôle qu'à titre exceptionnel. Or, actuellement, la totalité des médiateurs académiques sont parfois submergés de réclamations qui, pour la plupart, auraient pu être solutionnées par le DRRH, voire le chef d'établissement » (6).

Il faut dire que les « dysfonctionnements et remédiations » ont longtemps été le seul domaine d'intervention que la tutelle ait clairement caractérisé pour définir le rôle du service de RRH. Dans le cadre de l'administration scolaire déconcentrée, la mise en place d'une gestion des ressources humaines qui ne soit pas réduite à la seule gestion administrative des personnels rencontre bien des difficultés. Consacrée en 1994 avec la mesure n° 131 du « Nouveau contrat pour l'École », cadrée par la circulaire du directeur de cabinet du 26 mars 1997, mobilisée dans la circulaire ministérielle du 14 septembre 1998 portant sur la déconcentration du mouvement national des enseignants du second degré, elle se heurte néanmoins à trois séries d'obstacles. Le premier renvoie à la permanence d'une logique strictement statutaire qui l'emporte le plus souvent sur la prise en compte des compétences dans le poste occupé : le principe d'égalité de traitement des fonctionnaires de grade et d'ancienneté identiques fait passer au second plan l'évaluation des services effectivement rendus. La deuxième difficulté concerne le manque de professionnalisation des services RRH : alors même qu'on compte en moyenne 15 000 enseignants du second degré et 395 spécialités disciplinaires différentes gérés par chaque rectorat, les outils prévisionnels (pyramides des âges, bilans de compétences, entretiens de motivation) ne sont pas d'usage systématique, et l'évaluation qualitative des motivations, des attentes ou des effets de la formation reste rare. Le troisième obstacle consiste en une lisibilité restreinte des services de gestion des ressources humaines : troisième homme du rectorat après le secrétaire général, le DRRH doit faire avec l'éclatement de la fonction « personnels » en deux services importants que sont la Division du personnel enseignant (DIPE) pour la gestion des carrières, grades et échelons et la Division de l'organisation scolaire (DOS) pour la gestion des moyens.

Une interprétation de cette situation puise à l'idée de « concurrence juridictionnelle » que développe A. Abbott dans son ouvrage de 1988 : « Tout ce qui survient au sein d'une profession a des répercussions sur les professions voisines et se traduit soit par des développements, soit par des défaites » qui

renforcent ou fragilisent leur « juridiction ». La médiation, spécialisée dans le traitement des requêtes, court-circuiterait la fonction originelle des DRRH, celle de l'aide aux personnels en difficulté : des compétences très voisines de celles pressenties pour les médiateurs sont par exemple requises des DRRH dans les avis de vacances de postes publiés au Bulletin officiel de l'Éducation nationale (1999, nos 31, 32 & 36), qui spécifient la nécessité « d'un sens aigu des relations humaines », une « aptitude à la communication, à l'écoute, au dialogue et au management participatif », un « intérêt certain pour le maintien et le développement d'un dialogue social de qualité » (7). L'accompagnement des personnels en difficulté est ainsi rendu plus simple par sa construction sous forme de « réclamation » lorsqu'il échoit au médiateur de s'en saisir ; inversement, la puissance de la gestion administrative des dossiers au regard des difficultés d'un traitement individualisant des personnes, montrent à quel point l'espace institué – celui des DIPE et autres DOS – peut faire barrage aux dynamiques intermédiaires.

Désignés par un rôle plutôt qu'assignés à une structure, les médiateurs peuvent ainsi apparaître comme des « mouches du coche » pour un service de ressources humaines en mal de considération hiérarchique. De même, leurs interventions auprès des services administratifs peuvent être interprétés comme un court-circuit dans un traitement routinisé des dossiers, où la logique d'un fonctionnement inter-services l'emporte généralement sur la considération du contenu propre des opérations et de la place qu'y tient l'administré.

### **Convertir les ayants droit**

Si les requêtes des personnels sont l'occasion de saisir la difficulté à s'insérer dans un fonctionnement administratif basé sur une logique de statuts et de structures davantage que de rôles et de coordination de réseau, la part croissante des requêtes des usagers engage un autre type de difficulté.

Les rapports du Médiateur national donnent à voir des usagers saisis par un « sentiment d'injustice » face à un service public qu'ils ne cherchent pas *a priori* à quitter, mais dont ils regrettent l'incompréhension, le manque d'écoute et de dialogue, la faible capacité à proposer des solutions de rechange ou à construire des compromis. Lorsqu'on classe les réclamations, la notion de « justice » au regard de laquelle les usagers s'estiment maltraités et qui motive leur démarche apparaît renvoyer à trois types

de conceptions différentes. La première concerne *l'égalité des chances* : dans le cas du handicap ou des difficultés propres à la situation familiale, les moyens de discrimination positive (donner plus à ceux qui ont moins – un aide-éducateur, une bourse...) permettent par principe d'aligner les élèves sur un même niveau de ressources, sans pénaliser les familles. La deuxième relève d'une *justice commutative* : par exemple, si les familles acceptent de scolariser leurs enfants précoces dans l'enseignement public, participant ainsi à élever le niveau scolaire d'une classe ou d'un établissement, c'est en échange d'un cursus abrégé et d'une pédagogie adaptée au cas de leur enfant : les familles font valoir ce qu'elles apportent au système éducatif, afin d'obtenir une équivalence dans l'échange. Le troisième type de justice renvoie en fait à *l'équité de traitement* : il s'agit alors de proportionner la réponse institutionnelle aux caractéristiques de la situation, par exemple d'ajuster la sanction aux actes d'un élève difficile.

En partant ainsi d'une conception de l'utilisateur moins utilitariste que désinformé, moins revendicatif qu'en perte de repères, il s'agit d'inciter le requérant à opérer une démarche de conversion, depuis la posture de « l'ayant droit agressif » à celle de « l'utilisateur conciliant ». Contrairement à l'analyse du consumérisme scolaire (Ballion, 1982), les dossiers de médiation permettent en effet de juger des attentes de l'utilisateur et de vérifier ce que Philippe Warin appelle son « individualisme modéré ». Les conclusions des rapports du Médiateur national insistent alors sur l'importance de l'information. Le rapport de l'année 2002 affirme ainsi : « nombreux sont les interlocuteurs des médiateurs qui attendent d'eux la possibilité d'explicitier leur situation sans nécessairement attendre une solution. Ce simple constat renforce la nécessité pour l'institution scolaire d'écouter et d'expliquer, condition de l'établissement d'un lien de confiance de qualité. »

Et comme pour ajouter un surcroît de crédibilité à l'argument, le Médiateur précise que « cette confiance est aussi une condition de l'efficacité de l'action administrative. » Il va donc s'agir d'aider l'utilisateur à produire une expression légitime de ses intérêts propres, c'est-à-dire à s'extraire d'une posture d'outragé pour monter en généralité, à passer du registre économique de l'intérêt personnel au registre civique empruntant au langage des vertus, et renvoyer ainsi l'unicité de sa situation « à des valeurs universelles censées cimenter la vie sociale et empêcher que les relations de service ne soient

qu'un pur rapport de force » (Warin, 1999). Ces grandeurs susceptibles de soutenir une position commune par la pertinence morale et la cohérence normative qu'elles permettent d'afficher, sont la solidarité (par rapport au handicap, aux situations familiales, aux élèves difficiles), la reconnaissance des différences (cas du handicap, des élèves intellectuellement précoces), ou encore la limitation de l'arbitraire (cas des sanctions disciplinaires, de l'évaluation des jurys) (8).

### Civiliser les mœurs administratives

Les médiateurs académiques ne peuvent être saisis par les services administratifs confrontés à une difficulté, mais uniquement par les usagers. Ils se réfèrent cependant à une identité institutionnelle forte, qui induit une position originellement positive à l'égard des services académiques, qui font « généralement très bien leur travail », auxquels « il est rarissime de pouvoir reprocher un manquement de type réglementaire ». Les pratiques de médiation, dont on ne peut que constater l'expansion depuis une vingtaine d'années dans différentes sphères sociales (9) – l'Éducation nationale en concernant au final le dernier champ institutionnel d'application –, pourraient bien révéler un mouvement plus large de disqualification de la fonction régulatrice autoritaire des institutions sociales, au profit d'une valorisation de l'autocontrôle par les individus et les groupes de leurs propres pratiques. L'insistance, lors des entretiens comme dans les rapports, sur la nécessité d'accuser réception aux courriers des requérants, de leur répondre le plus diligemment possible, d'indiquer les coordonnées de l'agent qui suit le dossier, en constitue une preuve parmi d'autres.

À ce titre, nombre de caractéristiques socioprofessionnelles des médiateurs académiques de l'Éducation nationale rappellent celles que D. Memmi (1996) a décrit pour les membres du Comité national d'éthique. Notamment, « l'éloignement du fondamentalisme professionnel » permet de prendre ses distances d'avec une conception formaliste du règlement ; il renvoie aussi à la « hauteur » que les personnalités désignées sont socialement autorisées et professionnellement formées à prendre à l'égard du stéréotype populaire du bureaucrate « rond de cuir », conformiste et défensif. Cette distance se fonde seulement cependant sur la longue fréquentation des services, et sur une attitude plus compréhensive que critique à leur égard ; elle ne s'appuie pas sur les ressources qualifiantes et spécialisées d'une professionnalisation qui pourrait



outiller et rendre crédible les compétences ainsi mises en œuvre (10). De même que l'éthique apparaît comme une « normativité molle » (11), la médiation renvoie à une « régulation floue » et intersticielle, dotée de l'efficacité que confère l'autorité morale de qui l'exerce, dans le circuit d'échanges permanents qu'il instaure entre les services professionnels de l'éducation et leurs publics.

Producteurs d'ententes par circulation de la parole, proches en cela des « sages » du Comité national d'éthique qui fabriquent de la norme, les médiateurs académiques exercent donc moins un *métier* qu'ils s'investissent dans une *fonction* dont les attributs rappellent en bien des points la *mission* qui a pu orienter leur trajectoire professionnelle et leur conception du service public (12). En cela, ils se rapprochent aussi sous certains aspects des « nouvelles professions intermédiaires » du secteur tertiaire, auxquelles ils empruntent trois caractères : un brouillage de la démarcation entre les bénévoles et les professionnels, au point que la compétence se définit moins par la qualification que par la capacité à construire son cadre de travail ; une connaissance « de l'intérieur » d'un univers de pratiques et de sens, supposée garantir l'adaptation de l'action aux besoins réels du public ; enfin une démarche consistant à aller au-devant des usagers, en suscitant la demande plutôt qu'en l'attendant, de manière à atteindre ceux qui sont réticents à mobiliser la régulation institutionnelle classique.

## CONCLUSION

Les médiateurs académiques de l'Éducation nationale occupent une fonction davantage qu'ils exercent un métier, celle qui consiste à faire apparaître les « troubles de l'institué » pour mieux aider à les résoudre. Cette non-professionnalisation voulue dès l'origine et revendiquée au cours des entretiens est

un élément explicatif de la précarité du rôle, qui pourrait être rayé de la carte des services déconcentrés par une circulaire identique à celle qui l'a créé. Peut-être trouve-t-on ici la cause de l'isolement des médiateurs et la difficulté éprouvée à faire émerger plus largement une communauté administrative cherchant à améliorer de manière coordonnée les conditions de la « rencontre bureaucratique » (13).

Mais le rapport vocationnel des « personnalités de l'Éducation nationale » que constituent les médiateurs académiques à leur ancien espace professionnel rappelle que « l'autorité indépendante » sans force juridique dont il se réclame est aussi dotée d'une autorisation sociale bien réelle. Peut-être est-ce là une condition plus déterminante qu'une quelconque qualification professionnelle pour soutenir les petits fonctionnaires des services déconcentrés dans un long processus de modernisation administrative, ne consistant pas seulement à promouvoir la logique de l'efficacité de l'État derrière la qualité de ses services, mais à prendre sa part de responsabilité dans la démocratisation de l'accès aux droits publics. La volonté politique affichée de privilégier la prestation de service *in situ* sur sa réglementation en amont, d'induire la décision d'une évaluation des besoins des usagers plutôt que de déduire l'action publique de procédures décisionnelles faiblement connectées au terrain, met ainsi davantage en lumière ce (et ceux) que le *design* hiérarchique oublie. Une alternative s'offre alors : ajouter une béquille à l'organigramme, sous la forme d'un « service social du personnel enseignant » ; ou prendre la démarche qualité au sérieux, et par-delà le soupçon d'attenter à la logique statutaire de la fonction publique, en préciser les recompositions en cours.

Hélène Buisson-Fenet  
helene.buisson@univmed.fr  
Laboratoire d'économie  
et de sociologie du travail (LEST)  
CNRS-Université de Provence

## NOTES

(1) On évitera donc de confondre les médiateurs académiques avec les « médiateurs scolaires », qui sont des élèves, souvent délégués de classe, chargés, de traiter les tensions relationnelles entre leurs pairs dans l'établissement fréquenté.

(2) Dans le cas de la « mission », le droit de la fonction publique définit trois principes : l'égal accès, l'égal traitement, et la continuité du service. Dans le cas de la « relation », il s'agit de réaliser « la coordination des acteurs de l'offre et de la demande dans le cours de la prestation », qui doit prendre en compte la pluralité des caractéristiques sociales de l'ayant droit, sa présence lors de la prestation, enfin son rôle de co-producteur du service (Voir Jeannot, 1998, p. 15-16).

(3) Voir Hughes, 1958.

(4) Plus de la moitié des médiateurs interrogés sont nés avant 1940. Le taux d'activité féminin de cette génération à l'âge de vingt ans est encore faible malgré sa croissance relative. En outre, les médiateurs occupaient des postes de cadres dans l'Éducation nationale, ce qui limite encore la probabilité d'y rencontrer des femmes. Le rapport 2005 du Médiateur de l'Éducation nationale fait cependant état de trente hommes et dix femmes, soulignant l'augmentation conséquente de la proportion féminine, qui passe ainsi à 25 %.

- (5) Cette posture révèle plus largement une opinion critique envers toute démarche de clientélisation des rapports aux usagers, qui produirait l'idée d'un service « sur mesure ».
- (6) Le rapport de 2001 y insiste à nouveau : « Plus grave est la situation dans laquelle se trouvent des demandeurs qui n'ont pour seule réponse à des situations parfois dramatiques sur le plan humain, qu'une grande résignation de la part de l'administration. Dans un tel contexte qui se caractérise souvent par de bonnes relations entre le DRRH et le médiateur académique, ce dernier est parfois très démuné et doit rappeler régulièrement que son rôle consiste à suggérer des solutions qui ne peuvent être prises que par l'administration et... notamment un DRRH en prise effective sur l'ensemble du dispositif de gestion [...] Les médiateurs académiques constatent, en dépit des qualités personnelles des intéressés, une grande incertitude quant à leur rôle véritable, leur positionnement et une grande difficulté à faire naître, au-delà des mots, une démarche en réseau. »
- (7) Plus généralement, on peut se demander dans quelle mesure certains dispositifs intermédiaires de l'action publique, qui visent souvent à répondre à un « problème » mobilisant plusieurs catégories d'acteurs, ne bénéficient pas d'un effet d'annonce plus important que les espaces institués déjà routinisés, et portent indirectement atteinte à l'ordonnement des lignes fonctionnelles classiques, qui apparaissent, par contraste, complexes et encombrées
- (8) Gardons-nous bien cependant de céder à une conception angélique de l'usager-citoyen. D'une part, c'est précisément l'exposition par les usagers de leur loyalisme (ce que les rapports du médiateur de l'Éducation nationale appellent « la bonne volonté ») qui leur sert d'argument dans l'établissement d'un compromis susceptible de faire place à leurs intérêts. D'autre part, il faut bien reconnaître que l'appui sur des références éthiques a la solidité que les dispositifs collectifs lui confèrent. Appareillés par exemple d'un réseau associatif dynamique de parents d'élèves, l'arbitrage individuel des coûts et des intérêts n'a d'autre choix que de s'imbriquer dans une conception supra-personnelle du bien public.
- (9) Certains auteurs ont d'ailleurs pu parler d'« inflation » à ce propos. Voir Lindeperg, 2001.
- (10) Dans le cas de la médiation familiale, c'est là l'argument que mobilisent les tenants de la professionnalisation, selon lesquels une plus grande technicité de la fonction apparaît comme une issue à la crise des métiers du social. Voir M. Sassier (2001).
- (11) D. Memmi écrit : « Tout se passe comme si les experts savaient qu'en se renvoyant simplement la balle, elle prend sans cesse de l'épaisseur normative, à la façon, en quelque sorte, dont se confectionne une barbe-à-papa. Cette opération se fait à partir de la science molle produite par les experts. » (*ibid.*, p. 218)
- (12) La rhétorique du désintéressement et du don émaillent d'ailleurs leurs propos, qu'il s'agisse de rappeler sans animosité les « émoluments ridicules touchés pour une tâche de plus en plus prenante », ou « l'indépendance financière, gage de l'indépendance politique ». Sur un mode plus intime, l'acceptation du rôle de médiateur répond aussi à la nécessité ressentie de ne pas perdre contact, en tant que retraité, avec ce que plusieurs d'entre eux nomment « la maison » Éducation nationale.
- (13) À ce titre, le choix de qualifier la médiation comme « compétence » renvoie à la confrontation entre une conception « jacobine » et une conception « libérale » à la faveur de laquelle la fonction de Médiateur de la République a été créée en 1973. La première posture laisse « au seul juge administratif la possibilité de défendre les citoyens des abus de l'administration » ; la seconde conçoit « la gestion amiable de ces abus comme un élément de régulation de la fonction administrative ». Voir Warin, 2002, p. 55.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABBOTT A. (1988). *The System of Professions*. Chicago : University of Chicago Press.
- ALLAIRE M. & FRANK M.-T. (2000). *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération. II : Inventaire de soixante-six entretiens*. Paris : INRP.
- BALLION R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- CATTONAR B. & MAROY C. (2000). « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire ». *Éducation et sociétés*, n° 6, p. 21-42.
- CHAMPY-REMOUSSENARD P. & MEYER V. (2005). *Être employé-jeune et après ?* Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- CROZIER Michel. *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Éd. du Seuil, 1963.
- DELAUNAY B. (1999). *Le médiateur de la République*. Paris : PUF.
- DEMAILLY L. (1994). « Mobilisation d'encadrement et mobilisation des groupes professionnels : le cas des enseignants en France ». In Y. Lucas & C. Dubar. *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille : Presses universitaires de Lille, p. 315-324.
- DIEDERICHS-DIOP L. & FOURNIÉ D. (2001). « École, collège, lycée : entre enseignement et éducation, les aides-éducateurs assurent de multiples activités ». *Éducation & formations*, n° 60, p. 75-80.
- ELIAS N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- FRITSCH P. (1985). « Situations d'expertise et experts-système ». In *Situations d'expertise et socialisation des savoirs*. Saint-Etienne : CRESAL.
- HUGHES E. C. (1958). *Men and their Work*. New York : Free Press.
- JEANNOT G. (1998). *Les usagers du service public*. Paris : PUF.
- LANG V. (1996). « Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation ». *Recherche et formation pour les professions de l'enseignement*, n° 23, p. 9-27.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- LASCOUMES P. (2001). « Les usagers, acteurs du système de santé ? ». *Informations sociales*, n° 90-91, p. 86-95.
- LINDEPERG M. (2001). « Médiation et conciliation de proximité ». *Problèmes politiques et sociaux*, n° 872, p. 37-40.
- LESSARD C. ; PERRON M. & BÉLANGER P. (1991). *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- LIPSKY M. (1982). *Street-level Bureaucracy : Dilemmas of the individual in public services*. New York : Sage.

- MEMMI D. (1996). *Les gardiens du corps : dix ans de magistère bioéthique*. Paris : Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales.
- MUSSELIN C. (2005). *Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*. Paris : Presses de Sciences-Po.
- SASSIER M. (2001). *Arguments et propositions pour un statut de la médiation familiale en France*. Rapport remis à madame la Ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes handicapées.
- SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éd. Logiques.
- SIX J.-F. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris : Éd. du Seuil.
- SIX J.-F. (1995). *La dynamique de médiation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- WARIN P. [dir.] (1997). *Quelle modernisation des services publics ?* Paris : La Découverte.
- WARIN P. (1999). « La citoyenneté de guichet : quelques éléments de définition et de discussion ». In S. Decretton (dir.), *Service public et lien social*. Paris : L'Harmattan, p. 95-113.
- WARIN P. (2002). *Les dépanneurs de justice : les « petits fonctionnaires » entre qualité et équité*. Paris : LGDJ.
- WELLER J.-M. (1999). « La modernisation des services par l'usager : une revue de la littérature (1986-1996) ». *Sociologie du travail*, n° 3, p. 365-392.

ISSN : 0755-9593  
ISBN : 2-9506879-4-6

Les Sciences  
de l'éducation

• Pour l'Ère nouvelle

## La problématisation : approches épistémologiques

vol. 38, n° 3, 2005

**Michel FABRE**

Introduction

**Olivier MAULINI**

L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage  
et institution des problèmes à l'école élémentaire

**Jean-Pierre BENOIT**

L'émergence des « mots de la problématisation » dans les sources universitaires  
et les dictionnaires spécialisés et généraux : constats et analyses

**Michel FABRE**

Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard

**Christian ORANGE**

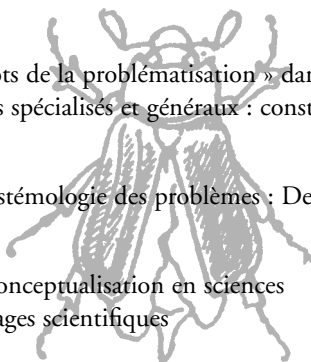
Problématisation et conceptualisation en sciences  
et dans les apprentissages scientifiques

**Christian JAMET**

Identification de problèmes et contrastivité

NOTE DE LECTURE

NOUS AVONS REÇU



Abonnement (4 numéros par an) :

Institutions : 50 € – Individuels : 40 € – Étudiants (sur présentation de la carte) : 30 €

Vente au numéro : 14 €

Accompagnez votre commande de votre règlement par chèque libellé à l'ordre de l'ADRESE  
ou d'un bon de commande

CERSE – Service abonnements – Université de Caen – BP 5186 – 14032 Caen cedex

Tél. : 02 31 56 61 96 Fax : 02 31 56 54 58

e-mail : sciences-education@unicaen.fr Web : www.unicaen.fr/mrsh/CERSE

## Évaluation d'un entraînement à la lecture au cours préparatoire sollicitant les modalités visuelle, auditive et haptique

*Saint-Cyr Chardon*

---

*Cette recherche, conduite en contexte scolaire, étudie chez des élèves de deuxième année de cycle 2 (cours préparatoire, six ans) scolarisés en Zone d'éducation prioritaire les effets d'un entraînement à la lecture sollicitant les modalités haptique (tactilo-kinesthésique), visuelle et auditive. Trois classes participent à l'expérience. La première d'entre elles (expérimentale) bénéficie d'un entraînement composé d'exercices destinés à développer les habiletés métaphonologiques, la connaissance des lettres et les associations lettres-sons. Sont également proposées des activités d'écriture et d'exploration haptique et visuo-haptique des lettres. La deuxième (placebo) reçoit un entraînement centré sur les mathématiques alors que la troisième (contrôle) ne bénéficie d'aucun entraînement. Les performances des élèves sont mesurées avant et après l'entraînement par différentes épreuves ayant trait à la lecture. Les résultats du post-test mettent en évidence une amélioration plus importante de la lecture de mots isolés, du graphisme ainsi que du niveau de conscience phonologique chez les élèves de la classe expérimentale. Toutefois, cette dernière ne se distingue pas des deux autres classes en compréhension en lecture silencieuse et en dictée. Par contre, une évaluation différée, effectuée plus de deux mois après l'interruption de l'entraînement, permet de mettre en valeur la forte incidence de cet entraînement sur le niveau de lecture des élèves de la classe expérimentale. Enfin, dix-huit mois plus tard, lors des évaluations nationales à l'entrée au CE2, les élèves de cette même classe obtiennent, aux épreuves traitant de la compréhension de texte et à une épreuve de copie, des scores significativement supérieurs aux élèves de la classe contrôle.*

---

**Descripteurs (TEE) :** apprentissage, aptitude cognitive, cycle des apprentissages fondamentaux, expression écrite, lecture, travaux dirigés.

### INTRODUCTION

De manière récurrente, les évaluations organisées par le ministère de l'éducation nationale en début de cycle 3 (cours élémentaire deuxième année, CE2) mettent en évidence une forte proportion d'élèves en difficulté de lecture. Ainsi, on constate qu'environ

20 % d'écoliers ne maîtrisent pas les compétences de base à savoir, reconnaître des mots courants, déchiffrer des mots inconnus, comprendre un texte simple (Peretti, 1996). Ces évaluations mettent également en lumière d'importants décalages de scores selon les caractéristiques de l'établissement : concernant les épreuves de français en CE2 (France, 2003),

les taux de réussite des élèves scolarisés en Zone d'éducation prioritaire (ZEP) sont inférieurs d'une dizaine de points aux résultats obtenus par leurs homologues scolarisés hors ZEP et hors Réseau d'éducation prioritaire (REP). Les sources des difficultés rencontrées par les élèves et des écarts entre établissements sont multiples. Toutes ne trouvent pas leur origine au sein de l'école et pour tenter de les expliquer, sont souvent invoqués les environnements sociaux, économiques et culturels, les différences interindividuelles (voir par exemple Chauveau, 2000). Cependant, il est de la responsabilité et du devoir de l'école de tenter de les réduire autant que faire se peut. La recherche qui sera présentée ici, conduite au sein d'une école située en ZEP, et qui vise à améliorer le niveau de lecture de jeunes élèves, s'inscrit dans ce cadre.

## ASPECTS THÉORIQUES

Lors de la phase d'apprentissage, l'élève doit comprendre comment fonctionne le codage de la langue écrite. Cette compréhension passe notamment par la découverte du principe alphabétique : les mots sont composés de lettres (unités graphiques) pouvant être associées à des sons (unités phoniques) ; cette association est non arbitraire. La compréhension de ce principe et la maîtrise des correspondances entre graphèmes et phonèmes permettent alors à l'apprenti lecteur de retrouver les formes orales de mots écrits non familiers et, pour peu que ces mots fassent partie de son vocabulaire, leur sens. Lors de cette phase, mais également antérieurement à celle-ci, les exercices visant à entraîner et à développer les habiletés phonologiques vont aider l'élève à prendre conscience que les mots peuvent être segmentés en différentes unités (rime, phonème, syllabe) et que ces unités peuvent être manipulées (fusion, inversion...). Ces opérations vont favoriser la découverte du principe alphabétique et faciliter l'apprentissage du code. Alors que les mécanismes d'identification se perfectionnent et s'automatisent, l'élève devient progressivement autonome et développe des capacités d'auto-apprentissage (Rieben & Perfetti, 1989 ; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996 ; ONL, 1998 ; Morais, 1999 ; Share, 1999). Rappelons que la compréhension du principe qui unit unités phoniques et graphiques semble nécessiter à la fois l'analyse consciente de la parole (et ce, jusqu'au niveau le plus élémentaire qu'est le phonème) et l'apprentissage des associations graphème-phonème, apprentissage

réalisé grâce à un enseignement explicite des correspondances graphophonologiques (Morais, Pierre & Kolinsky, 2003). En effet, les expériences menées jusqu'à présent (Byrne, 1989 & 1992), utilisant un matériel écrit spécifiquement préparé pour suggérer les associations lettres-sons n'ont pu parvenir à montrer que l'enfant pouvait découvrir par lui-même le principe alphabétique (*a fortiori* la découverte ne se fait pas au travers de simples expositions à l'écrit). Il en va différemment pour l'acquisition de l'ensemble exhaustif des règles de correspondances graphème-phonème, certaines pouvant s'apprendre lors de l'expérience même de lecture (Gombert, 2004). Soulignons également que le lien entre capacités métaphonologiques et lecture est de deux sortes : d'une part, la fréquentation de l'écrit contribue au développement des capacités métaphonologiques, d'autre part, ces mêmes capacités facilitent l'apprentissage de la lecture (Wimmer *et al.*, 1991).

La connaissance du nom des lettres de l'alphabet aide également à l'apprentissage de la lecture (Adams, 1990). Cet enseignement peut commencer avant l'apprentissage formel, dès la maternelle. D'emblée, le nom des lettres, en association avec leurs diverses réalisations graphiques, peut être présenté avant même l'apprentissage de leur son pris au sens de propriété, une même lettre pouvant avoir différentes réalisations sonores. On retrouve cette utilisation du nom des lettres parmi les premières tentatives d'écriture des élèves, ceci laissant supposer l'existence d'un lien entre stratégies phonologiques d'une part, stratégies basées sur le nom de la lettre d'autre part (Treiman, 1993 ; Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1997 ; Treiman & Broderick 1998).

Si les liens entre lecture et phonologie sont avérés, ceux qui unissent lecture et écriture ne le sont pas moins et ce, à plusieurs niveaux (Rieben, Fayol & Perfetti, 1997). Par exemple, les premiers exercices d'écriture sous forme de dictée (de phonèmes, de syllabes, de mots) fournissent à l'élève l'occasion de construire mentalement les transcriptions orthographiques des formes phonologiques énoncées. La relecture de ces transcriptions permet de les vérifier, éventuellement de les corriger. De la sorte, ces dictées aident à la compréhension du principe alphabétique : elles demandent un effort particulier d'analyse des mots à écrire en unités sublexicales phonologiques et, une fois ces constituants isolés, leur conversion en unités graphémiques. Lors des premiers mois de l'apprentissage, l'écriture de la plupart des mots se fait essentiellement par médiation phonologique (Sprenger-Charolles, Siegel & Bonnet,

1998 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2003). Cette procédure indirecte qui nécessite un contrôle ne laisse que très progressivement la place à une procédure directe, automatisée, faisant appel à des représentations orthographiques stockées en mémoire (les premières de ces représentations concernant les mots les plus familiers pour l'élève ou des mots de très grande fréquence). Pour leur part, les exercices de copie favorisent la mémorisation des formes orthographiques (ONL, 1998 ; Velay, Longcamp & Zerbato-Poudou, 2004). Sous certaines conditions d'observations, ces exercices peuvent également renseigner le maître sur l'activité de l'élève et sur son niveau de maîtrise grâce à l'analyse de la taille des segments écrits (de la lettre au mot entier) après chaque prise d'information visuelle, (Rieben, Meyer & Perregaux, 1989 ; Rieben & Saada-Robert, 1997 ; Humblot, Fayol & Lonchamp, 1994). Enfin, ces mêmes exercices contribuent à la mise en place de la dynamique gestuelle, à la maîtrise des tracés de l'écriture cursive et au respect des sens de rotation. Ces éléments ne sont pas à négliger et ce, dès le début de la scolarité : automatisés, ils permettent une plus grande aisance dans les mouvements d'écriture, gage de rapidité et de lisibilité.

À ce jour, se fondant sur certains des acquis de la recherche, de très nombreux programmes d'entraînements destinés à améliorer les performances en lecture des apprentis lecteurs ont été testés, des interventions préventives en maternelle jusqu'aux remédiations plus tardives en fin de cycle 3, lorsque les difficultés sont installées. Il n'est pas question d'en faire la liste exhaustive ici. Nous présentons simplement les principales dimensions que certains d'entre eux ont explorées et dont nous nous sommes inspiré pour élaborer notre matériel d'entraînement.

### **Les entraînements phonologiques**

Ces entraînements sont, de très loin, les plus nombreux à avoir été testés. Ils s'intéressent aux capacités métaphonologiques (capacités à manipuler les syllabes, les rimes et les phonèmes du langage oral) et à leur incidence sur la compréhension du principe alphabétique et le niveau de lecture. Ils peuvent se dérouler avant l'apprentissage institutionnel de la lecture (Lecocq, 1991 ; Byrne, Fielding-Barnsley & Ashley, 2000), pendant cet apprentissage (Ball & Blachman, 1991 ; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994), soit encore après (Chardon, 2000, pour un entraînement associant phonologie, lecture orale et manipulation

du code graphophonologique). Le plus souvent, les résultats de ces études montrent une amélioration des capacités métaphonologiques, mais également une facilitation au niveau de l'apprentissage de la lecture. Plus particulièrement, ils mettent en valeur le rôle essentiel que semble jouer la conscience phonémique dans cet apprentissage. En outre, s'ils sont associés à l'enseignement des correspondances graphème-phonème et à un travail sur la connaissance des lettres de l'alphabet, favorisant alors une meilleure compréhension du principe alphabétique, les effets des entraînements phonologiques sont en général plus forts. C'est ce que souligne la méta-analyse effectuée par Bus & Van Ijzendoorn (1999). Car, si le développement d'habiletés métaphonologiques (notamment métaphonémiques) est important pour l'apprentissage de la lecture, il n'en reste pas moins insuffisant. En effet, l'élève devra également mettre en relation deux types d'unités distinctes : les graphèmes (une ou plusieurs lettres à l'écrit) avec leurs correspondants oraux les phonèmes (sur toutes ces questions, pour des revues en français voir Gombert & Colé, 2000 ; Ecalle & Magnan, 2002 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2003 ; en anglais, voir Troia, 1999).

### **Les entraînements prenant en compte l'orientation didactique des méthodes d'enseignement**

Ces travaux expérimentaux sont moins fréquents particulièrement en langue française (voir tout de même Colé & Magnan, 1992 pour une étude concernant la classe de 6<sup>e</sup> de collège). Cependant, les études que nous avons menées sur le sujet au cours préparatoire (Chardon & Baillé, 2002 & 2004, pour une revue), ont permis de montrer que des activités de lecture, conduites dans le cadre de séances de soutien et venant en contraste avec la méthode d'enseignement utilisée par l'enseignant (phonique *versus* idéovisuelle) améliorent le niveau des élèves. En particulier, nous avons remarqué qu'un entraînement de type phonique convient mieux lorsque la méthode d'enseignement de la lecture privilégie ou a privilégié une démarche davantage centrée sur le sens que sur le code. Selon nous, ce dernier point souligne la pertinence d'un enseignement explicite des correspondances entre graphèmes et phonèmes et d'un entraînement des habiletés phonologiques lorsque la méthode de lecture ne le propose pas d'emblée.

## Les entraînements multisensoriels

Avec des élèves prélecteurs, scolarisés en grande section de maternelle, Gentaz, Colé & Bara (2003) ont évalué l'effet d'un entraînement multisensoriel de préparation à la lecture. À cette fin, deux groupes d'élèves ont été constitués, chaque groupe bénéficiant des mêmes exercices portant sur la connaissance des lettres, les associations lettres-sons et la conscience phonologique. Mais, dans un des groupes, les élèves procèdent à une exploration visuo-haptique et haptique des lettres, alors que dans l'autre cette exploration est uniquement visuelle. Le principal résultat de cette recherche concerne l'amélioration de la lecture de pseudo-mots, plus importante chez les élèves ayant eu l'occasion de manipuler des lettres en relief. Les auteurs en concluent que l'ajout de la modalité haptique a un effet bénéfique sur le niveau de lecture des sujets (pour des résultats similaires, voir Bara *et al.*, 2004). Pour expliquer cet effet, il est suggéré que lors de l'exploration des lettres, en partageant des caractéristiques avec les modalités visuelle (au niveau spatial) et auditive (au niveau du traitement séquentiel à effectuer), la modalité haptique favoriserait l'établissement de connexions entre deux types de représentations : orthographique (au niveau de la lettre) et phonologique (au niveau du phonème). Cette approche d'un apprentissage multisensoriel de la lecture n'est évidemment pas sans rappeler les travaux conduits au début du siècle passé par Maria Montessori (1910-1916).

Ainsi, en nous inspirant des principaux résultats issus des programmes d'entraînement présentés ici et en référence aux acquis de la recherche en psychologie cognitive de la lecture, nous avons envisagé une expérimentation avec des apprentis lecteurs de deuxième année de cycle 2 (CP) scolarisés en ZEP. Nous faisons l'hypothèse qu'un entraînement en lecture composé essentiellement d'exercices centrés sur l'acquisition du principe et du code alphabétiques, les habiletés phonologiques, la connaissance et la reconnaissance des lettres en modalité visuelle et haptique ainsi que leur écriture, devrait faciliter l'apprentissage de la lecture et en améliorer le niveau. Précisons qu'il ne s'agit pas pour nous de tester la contribution d'une modalité particulière (tactilo-kinesthésique, visuelle ou auditive), mais bien de savoir si l'entraînement proposé et sollicitant l'ensemble de ces modalités peut avoir un impact positif sur l'acquisition de la lecture.

Pour tester les incidences de cet entraînement, nous avons sélectionné trois classes de CP : une classe dite expérimentale bénéficiera de l'entraînement prévu en lecture, une classe dite placebo recevra un entraînement dans le domaine mathématique et une classe dite contrôle, ne bénéficiant d'aucune intervention, servira de groupe de référence.

La méthode choisie est la suivante : un pré-test est d'abord réalisé sur l'ensemble des classes (en décembre) ; peu de temps après (en janvier) commencent les séances d'entraînements pour les deux classes, expérimentale et placebo ; enfin, un post-test comprenant les mêmes épreuves que le pré-test est administré (en avril). Les élèves sont également soumis à un test de lecture standardisé à deux reprises (mars et juin, c'est-à-dire pendant et après la fin du programme d'entraînement). Plus tardivement, les résultats de français obtenus lors de l'évaluation nationale à l'entrée au CE2 sont examinés. Cette façon de procéder va permettre de suivre les effets des entraînements à court, moyen et long terme.

## EXPÉRIENCE

### Sujets

Quarante-sept élèves répartis dans trois classes de deuxième année de cycle 2 (CP) d'une même école, située en zone d'éducation prioritaire ont participé à l'expérimentation (cf. Tableau I pour âges moyens et nombre d'élèves par classe). À ce stade de leur scolarité, ils ne présentent pas de handicaps ou de troubles psychologiques importants ayant pu être détectés par les enseignantes, les médecins ou psychologues scolaires et nécessitant une demande d'orientation vers des structures spécialisées. Le choix d'une même école se justifie par le fait que les sujets appartiennent, dans leur très grande majorité, aux mêmes milieux socioculturels. De plus, pour tester l'effet de l'entraînement à long terme, ces conditions ont facilité la récupération des résultats de l'évaluation nationale à l'entrée au CE2.

Les trois enseignantes (1), bien qu'ayant des pratiques pédagogiques différentes, partagent la même conception phonique de l'apprentissage de la lecture, en particulier : enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes, exercices systématiques de copie ou de dictée, exercices d'analyse et de synthèse. C'est donc, tout au moins au début de l'apprentissage, une lecture par médiation phonologique qui est recherchée.



Tableau I. – **Âges moyens des élèves des trois groupes au pré-test et nombre de doublants**

	Classe expérimentale (GE, n=15)	Classe placebo (GP, n=16)	Classe contrôle (GC, n=16)
Âge moyen (min. et max.)	6 ; 8 ans (6 ; 1 – 7 ; 8)	6 ; 8 ans (6 ; 1 – 8 ; 3)	6 ; 7 ans (6 ; 0 – 7 ; 11)
Nombre de doublants	3	3	3

### Épreuves des pré- et post-tests (évaluation à court terme)

Le pré-test a eu lieu à la fin du premier trimestre de l'année scolaire, au mois de décembre et les élèves des trois classes ont été évalués collectivement à l'aide de cinq épreuves.

#### Compréhension écrite (COMP)

Face à la difficulté à trouver un outil standardisé susceptible d'apprécier la compréhension de textes chez les élèves au tout début de l'apprentissage de la lecture, notre choix s'est porté sur une épreuve évaluant la compréhension de phrases isolées en situation imagée. Nous avons donc proposé huit items issus de l'ECOSSE, épreuve de compréhension syntactico-sémantique mise au point par Lecocq (1996). Chaque item comporte une phrase au-dessus de laquelle figurent quatre dessins représentant chacun une scène différente, dont une seule est en adéquation avec la phrase écrite. Après l'avoir lue silencieusement, l'élève sélectionne sa réponse parmi les quatre dessins proposés en cochant l'un d'entre eux. L'allure est libre. La note maximale est de huit points.

Exemple : la phrase « *Les chats regardent la balle* » est accompagnée d'une planche de quatre images. Outre celle correspondant à cet énoncé, trois autres scènes sont proposées : deux enfants jouent à la balle ; deux chats observent un papillon ; un chat regarde une balle.

#### Capacités métaphonologiques (CSPH)

Cette épreuve, conçue à partir d'analyses de dessins, est extraite d'un manuel proposant un entraînement à la conscience phonologique (Adams *et al.*, 2000). Dès l'origine, elle a été prévue pour permettre une passation écrite et collective et comprend six sub-tests : identification de rimes, comptage de syllabes, association de sons initiaux, comptage de

phonèmes, comparaison de la longueur des mots et représentation de sons par des lettres. Chaque sub-test comporte un entraînement, suivi d'une phase au cours de laquelle l'expérimentateur nomme chacun des dessins dont le nom servira de base à l'analyse phonologique, ceci afin d'éviter toute confusion. La note maximale est de cinq points par sub-test, ce qui donne un total de trente points. La passation dure environ trente minutes.

Exemple (sub-test d'associations de sons initiaux) : deux listes de cinq dessins chacune sont proposées. Il s'agit de relier les dessins de la première liste à ceux de la deuxième lorsque les mots représentés par ces dessins commencent par le même son. Voici la liste des cinq associations à réaliser : *bouche-ballon* ; *loup-lampe* ; *cochon-camion* ; *fusée-fourchette* ; *étoile-écureuil*.

Les trois épreuves standardisées suivantes sont issues du test Batélem R. (Savigny *et al.*, 2001)

#### – Niveau orthographique et connaissance du code graphophonétique (DICT)

Cette épreuve, d'après ses concepteurs, distingue trois aspects cumulatifs dans la réussite d'une transcription : le respect de la phonétique, l'orthographe d'usage et l'application de règles grammaticales simples. Mais pour le CP, l'accent est mis avant tout sur l'acquisition du codage phonétique. Sont dictés à l'élève des phonèmes, des syllabes isolées et deux courtes phrases. Lors de cette expérimentation, et compte tenu du niveau en lecture des élèves, nous avons choisi de ne proposer que les deux premiers paragraphes de l'épreuve. La note maximale pouvant être octroyée est de vingt-trois points (dix-huit points « phonétique », trois points « usage » et deux points « grammaire »).

Voici la liste des phonèmes, syllabes et phrases, dans l'ordre de la dictée : *u – i – é – co – ti – ga – sou – mon – pin – dul. Sabine a vu le chat noir, elle a joué avec lui.*

#### – Lecture de mots (MOT)

Chaque élève dispose de la reproduction d'un poster, affiché en grand format au tableau (« Le pays des vacances »). L'épreuve commence par une observation collective de l'affiche au cours de laquelle l'expérimentateur fait repérer certains détails et les fait nommer par les élèves. L'objectif de cette phase est de limiter, si possible, les erreurs pouvant être dues à un manque ou des confusions de vocabulaire. La tâche individuelle consiste ensuite à

relier, à l'aide de crayons de différentes couleurs, les mots-étiquettes situés sur le pourtour du poster aux dessins ou aux actions correspondants. Les deux premiers tracés entre mots-étiquettes et ce qu'ils représentent sont effectués collectivement et servent d'entraînement. L'épreuve dure dix minutes et le maximum de points pouvant être obtenus est de trente.

Liste des mots-étiquettes à relier : (*entraînement avec jardin et glisser*) *caravane, maison, toboggan, porte, tente, ciel, montagne, lac, route, eau, se baigner, glisser, champignon, jeu, plage, courir, toit, chemin, grimper, arbre, paille, nuage, village, branche, regarder, panneau, élevage, oiseau, visiter, canard.*

#### – Graphismes (GRAPH)

Ce test est destiné à évaluer la maîtrise du geste graphique et la qualité de l'écriture au moyen d'une copie de mots isolés et de groupes de mots. Chaque élève dispose d'une feuille sur laquelle trois rangées de modèles sont proposées : majuscules d'imprimerie, écriture scripte et écriture cursive. La tâche consiste à recopier ces modèles à l'identique sur les lignes tracées sous chaque rangée. L'épreuve se déroule en temps libre. Le maximum de points pouvant être accordé est de trente : quinze pour la lisibilité, neuf pour le respect du cadrage, des lignes guides, des hampes et des jambages et six pour la réalisation des liaisons entre les lettres cursives. Pour la cotation des protocoles de cette épreuve, nous avons fait appel à un deuxième correcteur ne participant pas à l'expérimentation. En effet, malgré la standardisation, et même si le manuel du test fournit des exemples d'application de barèmes (Savigny *et al.*, 2001, p. 45-50), la cotation est parfois difficile. Lorsque nous avons constaté des écarts, et après concertation, nous avons retenu la moyenne des deux notes.

Ensemble des modèles proposés : JEU – PAILLE – SINGE ; une belle pomme rouge ; *une partie de cache-cache.*

Au mois d'avril, au terme de la période d'entraînement, un post-test composé des mêmes épreuves que le pré-test, a été administré à son tour.

### **Épreuves des évaluations à moyen et long termes**

Afin de suivre dans le temps l'évolution des performances des élèves, une épreuve supplémentaire a été administrée à deux reprises. Il s'agit d'un test classique de lecture, encore très couramment admi-

nistré dans les classes, l'échelle composite de lecture pour le cours préparatoire (Inizan, Inizan & Bartout, 1972a) (2). Cette épreuve, composée de onze subtests explorant divers aspects de l'apprentissage de la lecture (de la phonologie à la compréhension de texte), est étalonnée pour être administrée à deux moments de l'année scolaire, en mars et en juin. Elle nous a permis de connaître les niveaux de lecture atteints par les trois groupes, après une première période d'entraînement (huit séances) et en fin d'année, deux mois et demi après la fin de l'entraînement.

Quant au contenu de l'évaluation nationale 2004 à l'entrée au CE2, nous renvoyons le lecteur intéressé aux deux documents édités par le ministère de l'Éducation nationale : le cahier d'épreuves, destiné aux élèves (regroupant les séquences de français et de mathématiques) ; le cahier de consignes pour les enseignants (France, 2004).

## **ENTRAÎNEMENTS**

Chacun des trois groupes (expérimental, placebo et contrôle) est composé de la totalité des élèves de chaque classe. Cette organisation, bien que ne permettant pas d'écartier un éventuel « effet maître », (Mingat, 1991 ; *Revue française de pédagogie*, 2004 (3)) évite de provoquer une trop grande perturbation dans l'emploi du temps des enseignantes. En effet, dans le cadre d'une approche expérimentale stricte, il aurait été souhaitable que l'effectif de chaque groupe soit composé d'élèves prélevés, en nombre équivalent, au sein de chacune des trois classes. Mais en choisissant cette option, lors des plages horaires réservées aux entraînements, les enseignantes auraient eu à faire cours à une partie seulement de leurs élèves. Compte tenu du nombre élevé de demi-journées concernées, du risque néfaste d'un trop grand bouleversement de l'emploi du temps des classes et des conditions d'enseignement sur le travail scolaire des élèves, en particulier l'année de l'apprentissage formel de la lecture, nous n'avons pas souhaité imposer cette contrainte aux enseignantes (4). De plus, des effectifs peu chargés ont facilement permis la mise en place d'un entraînement s'adressant à la classe entière.

Ainsi, les deux groupes, expérimental et placebo, sont soumis à un programme d'entraînement spécifique à chacun d'entre eux et composé d'un nombre identique de treize séances, assurées par le même expérimentateur. Pour le groupe expérimental, chaque

séance correspond à l'appropriation d'un ou deux phonèmes et des graphèmes correspondants (hormis la première et la dernière séances qui sont, pour l'une une séance de « mise en route », pour l'autre une séance de révision). Pour le groupe placebo, les séances sont centrées sur la compréhension de concepts mathématiques, la reconnaissance de figures géométriques ou sur des activités de mesure. La présence de ce groupe se justifie pour deux raisons : d'une part, il permet de contrôler l'effet expérimentateur, d'autre part, il donne des informations sur l'accroissement de motivation des élèves pouvant être dû au caractère inhabituel de ce type d'intervention au sein d'une école (effet Hawthorne). Signalons également que le fait de proposer une activité mathématique, plus particulièrement ciblée ici sur la géométrie, permet de faire travailler les élèves dans un domaine sans lien direct avec l'apprentissage de la lecture et le contenu des épreuves proposées lors des tests, mais dont les notions abordées leur seront néanmoins utiles lors du retour en classe (pour un montage expérimental proche, voir Lecocq, 1991). L'environnement spatial dans lequel travaille chacun des groupes est identique : il ne s'agit pas de la salle de classe habituelle mais d'une salle ordinairement inoccupée, isolée du bruit extérieur et sans affichage d'aucune sorte aux murs. Le nombre de bureaux est suffisant pour que les élèves puissent travailler seuls. Cette salle a également été utilisée pour la passation des différentes épreuves d'évaluation.

En tenant compte des contraintes d'emploi du temps des enseignantes, une ou deux séances sont proposées chaque semaine sur une période qui s'étend du début du mois de janvier au début du mois d'avril (huit séances avant les vacances d'hiver, cinq séances entre les vacances d'hiver et celles de printemps). Chaque séance dure cinquante minutes, les deux groupes se succédant à dix minutes d'intervalle.

#### *Contenu et déroulement des séances d'entraînement multisensoriel*

L'ordre de présentation des graphèmes étudiés, et des phonèmes correspondants, a été choisi en prenant en compte leur pourcentage relatif d'utilisation à l'école primaire (Catach, 1980). En voici la liste : *a, u, i, o, r, l, p* et *b, t* et *d, m* et *n, f* et *v, c* et *g*.

Les couples de graphèmes *p* et *b, t* et *d, m* et *n, f* et *v, c* et *g* ont été proposés lors de mêmes séances, pour prévenir à la fois les confusions visuelles (*m/n*) et les confusions entre éléments phonologiquement proches (*p/b, t/d, f/v, c/g*).

En début de séance, le son et la lettre du jour sont présentés à partir d'une courte phrase illustrée. Plusieurs mots de cette phrase contiennent le son étudié correspondant à la lettre cible. Cette phrase est lue à plusieurs reprises, soit par les élèves, soit par l'expérimentateur si besoin.

Lorsque les élèves ont découvert par eux-mêmes le son et la lettre correspondante, cette dernière est inscrite en écriture minuscule cursive et en grand format au tableau. À ce moment-là, le sens de rotation des mouvements d'écriture de cette lettre est indiqué. Dans un premier temps, debout à côté de leur bureau, les élèves doivent reproduire ces mouvements avec le bras et dans l'espace. Pendant ce temps, l'expérimentateur face à eux, accomplit lui aussi ces mêmes mouvements en miroir. Cet exercice, ludique pour les élèves, permet de s'assurer rapidement que tous ont correctement mémorisé les sens de rotation. Ensuite, la lettre du jour, découpée dans du papier de verre et collée sur un carton (carré de huit centimètres de côté ou rectangle de huit sur douze centimètres, suivant la taille des hampes et des jambages de la lettre), est distribuée à chaque élève. Après un temps d'observation, ce dernier est invité à suivre le contour de la lettre avec son index, plusieurs fois, d'abord avec les yeux ouverts, ensuite avec les yeux fermés. L'expérimentateur explique que « pour bien suivre le chemin, le doigt doit toujours sentir que « ça gratte ». Si c'est lisse, c'est que le bout du doigt est sorti du chemin. »

À l'issue de cette phase, la lettre reste sur la table et l'élève peut s'y référer en cours de séance (5). Cette dernière se poursuit alors par la distribution d'une fiche individuelle d'exercices : le premier exercice est un travail d'écriture de la lettre cible, puis d'un mot choisi parmi ceux qui composent la phrase de départ et contiennent une ou plusieurs fois la lettre cible. Les exercices suivants peuvent être consacrés à des repérages et localisations du son étudié à l'intérieur de mots écrits, à des recompositions de mots et à leur écriture à l'aide de l'ensemble de leurs syllabes ou lettres, à des ajouts de lettres manquantes à l'intérieur de mots, à l'écriture collective de mots en faisant appel à l'épellation. Le déroulement de toutes les étapes est contrôlé par l'expérimentateur et la correction suit immédiatement la fin de chaque exercice.

À la fin de la deuxième séance et de toutes les suivantes, un temps est réservé à la reconnaissance tactile : l'ensemble des lettres étudiées lors des séances précédentes est disposé dans le casier

ouvert sous chaque bureau. L'élève doit retrouver, sans aide visuelle, la lettre demandée par l'expérimentateur. Précisons que pour permettre une orientation correcte des fiches cartonnées et faciliter l'exploration et la reconnaissance tactiles des lettres, un point braille a été réalisé avec un poinçon en haut et à gauche de toutes les fiches.

#### *Contenu et déroulement des séances d'entraînement placebo*

Le nombre de séances est identique au nombre de séances effectuées avec le groupe expérimental, mais ici ces dernières sont consacrées à des activités mathématiques (mesure et géométrie). En voici les contenus : représentation et symbolisation, situation dans l'espace (intérieur, extérieur, dessus, dessous, entre, devant, derrière, gauche, droite), reconnaissance et tracés de formes géométriques simples avec et sans gabarit (carré, rond, triangle et rectangle), tracés et mesure à la règle, géométrie sur quadrillage (repérage et déplacement). Pour mener à bien ce programme, l'usage du matériel suivant est nécessaire : crayons à papier et de couleur, règle plate, gomme, feuille à dessin quadrillée, gabarits individuels pour la reproduction des cercles, carrés, triangles et rectangles. Il est à souligner que cet entraînement et le déroulement de chacune de ses séances sont directement inspirés d'un manuel de mathématiques pour le cours préparatoire (Fourchette *et al.*, 2001).

#### *Groupe contrôle*

Les élèves du groupe contrôle poursuivent le travail de classe avec leur enseignante, dans les conditions habituelles. L'analyse des résultats de ce groupe permet ainsi d'évaluer la part des effets pouvant être dus à la poursuite ordinaire de l'enseignement de la lecture dispensé par l'école.

## RÉSULTATS

### **Différences de performances entre pré- et post-tests, effet à court terme**

Avant de commenter les résultats des évaluations présentées tableau II, soulignons que les trois groupes, expérimental (GE), placebo (GP) et contrôle (GC) présentent des performances statistiquement équivalentes à l'issue du pré-test, et ce, pour l'ensemble des épreuves. Cette égalité de performances, après quatre mois de classe, permet d'émettre l'hypothèse d'une absence d'impact fort des pratiques pédagogiques des enseignantes sur les performances en lecture de leurs élèves. Ce point constitue, tout en n'écartant pas définitivement un « effet maître » toujours possible, un élément important en faveur de l'effet spécifique des séances qui pourra être observé par la suite.

Tableau II. – **Scores moyens (et écarts-types) des trois groupes, aux pré- et post-tests, GE (groupe expérimental), GP (groupe placebo) et GC (groupe contrôle).**  
*En italiques, médiane, scores minimum et maximum*

	GE (n=15)			GP (n=16)			GC (n=16)		
	Pré-test	Post-test		Pré-test	Post-test		Pré-test	Post-test	
MOT/30	2,7 (2,2)	13,7** (10,1)		2,8 (3,8)	8,3** (7,6)		1,3 (1)	5,7** (6)	
<i>Med, min, max</i>	2   0   8	13   2   30	1,5   0   15	5   0   26	1   0   3	4   0   19			
COMP/8	1,9 (1,7)	3,7** (2,8)		2,5 (1,8)	4* (2,4)		1,4 (1,4)	3* (2,2)	
<i>Med, min, max</i>	2   0   5	3   0   8	3   0   6	4,5   0   8	1   0   4	2,5   0   7			
CSPH/30	12,7 (6,1)	18,4** (6,9)		12,9 (6,7)	15,2** (6,1)		12,3 (4,4)	14,2 (5,7)	
<i>Med, min, max</i>	13   0   23	17   7   29	12,5   4   27	16   7   26	13   6   21	13,5   8   26			
DICT/23	6,8 (5,6)	13,5** (8,2)		4,7 (5,7)	9,2** (7,2)		4 (3,3)	10,5** (6,8)	
<i>Med, min, max</i>	7   0   20	16   2   23	3   0   21	6   2   22	4   0   14	13   0   22			
GRAPH/30	19,1 (5,4)	22,8** (4,7)		21 (5,8)	21,4 (4,3)		20,6 (6,7)	19,3 (5,3)	
<i>Med, min, max</i>	21   9   27	25   11   27	23,5   12   27	22   13   27	23   3   30	20   10   26			

\* significatif à p .05 ; \*\* significatif à p .01, test de Wilcoxon (6)

La plupart des différences observées entre pré- et post-tests sont significatives, excepté pour les épreuves de conscience phonologique (GC) et de graphisme (GP et GC). Ces nombreux progrès peuvent être attribués, au moins en partie, à la poursuite de l'enseignement de la lecture mené en classe par les enseignantes. Les résultats du groupe contrôle en attestent puisque les élèves de ce groupe progressent dans trois des cinq épreuves proposées. Aussi, pour juger de l'effet spécifique de l'entraînement, nous avons calculé, pour chaque élève et chaque épreuve, les différences de progrès mesurées par les écarts de performance entre post- et pré-tests. Les comparaisons de ces différences apparaissent dans le tableau III.

Trois résultats apparaissent nettement : concernant les épreuves de lecture de mot et de graphisme, le groupe expérimental est supérieur à la fois aux groupes placebo et contrôle, ces deux derniers groupes ne se distinguant pas significativement entre eux. Notre entraînement produit donc un effet positif sur la lecture de mots isolés et sur la qualité de l'écriture manuscrite. Il a également un impact favorable sur la maîtrise des habiletés métaphonologiques. Par contre, l'effet est absent lorsqu'on examine les performances obtenues aux épreuves de compréhension écrite et de dictée.

Tableau III. – **Comparaisons des progrès réalisés par les trois groupes**

	MOT		COMP		CSPH		DICT		GRAPH	
	Z	p	Z	p	Z	p	Z	p	Z	p
GE-GP	-1,9	.05*	-.3	.79	-2,5	.01**	-1,6	.10	-2	.04*
GE-GC	-2,2	.03*	-.3	.73	-1,9	.05*	-.2	.85	-2,7	.006**
GP-GC	-.4	.67	-.02	.98	-.2	.84	-1,6	.11	-1,4	.16

\* significatif à p .05 ; \*\* significatif à p .01, test de Mann et Withney

### Évaluation différée, effets à moyen terme

À la suite de la première période d'entraînement (huit séances), les élèves ont été soumis au test de l'échelle composite de lecture (Inizan et al., 1972a). Ce même test a été proposé une nouvelle fois en fin d'année scolaire, soit plus de deux mois après la fin de l'entraînement et ceci afin de vérifier la présence d'éventuels effets à moyen terme.

Si les sub-tests de l'épreuve (et les conditions de passation) sont strictement identiques, la pondération des notes brutes obtenues est différente en fonction du mois de passation. Les résultats sont présentés dans le tableau IV.

Tableau IV. – **Notes pondérées moyennes (et écarts-types), à l'échelle composite de lecture, en mars et en juin, pour les trois groupes**  
*En italiques, médiane, scores minimum et maximum*

GE (n=15)						GP (n=16)						GC (n=16)					
Mars			Juin			Mars			Juin			Mars			Juin		
88,9 (19,1)			103,1** (27,1)			83,8 (16,7)			85,8 (25,2)			79,9 (12,5)			82,9 (14,3)		
83	70	129	115	53	139	79	60	117	75,5	53	126	78	60	105	83,5	60	117

\* significatif à p ≤ .05 ; \*\* significatif à p ≤ .01, test de Wilcoxon

À l'issue de la première période d'entraînement, en mars, les trois groupes ne se distinguent pas statistiquement (H = 1,6 ; p = .43 ; test de Kruskal-Wallis). Autrement dit, nous ne notons pas, sur ce type d'épreuve et à cette date, un effet particulier de nos premières séances. En revanche, nous intéressent aux scores d'une passation à l'autre, il n'est pas sans intérêt de remarquer que seul le groupe expérimental améliore significativement ses performances. Pour ce groupe, ceci indique la présence d'acquisitions supérieures à la moyenne des acquisitions constatées généralement (cas des groupes placebo et contrôle

qui maintiennent sensiblement les mêmes notes pondérées entre les deux applications du test). Ces progrès importants se vérifient par une différenciation statistique des trois classes en fin d'année scolaire (H = 7 ; p = .03 ; test de Kruskal-Wallis). À cette période, l'impact de l'entraînement paraît avéré. Nous trouvons confirmation de ce résultat lorsqu'on compare les groupes deux à deux (différences observées entre les notes pondérées de juin et de mars, tableau V). Seul le groupe entraîné se distingue à la fois du groupe placebo et du groupe contrôle, ces deux derniers groupes ne se départageant pas.

Tableau V. – **Comparaison des progrès réalisés par les trois groupes à l'échelle composite de lecture**

	Z	P
GE-GP	-2,2	.02*
GE-GC	-2,6	.009**
GP-GC	-.5	.65

(\* significatif à p .05 ; \*\* significatif à p .01, test de Mann et Withney)

Cet effet tardif est intéressant sur un plan didactique : il permet de mettre en valeur l'importance du nombre de séances d'entraînement à proposer pour espérer observer un effet positif. Dans notre cas, si huit séances s'avèrent insuffisantes pour parvenir à distinguer les groupes (avec ce type de test de lecture), il n'en est plus de même après l'ajout de cinq séances supplémentaires. Toutefois, nous ne sommes pas en mesure de préciser si l'absence d'effet lors de la première évaluation est due à un défaut d'apprentissage ou si, comme nous le supposons plutôt, elle relève davantage d'un manque de sensibilité de l'instrument de mesure, le test ne permettant pas d'appréhender, chez nos sujets, des variations de performances encore trop légères à ce stade. L'observation d'une actualisation des performances en fin d'année plaiderait en cette faveur et suggérerait l'existence d'un phénomène de seuil. Cependant, les conditions favorables à l'apparition de ce dernier restent à déterminer.

Concernant maintenant les niveaux de lecture atteints en fin d'année, une remarque s'impose. Comme nous venons de le souligner, les progrès du groupe expérimental semblent particulièrement nets fin juin. Néanmoins, la performance moyenne de ce groupe reste faible même si le score de cent trois points correspond, d'après les concepteurs du test, au « savoir assez lire pour passer au CE1 » (Inizan *et al.*, 1972b, p. 31). En effet, un élève ayant obtenu ce total pondéré de cent trois points se situe au 8<sup>e</sup> interdécile de l'échelle, dépassé par 70 % des quelque cinq cent élèves de CP ayant servi de population de référence pour la construction du test. Soulignons cependant que le caractère représentatif de cette population de référence « ne saurait être que probable » (*Ibid.*, p. 24). De plus, la part d'élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire n'est pas précisée, la création de ces zones (1981) étant postérieure à l'élaboration du test. Enfin, rappelons que la faiblesse d'ensemble des résultats concernant ces

trois classes de CP ne doit rien à la qualité de l'enseignement dispensé par les maîtres et à leur engagement au sein de l'école (les scores élevés obtenus par certains sujets à l'ensemble des évaluations en témoignent). Comme nous le précisons au début de cet article, ces difficultés d'apprentissage ont été maintes fois mises en avant par les évaluations nationales qui donnent régulièrement à voir des décalages systématiques entre les élèves scolarisés en ZEP et les autres (France, 2003). Les prochains résultats présentés n'échappent pas à ce constat.

### **Évaluation nationale à l'entrée au CE2, effets à long terme**

Au début du cycle des approfondissements, les élèves de notre étude ont été soumis aux évaluations institutionnelles organisées par le ministère de l'éducation nationale. Notons que beaucoup de sujets ont été « perdus » par rapport à la population initiale : le groupe expérimental a perdu sept sujets sur quinze, le groupe placebo six sujets sur seize et le groupe contrôle sept sujets sur seize. Ces pertes sont dues pour une part au déménagement de certaines familles entraînant un changement d'école pour l'élève, pour une autre part à des maintiens au cycle des apprentissages fondamentaux (à noter que chaque classe initiale a fourni sensiblement le même nombre de maintiens au CE1). Le nombre total de sujets est donc de vingt-sept sur les quarante-sept initiaux et à cette date, après avoir effectué l'année de CE1 répartis dans deux classes, les élèves de notre population fréquentent deux classes de CE2. Dans le tableau VI, apparaissent les résultats des évaluations nationales aux épreuves de français et, dans le tableau VII, les comparaisons des scores entre les groupes pour ces mêmes épreuves. Compte tenu de la faiblesse de l'effectif de chaque échantillon, nous tenons à rappeler la prudence dont nous devons faire preuve quant aux résultats présentés ici.

En s'intéressant aux scores globaux des trois groupes (deux dernières lignes du tableau VI), nous remarquons que le groupe expérimental obtient les meilleures performances. Nous constatons également, et ceci sans surprise, des écarts importants entre les scores de l'échantillon national et ceux de nos sujets, scolarisés en ZEP, y compris ceux du groupe entraîné.

Une comparaison des trois groupes deux à deux va nous permettre d'explorer plus précisément ces décalages.

Tableau VI. – **Scores moyens (et écarts-types) des trois groupes et d'un échantillon national représentatif aux épreuves de français de l'évaluation à l'entrée au CE2**

	GE (n=8)			GP (n=10)			GC (n=9)			GE, GC, GP (n=27)			Échantillon national (7)
Lire : outils (sur 20)	13,6 (3,4)			12,9 (5,3)			12,9 (2,5)			13,1 (3,9)			15,7
<i>Med, min, max</i>	14	8	19	14,5	3	19	13	9	17	14	3	19	
Écrire : outils (sur 18)	10,2 (2,7)			11,9 (4,1)			9,6 (3,3)			10,6 (3,5)			12,6
<i>Med, min, max</i>	11	6	14	13	2	17	9	6	14	11	2	17	
Lire : comprendre (sur 34)	25 (5)			19,6 (5,9)			18,6 (5,5)			20,9 (6)			25,9
<i>Med, min, max</i>	25	18	31	19,5	12	29	17	11	27	20	11	31	
Écrire : produire (sur 15)	10,8 (2,2)			8,6 (2,9)			8,2 (2,9)			9,1 (2,8)			9,8
<i>Med, min, max</i>	11	7	13	8	4	13	8	4	13	9	4	13	
Score total (sur 87)	59,4 (9,3)			53 (15,1)			49,2 (12,1)			53,6 (12,8)			64
<i>Med, min, max</i>	58,5	46	71	51,5	25	77	43	36	67	53	25	77	
Score total (sur 100)	68,3			60,9			56,5			61,6			73,6

Tableau VII. – **Comparaisons des scores obtenus par les trois groupes à l'évaluation à l'entrée au CE2 (épreuves de français)**

	Lire : outils		Écrire : outils		Lire : comprendre		Lire : produire		Lire : total	
	Z	P	Z	P	Z	P	Z	P	Z	P
GE-GP	0	1	-1,3	,17	-1,8	.07	-1,5	.12	-9	.35
GE-GC	-.6	.52	-.4	.66	-2,2	.02*	-1,7	.08	-1,8	.07
GP-GC	-.5	.65	-1,4	.16	-.4	.68	-.3	.77	-.9	.36

\* significatif à p .05 ; \*\* significatif à p .01, test de Mann & Withney

Les groupes contrôle et placebo ne se différencient sur aucune des épreuves. Par contre, le groupe expérimental se distingue significativement du groupe contrôle aux épreuves de compréhension. De manière plus marginale, il se distingue de ce même groupe aux épreuves relevant de la production d'écrits (il obtient également un meilleur score global) et du groupe placebo sur les épreuves sémantiques. La finalité de toute lecture étant de comprendre ce qu'on lit, c'est évidemment un résultat à souligner ici.

Par ailleurs, suite au constat de l'effet positif de notre entraînement observé au CP sur l'épreuve de graphisme, nous avons plus particulièrement exploré les résultats d'un exercice de copie (8), proposé pour la première fois à l'évaluation nationale de 2004. Il s'agit d'une épreuve faisant appel à l'attention de l'élève mais également à ses connaissances orthographiques, la tâche consistant à copier, pendant une durée de dix minutes, un texte qu'on ne peut avoir en permanence sous les yeux. Lorsqu'on s'intéresse à la longueur de la copie effectuée par les élèves, le groupe entraîné se distingue significativement du groupe contrôle par le nombre de phrases reproduites ( $Z = -2,1$  ;  $p < .03$  ; test de Mann et Whitney), mais non du groupe placebo ( $Z = -1,2$  ;  $p < .21$ ), contrôle et placebo ne se distinguant pas par ailleurs ( $Z = -.4$  ;  $p < .67$ ). Ajoutons que ce supplément de texte copié ne se fait pas au détriment du respect de la présentation ou de la ponctuation. Ainsi, les exercices guidés d'écriture et de copie, le suivi tactile des lettres proposées lors de l'entraînement au CP auraient permis une amélioration du geste graphique (plus grande vitesse d'exécution, sans conséquence sur la qualité de l'orthographe). Ce résultat paraît important lorsqu'on considère que les activités de copie se retrouvent dans toutes les disciplines scolaires (mises au propre de productions

d'écrits, de leçons, de résumés, de poésie...) et qu'elles peuvent être l'occasion de renforcer les acquisitions lexicales, orthographiques, syntaxiques... Plus tard, au collège, la vitesse du geste graphique, la bonne lisibilité de la trace participeront également à l'autonomie de l'élève.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était d'évaluer, à court, moyen et long terme, les effets d'un programme d'entraînement en lecture, administré à des élèves de CP. Ce programme, dont nous avons fait l'hypothèse qu'il devait faciliter l'apprentissage de la lecture et en améliorer le niveau, est composé d'exercices proposant principalement un travail centré sur la connaissance des lettres (écriture, reconnaissances auditive, visuelle et haptique), les associations entre ces lettres et les sons (correspondance graphème-phonème), les habiletés phonologiques et la manipulation du code graphophonétique. Les principaux résultats que nous allons rappeler ici, attestent de l'incidence favorable de l'entraînement dispensé.

À court terme, les sujets du groupe expérimental obtiennent de meilleures performances que ceux des groupes placebo et contrôle aux épreuves de lecture de mots isolés et de graphisme. L'impact de cet entraînement sur les performances en conscience phonologique est également avéré, le groupe expérimental se différenciant là aussi des deux autres groupes. Par contre, aucune différence significative n'est observée entre les trois groupes pour les épreuves de compréhension et de dictée.

L'absence d'effet sur la compréhension pourrait s'expliquer par un niveau de maîtrise insuffisant dans l'identification des mots écrits. Classiquement, la compréhension en lecture est considérée comme nécessitant la mobilisation simultanée de deux composantes, d'une part la capacité à donner du sens au langage, oral et écrit, d'autre part, la reconnaissance des mots écrits (Gough & Juel, 1989) et ceci sous la contrainte d'un système de traitement de l'information disposant d'une quantité de ressources cognitives limitée (Baddeley, 1993). Dans ce cadre, un coût cognitif trop élevé du décodage, notamment pendant la phase d'apprentissage, peut gêner la compréhension, voire entraîner son échec en entravant la réalisation des traitements concernant l'inté-

gration textuelle. La faiblesse des scores obtenus par la plupart des sujets à l'épreuve de lecture de mots isolés (y compris ceux du groupe entraîné) semble plaider en ce sens.

Disons également quelques mots de l'absence d'effet constatée à l'épreuve de dictée en rappelant tout d'abord que l'écriture sous dictée des mots (ou des syllabes) peut s'effectuer de différentes manières : à partir des représentations orthographiques stockées en mémoire ; en faisant appel à la médiation phonologique. Dans le premier cas, il s'agit d'une procédure directe et largement automatisée ; dans le second, d'une procédure contrôlée, coûteuse en attention et très fréquente lors de la phase d'apprentissage (Zesiger & Partz, 1997). L'utilisation de cette dernière procédure, le faible niveau de lecture d'un grand nombre de sujets, la nécessaire maîtrise de l'outil graphique, encore en cours d'acquisition à ce stade de la scolarité et le contrôle devant être exercé sur les mouvements d'écriture, font que nous pouvons considérer la dictée comme un exercice difficile. Elle s'apparente à une tâche d'attention partagée (Capponi, 2002) au cours de laquelle l'élève est tenu d'orienter son attention à la fois sur les mots énoncés oralement et sur ce qu'il écrit. Dans le même temps, il doit rechercher en mémoire soit des formes orthographiques totalement spécifiées (certainement peu nombreuses à ce stade), soit partiellement spécifiées ou absentes, ce qui nécessite alors un recours à la médiation phonologique (c'est-à-dire une analyse des mots en phonèmes suivie d'une conversion de ces phonèmes en graphèmes). Il est alors probable que nos sujets confrontés à ces tâches multiples se sont retrouvés en situation de surcharge cognitive (Fayol & Got, 1991).

Les résultats positifs observés à moyen terme, lors de l'évaluation différée en toute fin d'année de CP (test standardisé de l'échelle composite de lecture), de même les évolutions favorables relevées à plus long terme aux épreuves de compréhension et de copie en début de cycle 3 (évaluation nationale à l'entrée au CE2) mettent en lumière une incidence tardive de l'entraînement. En conséquence, ces résultats devraient inciter les enseignants à ne pas porter de jugement trop hâtif sur les capacités de leurs élèves à tirer profit de séances de ce type. En effet, l'absence de progrès immédiats et perceptibles risque de décourager l'enseignant ; il peut alors être tenté d'interrompre ou d'alléger trop précocement dans l'année scolaire des dispositifs d'aide à l'apprentissage, encore indispensables pour certains élèves et sur une longue période.



En se gardant de toute prescription et sachant qu'il est risqué de déduire de travaux expérimentaux des procédures directement applicables en classe, nous estimons tout de même pouvoir fournir quelques pistes aux maîtres en charge de l'enseignement de la lecture. En particulier, c'est peut-être moins l'originalité de notre entraînement qui les intéressera (mis à part l'introduction de lettres rugueuses) que le caractère méthodique, contrôlé et explicite de la démarche suivie (voir sur ce dernier point Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). De plus, un tel entraînement peut s'adresser, au sein d'une classe, à l'ensemble des élèves quel que soit leur niveau de lecture. Il permet ainsi de prendre en compte les plus faibles apprentis lecteurs, ces derniers ayant sans aucun doute encore besoin, plus que les autres et plus longtemps, d'exercices systématiques centrés sur l'acquisition du principe alphabétique, sur les caractéristiques phonologiques de la langue et sur l'apprentissage du code.

Les expériences d'entraînement en lecture sont encore peu fréquentes, notamment en langue française, et souvent centrées sur les activités phonologiques. Dans certains ouvrages récents, consacrés au domaine de la lecture (et à ses troubles) – ONL,

1998 ; Escalle & Magnan, 2002 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2003 –, les suggestions portant sur les mises en place d'aide à l'apprentissage n'occupent que quelques pages. Il conviendrait donc de multiplier, à côté de recherches plus fondamentales menées en laboratoire, les recherches de terrain. Ces dernières devraient permettre de vérifier, si possible, la validité écologique de certains résultats obtenus en situation strictement contrôlée. Elles posent évidemment de sérieux problèmes au chercheur, partagé dans ses choix méthodologiques entre contrôle rigoureux des variables ou maintien du caractère écologique de la recherche. Cependant, les études menées en contexte scolaire sont indispensables, d'une part pour conserver un dialogue entre praticien et chercheur, d'autre part pour proposer des illustrations concrètes aux enseignants et suggérer d'éventuelles pistes pour des applications en classe qui, en dernier ressort, leur appartiennent.

Saint-Cyr Chardon

saint-cyr.chardon@grenoble.iufm.fr

Laboratoire des sciences de l'éducation

IUFM de Grenoble

et Université Pierre Mendès-France – Grenoble 2

#### NOTES

- (1) Nous remercions vivement Chantal, Ivane, Frédérique et Joël, respectivement enseignantes et directeur de l'école, ainsi que leurs élèves. Sans leur bon accueil et leur très grande disponibilité, cette recherche n'aurait pas été possible.
- (2) Il existe une version plus récente de ce test (Inizan, Inizan & Bartout, 2002), qui n'était pas en notre possession au moment de l'évaluation. Cette nouvelle version a conservé l'économie générale du test de 1972.
- (3) Numéro thématique comprenant sept articles issus de l'école thématique organisée par le Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF) ayant pour titre « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques : problématiques et méthodes ».
- (4) Afin de s'assurer de la plus grande neutralité possible des trois enseignantes ayant la responsabilité des trois classes concernées par cette recherche, aucune d'entre elles n'a eu accès aux contenus des épreuves des pré- et post-tests et des évaluations différées. Elles n'ont également eu connaissance des contenus didactiques des entraînements qu'une fois l'expérimentation terminée (c'est-à-dire en toute fin d'année scolaire).
- (5) Le déroulement général des séances pendant lesquelles sont effectuées des présentations couplées de lettres (m et n, p et b...) est identique à celui qui est décrit ici. Simplement deux phrases illustrées sont proposées au départ et deux lettres « rugueuses » sont distribuées.
- (6) L'emploi de tests statistiques paramétriques suppose trois conditions : mesures effectuées au niveau de l'échelle d'intervalles, échantillons issus de distributions parentes normales et homogénéité des variances (Langouet & Porlier, 1991). Or, le faible effectif de nos échantillons et la variété des observations rendent peu probable l'hypothèse de normalité de l'ensemble des distributions sur lesquelles nous entendons travailler. Nous utiliserons donc des tests non paramétriques : tests de Wilcoxon (comparaison de deux groupes appariés), de Mann-Whitney (comparaisons de deux groupes indépendants) et de Kruskal-Wallis (comparaisons de plusieurs groupes indépendants).
- (7) Scores obtenus, en 2004, par un échantillon représentatif d'environ trois mille élèves de CE2. Ces résultats étaient consultables en ligne sur le site Internet du ministère de l'Éducation nationale mais ils ont été retirés depuis lors. Sont actuellement disponibles les « scores moyens » de l'évaluation de septembre 2005, à l'adresse suivante : <http://evace26.education.gouv.fr> (consulté le 13 décembre 2005).
- (8) Cf. France, 2004, p. 13 & 15 (cahier de l'élève) ; p. 56-57 (documents à l'attention du maître).

#### BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS M. J. (1990). *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cambridge [MA] : MIT Press.
- ADAMS M. J. ; FOORMAN B. R. ; LUNDBERG I. & BEELER T. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal : Chenelière : Mac Graw-Hill.
- BADDELEY A. (1993). *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Grenoble : PUG.
- BALL E. W. & BLACHMANN B. A. (1991). « Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling ? » *Reading Research Quarterly*, vol. 26, p. 49-66.
- BARA F. ; GENTAZ E. ; COLÉ P. & SPRENGER-CHAROLLES L. (2004). « The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's understanding of

- the alphabetical principle ». *Cognitive Development*, vol. 19, n° 3, p. 433-449.
- BISSONNETTE S. ; RICHARD M. & GAUTHIER C. (2005). « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 87-141.
- BUS A. G. & VAN IJZENDOORN M. (1999). « Phonological awareness and early reading : a meta-analysis of experimental training studies ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, p. 403-414.
- BYRNE B. (1989). « Étude expérimentale de la découverte des principes alphabétiques par l'enfant ». In L. Rieben & C. A. Perfetti (éd.), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 129-144.
- BYRNE B. (1992). « Studies in the acquisition procedure for reading : rationale, hypotheses and data ». In P. B. Gough, L. C. Ehri et R. Treiman (éd.), *Reading Acquisition*. Hillsdale [NJ] : L. Erlbaum, p. 1-34.
- BYRNE B. ; FIELDING-BARNESLEY R. & ASHLEY L. (2000). « Effects of preschool phoneme identity training after six years : outcome level distinguished from rate of response ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, p. 659-667.
- CAPPONI I. (2002). « Épreuve d'attention partagée ». In France : ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie : direction de la programmation et du développement, *Les compétences des élèves à l'entrée au cours préparatoire : études réalisées à partir du panel d'écoliers recruté en 1997* [rédigé par M. Colmant, J.-P. Jeantheau & F Murat], p. 30-34 (Les dossiers ; n° 132).
- CATACH N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- CHARDON S.-C. (2000). « Expérience de soutien en lecture auprès de faibles lecteurs de fin de cycle 3 ». *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 107-119.
- CHARDON S.-C. & BAILLÉ J. (2002). « Soutien en lecture : prise en compte des méthodes d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 81-95.
- CHARDON S.-C. & BAILLÉ J. (2004). « Quels entraînements à la lecture proposer aux élèves de l'école élémentaire ? ». In E. Gentaz & P. Dessus (éd.), *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod, p. 33-48.
- CHAUVEAU G. (2000). *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- COLÉ P. & MAGNAN A. (1992). « Étude comparée de deux techniques de soutien en lecture en classe de sixième : une expérience préliminaire ». *Enfance*, vol. 46, n° 1-2, p. 19-34.
- ECALLE J. & MAGNAN A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : A. Colin.
- FAYOL M. & GOT C. (1991). « Automatisation et contrôle dans la production écrite, les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte ». *L'année psychologique*, vol. 91, p. 187-205.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (2003). *Évaluations CE2-sixième-cinquième : repères nationaux, septembre 2002*. [Rédigé par G. Brézillon & P. Cholet-Remvikos], (Les dossiers ; n° 141).
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE : DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE : SOUS-DIRECTION DE L'ÉVALUATION (2004). *Évaluation diagnostique : Français-Mathématiques : évaluation à l'entrée au CE2 (début du cycle des approfondissements)*. Document à l'attention de l'enseignant : consignes de passation ; consignes de codage. Disponible au format PDF sur internet à l'adresse suivante : <http://evace26.education.gouv.fr/cf-cahierprof.pdf> (consulté le 13 décembre 2005).
- GENTAZ E. ; COLÉ P. & BARA F. (2003). « Évaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture pour les enfants de maternelle : une étude sur la contribution du système haptique manuel ». *L'année psychologique*, vol. 104, p. 561-584.
- GOMBERT J.-E. & COLÉ P. (2000). « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme ». In M. Kail & M. Fayol (éd.), *L'acquisition du langage : le langage en développement : au-delà de trois ans*. Paris : PUF, p. 117-150.
- GOMBERT J.-E. (2004). « La place des apprentissages implicites ». *Cahiers pédagogiques*, n° 422, p. 47-51.
- GOUGH P. B. & JUEL C. (1989). « Les premières étapes de la reconnaissance des mots ». In L. Rieben & C. A. Perfetti (éd.), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 85-102.
- HATCHER P. ; HULME C. & ELLIS A. W. (1994). « Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills : the phonological linkage hypothesis ». *Child Development*, vol. 65, p. 41-57.
- HUMBLLOT L. ; FAYOL M. & LONCHAMP K. (1994). « La copie des mots en CP et CE1 ». *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 9, p. 47-60.
- INIZAN A. ; INIZAN A. & BARTOUT D. (1972a). *Échelle composite de lecture pour le cours préparatoire*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- INIZAN A. ; INIZAN A. & BARTOUT D. (1972b). *L'évaluation du « savoir-lire au cours préparatoire »*. Paris : A. Colin.
- INIZAN A. ; INIZAN A. & BARTOUT D. (2002). *Échelle Composite, évaluation du savoir lire au cours préparatoire, révision 2002*. Paris : EAP.
- LANGOUËT G. & PORLIER J.-C. (1991). *Mesure et statistique en milieu éducatif*. Paris : ESF.
- LECOQ P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège : Mardaga.
- LECOQ P. (1996). *L'ECOSSE : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.
- MINGAT A. (1991). « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 47-63.
- MONTESSORI M. [1910-1916]. *Pédagogie scientifique : la maison des enfants*. Paris : Larousse.
- MORAISS J. (1999). *L'art de lire*. Paris : O. Jacob.
- MORAISS J. ; PIERRE R. & KOLINSKY R. (2003). « Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuro-psychologie pour l'enseignement de la lecture ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n° 1, p. 51-74.

- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE [ONL] (1998). *Apprendre à lire : au cycle des apprentissages fondamentaux : GS, CP, CE1 : analyses, réflexions et propositions*. Paris : O. Jacob : CNDP.
- PERETTI C. (1996). « La mesure des difficultés des élèves en lecture ». In France : ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : Observatoire national de la lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, p. 155-164.
- Revue française de pédagogie*, 2004, n° 148 : « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques ».
- RIEBEN L. ; MEYER A. & PERREGAUX C. (1989). « Différences individuelles et représentations lexicales : comment cinq enfants de six ans recherchent et copient des mots ». In L. Rieben & C. A. Perfetti (éd.), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 145-169.
- RIEBEN L. & PERFETTI C. A. (1989). *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- RIEBEN L. & SAADA-ROBERT M. (1997). « Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans ». In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (éd.), *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, p. 335-358.
- RIEBEN L. ; FAYOL M. & PERFETTI C. A. [dir.] (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- SAVIGNY M. ; BARBIER C. ; COUPEY-LE ROY R. ; GIRARD J. & ROUSSEL, G. (2001). *Batelem R., Batterie d'épreuves pour l'école élémentaire. Cycle II et première année du cycle III*. Paris : EAP.
- SHARE D. L. (1999). « Phonological recoding and orthographic learning : a direct test of the self-teaching hypothesis ». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 72, p. 95-129.
- SPRENGER-CHAROLLES L. & CASALIS S. (1996). *Lire : lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : PUF.
- SPRENGER-CHAROLLES L. ; SIEGEL L. S. & BONNET P. (1998). « Phonological mediation and orthographic factors in reading and spelling ». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 68, p. 134-155.
- SPRENGER-CHAROLLES L. & COLÉ P. (2003). *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Paris : Dunod.
- TREIMAN R. (1993). « L'acquisition de l'écriture en anglais ». In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (éd.), *Lecture-écriture : acquisition : les actes de la Villette*. Paris : Nathan, p. 124-136.
- TREIMAN R. ; TINCOFF R. & RICHMOND-WELTY E. D. (1997). « Beyond zebra : Preschooler's knowledge about letters ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 18, p. 391-409.
- TREIMAN R. & BRODERICK V. (1998). « What's in a name : Children's knowledge about the letters in their own names ». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 70, p. 97-116.
- TROIA G. A. (1999). « Phonological awareness intervention research : a critical review of the experimental methodology ». *Reading Research Quarterly*, vol. 34, p. 28-52.
- VELAY J.-L. ; LONGCAMP M. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2004). « De la plume au clavier : est-il toujours utile d'enseigner l'écriture manuscrite ? ». In E. Gentaz & P. Dessus (éd.), *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod, p. 69-84.
- WIMMER H. ; LANDERL K. ; LINORTNER R. & HUMMER P. (1991). « The relationship of phonemic awareness to reading acquisition : More consequence than precondition, but still important ». *Cognition*, vol. 40, p. 219-249.
- ZESIGER P. & PARTZ M.-P. de (1997). « Neuropsychologie cognitive de l'orthographe ». In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (éd.), *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, p. 57-76.



# Immigration, langue, école et citoyenneté au Japon : l'école japonaise face à la scolarisation des enfants d'immigrants

*Christian Galan*

---

*Le Japon connaît une crise démographique sans précédent qui, dans les prochaines années, va amener dans ce pays un nombre de plus en plus grand d'immigrants. Se poseront alors – se posent déjà – la question de l'intégration de ces immigrés et de leurs enfants et, partant, celle d'une redéfinition de la citoyenneté japonaise et de la « japonité ». Ces questions seront discutées dans cet article après que nous ayons présenté les différents obstacles liés à la langue écrite et au système éducatif japonais qui s'opposent aujourd'hui à l'intégration de ces étrangers. Après avoir décrit la situation actuelle des enfants étrangers au Japon et la façon dont est gérée leur présence dans les écoles de l'archipel, nous discuterons également de la capacité de l'école japonaise à assurer la mission, nouvelle pour elle, que constitue le fait d'amener des populations à l'origine non japonophones à la maîtrise de la langue japonaise orale et écrite, et des conséquences que cette situation nouvelle pourrait avoir sur l'ensemble du système éducatif et des pratiques pédagogiques de ce pays.*

---

**Descripteurs (TEE) :** apprentissage des langues, immigration, Japon, lecture, scolarisation, système d'enseignement.

La situation linguistique du Japon est en train d'évoluer petit à petit sous l'action conjuguée d'une dramatique baisse démographique et d'un processus de globalisation ou de mondialisation qui conditionnent aujourd'hui autant les orientations politiques de ce pays que son économie.

Toutefois, s'il est évident que la population japonaise s'ouvre toujours plus aux autres cultures et aux autres langues, et si toujours plus de langues étrangères se parlent dans Tôkyô et dans les autres grandes villes du Japon, la situation linguistique réelle des étrangers résidents ne se laisse pas saisir

facilement. Ces locuteurs partagent-ils avec leurs hôtes japonais la maîtrise de la langue japonaise ? Cette maîtrise englobe-t-elle vraiment celle de l'écrit ? Qu'implique cette maîtrise sur le plan de l'apprentissage ? Les « nouveaux arrivants » ont-ils les moyens de mener à bien cet apprentissage au Japon même ou bien avant leur arrivée dans l'archipel ? Qu'en est-il de leurs enfants si ceux-ci séjournent au Japon avec eux, etc. ? Toutes ces questions, qui ont servi de point de départ à notre réflexion, conduisent bien sûr à s'interroger *in fine* sur les capacités du système éducatif japonais à assurer la mission, nouvelle pour lui, que constitue le

fait d'amener des populations à l'origine non japonophones à la maîtrise de la langue japonaise orale et écrite.

Aborder ces questions à partir des situations (des expériences) que connaissent les autres grands pays industriels – et notamment la France – amène à raisonner à partir du concept de « barrière », et à chercher ainsi tout d'abord les obstacles, propres à la situation japonaise, qui se dressent sur la route des populations immigrées ou étrangères désireuses de parvenir à la maîtrise de la langue de leur pays d'accueil. C'est donc ce que nous ferons dans un premier temps avant de nous intéresser ensuite à la situation actuelle de la scolarisation des enfants étrangers.

### SPÉCIFICITÉ DE LA LANGUE ÉCRITE JAPONAISE ET STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT

La première barrière qui fait obstacle à la construction d'un véritable bilinguisme incluant une maîtrise généralisée et partagée de la langue écrite japonaise est, à l'évidence, cette langue écrite elle-même, ou, dit autrement, le fait que la spécificité de la langue écrite japonaise induise des contraintes particulières sur le plan de l'apprentissage – notamment son étalement sur un grand nombre d'années –, contraintes qui ont conduit les pédagogues japonais à mettre en place une méthode d'enseignement de la lecture et de l'écriture elle-même extrêmement contraignante et très précisément programmée dans le temps (1).

La langue écrite japonaise mêle en effet deux grands types de signes : les *kana*, une cinquantaine de signes syllabiques à la correspondance phonétique quasiment parfaite (un signe = un son), et les *kanji*, dénomination japonaise des caractères chinois tels que les habitants de l'archipel se les sont progressivement appropriés au fil des siècles. Le nombre des *kanji* est de plusieurs milliers et ceux-ci présentent par ailleurs la particularité de posséder chacun différentes lectures (le plus souvent deux) en fonction des mots et des contextes dans lesquels ils apparaissent. La stratégie d'apprentissage des *kanji* retenue à l'école élémentaire depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, tenant compte à la fois de cette réalité scripturale unique et de la nécessité de contourner l'obstacle majeur que constitue le long apprentissage des *kanji*, se résume en trois mots : « mémorisation », « accumulation » et « substitution ». Mémorisation initiale des *kana*, puis mémorisation et accumulation d'un premier millier de *kanji* (lecture(s) et écriture) étalée sur les six années de la scolarité élémentaire

(avant d'en étudier mille de plus durant les trois années de collège) et substitution progressive des *kanji* étudiés aux *kana*, dans les phrases proposées aux enfants ou dans celles que ceux-ci écrivent.

Cette méthode, du fait de son caractère cumulatif et de l'étalement dans le temps qu'elle implique présente, pour le sujet qui nous intéresse ici, la particularité majeure d'interdire à quiconque de commencer son apprentissage à un niveau autre que le niveau zéro, théoriquement celui de la première année de l'école élémentaire, sauf à pouvoir rattraper son retard d'une façon ou d'une autre. Mais, à l'exception des individus doués d'une mémoire prodigieuse ou dotés de capacités de travail quasi surhumaines, le facteur temps et les limites de la mémoire humaine ordinaire constituent – à ce jour – deux des principales barrières qui se dressent sur la route ardue qui mène à la maîtrise de l'écrit japonais.

### CHOIX ORGANISATIONNELS ET CONCEPTION DE L'ENFANT

Un second ensemble d'obstacles ou de barrières nous paraît être constitué par différents choix opérés dans la structure et l'organisation du système éducatif ainsi que par certains usages pédagogiques, si ce n'est par la conception même de l'enfant qui prédomine dans la société japonaise.

#### L'éducation préélémentaire

Le système éducatif japonais n'intégrant pas véritablement le niveau préélémentaire (2), les directives officielles du ministère de l'Éducation fixent le début de l'apprentissage des *kana*, et donc de la lecture, au moment de l'entrée à l'école élémentaire, *shōgakkō*. Les directives concernant les écoles préélémentaires précisent de leur côté que seul un travail de sensibilisation à la langue doit être entrepris dans ces écoles.

« Officiellement » donc, les enfants n'apprennent pas les *kana* avant leur entrée à l'école élémentaire. La réalité cependant est bien différente. En effet, si tous les instituteurs enseignant en première année de l'école élémentaire font comme si les enfants ne connaissaient aucun *kana* au premier jour de l'école, dans la réalité, c'est loin d'être le cas. Plus de 90 % des nouveaux élèves les connaissent en effet déjà tous parfaitement, les autres les ayant mémorisés en partie. C'est qu'ils les ont appris avec leurs parents,

leur mère le plus souvent, la spécificité des *kana*, un signe = un son, facilitant grandement leur apprentissage : il ne viendrait à l'idée d'aucun parent japonais qu'il pourrait échouer à faire apprendre ces signes à leur(s) enfant(s), ni d'ailleurs qu'il s'agit là pour ce(s) dernier(s) de quelque chose de difficile.

Cette situation a une double conséquence pour les enfants étrangers dont le japonais n'est pas la langue d'au moins un des parents :

- à supposer que leurs parents aient les moyens de leur donner une scolarité préélémentaire – payante, car non obligatoire –, celle-ci leur permettra dans la majorité des cas de se socialiser, de s'épanouir et développer leur maîtrise du japonais parlé, mais ne les initiera pas, ou pas suffisamment, à l'écrit ;
- au moment de l'entrée à l'école élémentaire, ces enfants auront peut-être le niveau linguistique souhaité par les directives officielles, mais, en réalité, sur le plan de la maîtrise de l'écrit, ils seront « en retard » par rapport aux enfants japonais. Alors que ces derniers ne feront que réviser des choses déjà apprises et familières, ils seront, eux, en situation de vrai apprentissage : l'institution scolaire telle qu'elle est organisée aujourd'hui ne leur donnera donc pas la possibilité de compenser, avant le début de la scolarité obligatoire, le handicap que constitue sur ce plan le fait de grandir dans un foyer dans lequel l'écrit japonais n'est pas utilisé, voire simplement connu.

### **L'école, lieu de validation de l'apprentissage de la lecture**

Or, non seulement ces enfants étrangers vont arriver à l'école élémentaire avec des niveaux d'acquisition et de pratique de la langue écrite différents de ceux de l'immense majorité des enfants japonais, mais, en plus, l'école élémentaire elle-même ne leur permettra pas de rattraper ce retard – sauf si des cours complémentaires sont mis spécialement mis en place pour eux.

En effet, comme nous l'avons montré dans nos travaux antérieurs (Galan, 2001) les leçons de « langue japonaise », *kokugo*, du premier trimestre de la première année de l'école élémentaire sont davantage des leçons de contrôle ou de révision que des leçons d'apprentissage proprement dit (ce qui peut se comprendre étant donné, on vient de le voir, que la quasi-totalité des enfants japonais connaissent déjà les *kana*).

Dans le même ordre d'idées, et cela est également d'une grande importance pour le sujet qui nous intéresse ici, pour une grande partie du travail d'apprentissage des *kanji* – et donc de la lecture – à partir de la quatrième année de l'école élémentaire – sinon dès la fin de la troisième année dans certaines écoles –, les instituteurs s'en remettent au travail personnel des enfants : le rôle des parents et, souvent, des *juku* (3), ces « écoles d'après l'école » que fréquentent de nombreux petits Japonais, devenant par là même extrêmement important à ce niveau du processus d'apprentissage.

Qu'en est-il ou qu'en sera-t-il de la viabilité de cette méthode dans le cas d'enfants étrangers dont les parents ne maîtrisent pas l'écrit japonais ou ne peuvent pas forcément scolariser ceux-ci deux fois, une fois à l'école publique et une fois en *juku* ?

### **La double finalité des leçons de lecture**

Une autre barrière nous paraît être constituée par le fait que, d'une façon générale, l'école élémentaire au Japon est autant, sinon plus, un lieu de socialisation des enfants – et d'apprentissage de la « japonité » – qu'un lieu d'apprentissage des savoirs académiques. Cela se vérifie dans le fonctionnement général de l'école, dans l'ensemble des disciplines, et tout particulièrement dans l'enseignement de la langue et de la lecture.

Ainsi, pour ne prendre qu'un seul exemple, parmi les directives officielles de l'école élémentaire publiées en 1989 et entrées en application à partir de 1992, une nouvelle directive fixe les dix critères selon lesquels doivent être choisis les textes proposés aux enfants. Or, plus de la moitié de ces critères toujours en vigueur relèvent de préoccupations n'ayant rien à voir avec la lecture et reflètent uniquement la volonté du ministère de renforcer l'enseignement de la morale. Plus que jamais, les directives de 1989, comme les suivantes de 1999, vont dans le sens de ce que Sakamoto Takahiko et Makita Kiyoshi écrivaient en 1973 à propos de ce qui constitue la ligne officielle de l'enseignement de la lecture au Japon depuis 1958 : « L'objectif principal de l'enseignement de la lecture au Japon n'est pas seulement que les enfants sachent lire mais également qu'ils puissent comprendre la morale des histoires et qu'ils développent des personnalités saines. » (Makita & Sakamoto, 1973, p. 450)

Il n'est pas sûr cependant que des mesures de ce genre, et à travers elles la pédagogie qui est aujourd'hui

d'hui appliquée dans les écoles, facilitent l'apprentissage de la lecture par les enfants étrangers : les directives qui favorisent la culture japonaise et les valeurs propres à la « japonité » ne constituent-elles pas un véritable handicap pour ceux qui ne partagent pas ces valeurs du simple fait que leurs parents, élevés dans d'autres cultures, ne les connaissent pas eux-mêmes et ne peuvent donc pas les transmettre ?

### La conception de l'enfant

Le dernier point qui nous paraît poser problème est lié à la conception même de l'enfant qui prévaut dans l'ensemble de la société japonaise et qui s'articule autour de trois grands principes de base : 1) tous les enfants ont un potentiel intellectuel égal sinon équivalent ; 2) tous les enfants ont la capacité de bien étudier et d'assimiler les programmes ; 3) des habitudes telles que l'application et l'attention qui sont à la base de toute réussite scolaire peuvent et doivent être enseignées.

L'acceptation de ces principes par tous, parents et enseignants, fait que les différences qui apparaissent entre les enfants sont considérées comme résultant de la qualité du travail et des efforts fournis par chacun d'eux, ainsi que de leur persévérance, et non de leur seul potentiel individuel. Ces trois principes excluent également de fait toute référence au milieu social ou intellectuel dans lequel vit l'enfant, comme si l'un et l'autre milieux étaient non agissants, n'avaient pas d'influence sur les performances des enfants.

Cette conception des capacités de l'enfant aboutit également au refus de remettre en cause la pédagogie utilisée, mais plus encore, pour le sujet qui nous intéresse ici, au refus de tout échec scolaire. En effet, si, au Japon, le passage dans la classe supérieure est automatique (sauf cas exceptionnel de très longue absence due à la maladie), c'est sans doute en premier lieu parce que faire redoubler un enfant est considéré comme néfaste, puisque cela l'exclut du groupe auquel il appartient (l'effet psychologique produit serait pire que le retard accumulé) ; mais c'est aussi parce que, selon les principes que nous venons d'énoncer, les Japonais considèrent que les retards ou les difficultés peuvent être compensés par un surplus de travail et d'efforts. Inutile donc de faire perdre une année à celui qui présente quelque retard : il pourra le combler par un enseignement spécial, ou plutôt par un temps de travail plus long, aménagé le plus souvent en dehors des heures de cours.

L'apprentissage de la lecture ne fait pas exception à la règle. Fondée sur le présupposé que tous les enfants peuvent le maîtriser, qu'ils ont tous au départ les mêmes capacités pour y arriver, quels que soient leurs antécédents, la méthode retenue à l'école tient donc très peu compte des particularités de chaque enfant et met surtout l'accent sur l'acquisition des seuls mécanismes de lecture. Il s'agit là encore d'un élément important lorsqu'on s'intéresse aux enfants étrangers scolarisés au Japon, car ce présupposé transforme en obstacle toute *différence*, à commencer par celle qui, par définition, caractérise ces enfants.

### Un enseignement scolaire non adapté à la différence

En résumé, au travers de tous les points concrets que nous venons d'évoquer et qui concernent l'apprentissage de la langue japonaise, il apparaît que l'école, telle qu'elle fonctionne aujourd'hui au Japon sur le plan organisationnel aussi bien que pédagogique, ne semble pas prête à (bien) accueillir les enfants étrangers. Actuellement, en effet, l'école japonaise « apprend à lire » à des enfants *japonais*, nés de parents *japonais*, élevés au *Japon*, parlant le *japonais* depuis leur naissance et vivant dans un entourage où la seule langue parlée, entendue, écrite et lue est le *japonais* – et, sauf cas anecdotique, les enseignants japonais dans leur immense majorité, ne connaissant que cette situation, ne sont pas préparés à faire face à un autre public.

Cela n'a, en un sens rien de surprenant, puisque l'école japonaise depuis les années 1950 a été pensée et voulue pour donner à tous les enfants du nord au sud du Japon un enseignement identique en tous points : rythme, progression, matériaux utilisés, etc. Organisée sur la négation des différences qui peuvent exister entre les enfants, elle n'a pas été prévue, bien sûr, sauf à faire appel à la bonne volonté individuelle de certains enseignants, pour accepter et éduquer avec efficacité des enfants par définition « très différents ». Et encore ne parlons-nous pas du cas de ces enfants qui pourraient arriver à des âges nécessitant par exemple une scolarisation en collège...

Comment dans ces conditions l'école japonaise pourrait-elle gérer le cas des enfants étrangers dans un système qui par ailleurs, on l'a vu, refuse le concept même d'échec scolaire ? En l'état actuel cela nous paraît quasiment impossible, à moins, comme on va le voir à présent, d'évacuer ce problème de l'école...



## DÉMOGRAPHIE, IMMIGRATION ET ÉCOLES

Sur la base des chiffres actuels de la natalité, les projections du Bureau de la statistique du Japon évaluent que dans un siècle (2100) la population de l'archipel sera réduite à presque la moitié (67 millions) de celle d'aujourd'hui (127 millions). Quelle que soit la solution globale que les autorités japonaises choisiront pour faire face à la pénurie de main-d'œuvre qui s'annonce – on prévoit, en 2050, un retraité pour un actif et demi (Sô mushô, 2000), il est désormais difficile de penser qu'elles puissent éviter d'avoir recours à une immigration étrangère importante. Il n'apparaît pas moins évident cependant que cette politique sera fortement contrôlée et encadrée, même si le sujet très polémique reste peu débattu dans les médias et curieusement peu présent dans les rapports officiels.

La politique d'immigration définie par les derniers gouvernements japonais (voir par exemple Shushô Kantei, 2000) se laisse entrevoir largement dans les efforts développés au Japon et dans le reste du monde afin de promouvoir l'étude et la diffusion de la langue et de la civilisation japonaises. Pendant longtemps, les étrangers séjournant au Japon pouvaient en effet se caractériser sinon par leur capacité à parler, lire et écrire la langue japonaise, du moins par leur volonté propre d'acquérir cette capacité. Jusqu'à présent, des étrangers pouvaient certes passer plusieurs années au Japon sans jamais accéder à la maîtrise de la lecture en japonais, ou, plus rarement, sans même parler la langue, mais ces étrangers étaient loin d'être majoritaires, y compris au sein des immigrés « historiques », les Coréens notamment, qui avaient une excellente maîtrise du japonais. Des couples mixtes se constituaient et s'établissaient dans l'archipel, mais il y avait relativement peu de couples non mixtes établis au Japon pour une longue durée. Il y avait d'une façon générale peu d'étrangers au Japon et par voie de conséquence très très peu d'enfants étrangers dans les écoles japonaises. Ce qui nous faisait écrire, il y a maintenant plus de quinze ans, quand nous avons commencé à nous intéresser à l'enseignement de la lecture au Japon, que les instituteurs de ce pays enseignaient dans un contexte absolument inouï pour leurs *alter ego* européens – et en tout cas français : ils avaient en effet, à n'importe quel niveau qu'ils enseignassent, non seulement la certitude d'avoir en face d'eux des enfants qui maîtrisaient tous la langue japonaise (4), mais également celle que les parents de ces enfants, dans leur immense

majorité, parlaient et comprenaient eux aussi cette langue, ayant été eux-mêmes, dans leur quasi totalité, scolarisés dans le système éducatif japonais.

C'est cette situation qui est cependant aujourd'hui appelée à évoluer. Une immigration non japonophone en grande partie issue de pays culturellement non sinisés, et essentiellement économique, est en train de prendre le pas sur toutes les formes d'immigration que le Japon avait connues jusqu'ici.

Le nombre des étrangers légalement enregistrés au Japon est passé de 782 910 en 1980 (soit 0,67 % d'une population totale estimée à 117 060 000) à 1 915 030 en 2003 (soit 1,5 % d'une population totale estimée à 127 619 000), et plus de 65 % sont des primo-arrivants. Les Asiatiques qui représentaient 93,81 % de l'ensemble des immigrants en 1980 (734 476) n'en représentaient plus que 74,3 % en 2003 (1 422 979). Par ailleurs, si le nombre des Coréens est resté stable sur cette période, oscillant entre 680 000 et 613 000, celui des Chinois, en revanche, est passé de 52 896 en 1980 à 462 396 en 2002 (près de neuf fois plus), et il en est allé de même de toutes les autres nationalités asiatiques – les Philippins notamment ont vu leur nombre passer de 5 547 en 1980 à 185 237 en 2003 (plus de trente trois fois plus). L'autre élément marquant de l'immigration au Japon, suite à la politique d'ouverture ciblée du gouvernement japonais dans les années 1990, est, même si celle-ci semble aujourd'hui marquer le pas, l'augmentation considérable du nombre des immigrés en provenance d'Amérique du Sud, un nombre qui est passé de 2 719 en 1980 à 343 635 en 2003 (plus de cent vingt six fois plus), et notamment en provenance du Brésil dont le nombre d'immigrants est passé durant la même période de 1 492 à 274 700 (près de cent quatre-vingt cinq fois plus !). Il s'agissait d'ailleurs essentiellement, dans le cas de ces derniers, de *nikkeijin*, c'est-à-dire de descendants de migrants d'origine japonaise dont les familles s'étaient installées en Amérique du Sud à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Quant à l'immigration en provenance de l'Europe, de la Russie, des États-Unis, du Canada, de l'Australie et de la Nouvelle Zélande, elle est passée de 41 499 immigrants en 1980 à 136 510 en 2004 (Hô mushô, 2003).

Un rapport de l'OCDE paru en janvier 2004 met en avant le phénomène mondial que constituent les « nouveaux travailleurs immigrés », c'est-à-dire des travailleurs dont la motivation est la recherche d'un emploi vers (ou entre) les pays les plus prospères de la planète. Vieillesse démographique et pénurie

de main-d'œuvre sont les deux principales raisons pour lesquelles les pays d'accueil encouragent ce mouvement : le Japon se retrouve tout à fait dans ce cas de figure, sauf qu'il n'a pas encore choisi d'ouvrir ses frontières et qu'il se demande comment le faire. Ces « nouveaux travailleurs immigrés » comptent en leur sein aussi bien des ouvriers qualifiés que des migrants moins bien ou pas du tout formés. Leur installation dans le pays d'accueil est soit définitive soit temporaire, en fonction de la politique en vigueur, mais, même dans ce dernier cas, il s'agit le plus souvent d'un « temporaire » qui, du côté des immigrants, cherche à s'inscrire dans la durée.

Un document de synthèse publié en France et relatif aux différents projets des immigrants distingue au sein de ces derniers (Enel & Delesalle, 2001, p. 1) :

« – les cosmopolites : cadres de haut niveau ou, à l'inverse, personnes faiblement qualifiées qui se déplacent de pays en pays au gré des opportunités d'emploi ;

« – les primo-arrivants, dont l'installation durable [...] est conditionnée à leur intégration positive dans le pays ;

« – les primo-arrivants, qui ont pour projet explicite de [prendre la nationalité du pays d'accueil] ;

« – les primo-arrivants sans projet, soit parce qu'ils n'ont pas eu le temps de l'élaborer, soit parce qu'ils vivent à l'ombre du conjoint ou de la famille ».

Ce sont à l'évidence les trois dernières catégories qui vont constituer un véritable défi pour le Japon dans les années futures. Or, le seul objectif de ces nouveaux immigrants étant économique, leur investissement dans l'étude de la langue japonaise – si leur travail leur en laisse le temps – sera minime et ne leur permettra vraisemblablement pas d'accéder à une maîtrise de l'écrit adulte.

Par ailleurs, sauf à faire le pari que les autorités japonaises réussiront à faire en sorte que ces immigrants restent célibataires, ou que, s'ils se marient, ils ne le feront qu'avec des japonais(es), ou bien encore que s'ils se marient avec d'autres immigrés(ées), ils attendront d'être rentrés dans leur pays pour avoir des enfants, voire, encore, que s'ils sont mariés dans leur pays ils ne chercheront pas à faire venir leur famille, les écoles japonaises vont devoir, dans le futur, faire face à l'arrivée plus ou moins massive d'écoliers n'ayant ni les mêmes capacités linguistiques ni le même bagage culturel que les écoliers japonais. Or, nombre de ces immigrés risquent, comme c'est le cas dans les grands pays d'immi-

gration, de faire pour leurs enfants le pari de l'intégration par l'école, alors qu'eux-mêmes seront sur le plan scolaire incapables de les aider. Que pourra l'école japonaise pour ces enfants ? Comment gèrera-t-elle la présence de ces enfants élevés au Japon mais dont les familles n'auront pas elles-mêmes accès à l'écrit – sinon à la langue – de ce pays ? Sans doute, au premier abord, ce problème ne paraît-il guère différent de celui que pose la scolarisation des enfants immigrés dans l'ensemble des pays industrialisés qui ont choisi d'ouvrir leurs frontières à l'immigration. Toutefois, la spécificité du système d'écriture et de la méthode d'enseignement de la lecture au Japon, de même que les différentes caractéristiques de l'école japonaise que nous avons présentées plus haut nous paraissent considérablement compliquer la tâche des responsables japonais par rapport à celle – déjà complexe – de leurs homologues occidentaux.

Le ministère de l'Éducation japonais a publié en avril 2005 une enquête relative à la situation linguistique des élèves étrangers fréquentant les écoles japonaises *Nihongo shidô ga hitsuyô na gaikokujin jidô seito no ukeire jôkyô ni kansuru chôsa (heisei 16 nendo)*, littéralement : « Enquête relative aux conditions d'accueil des enfants étrangers ayant besoin d'un enseignement [spécial] en langue japonaise – 2004 » (Monbukagakushô, 2005). Cette enquête est la dixième du genre menée au Japon depuis 1990. Ses principaux résultats sont les suivants :

- en septembre 2004, le nombre d'élèves étrangers « ayant besoin d'un enseignement [spécial] de japonais » dans les écoles élémentaires, les collèges et les lycées japonais était de 19 678 (soit environ 0,13 % de l'ensemble des 14 880 000 enfants scolarisés au Japon en 2004) : 13 307 écoliers et 5 097 collégiens (93,5 %), 1 204 lycéens (6,1 %) et 64 enfants scolarisés dans les écoles pour handicapés ou autres (0,38 %) ;
- ces élèves étaient scolarisés dans 5 346 écoles publiques différentes (sur un total de 41 200 établissements scolaires) : 3 097 école élémentaires, 1 783 collèges, 308 lycées, 40 écoles pour handicapés et autres ;
- leur répartition dans les écoles était la suivante : 2 606 écoles scolarisaient un seul enfant étranger, 973 en scolarisaient deux, 427 en scolarisaient trois, 298 en scolarisaient quatre, et 1 042 en scolarisaient cinq ou plus ;

- les collectivités locales dans lesquelles étaient scolarisés moins de cinq étrangers étaient au nombre de 564 (56,9 %), 114 comptaient entre cinq et dix enfants étrangers (11,5 %), 211 (21,2 %) en comptaient entre dix et cinquante, 59 (5,9 %) en comptaient entre cinquante et cent, et 44 (4,4 %) plus de cent ;
- 84 % (16 529) « seulement » de l'ensemble de ces enfants recevaient un enseignement spécial en japonais : 14 460 écoliers et 4 117 collégiens, 906 lycéens et 46 enfants scolarisés dans les écoles pour handicapés ou autres ;
- le séjour de ces enfants dans les écoles japonaises était de durée variable : 4 390 (22,3 %) étaient scolarisés pour moins de six mois, 2 585 entre six et douze mois (13,1 %), 4 024 entre un et deux ans (20,4 %), 2 899 entre deux et trois ans (14,7 %), 3 022 entre trois et cinq ans (15,4 %), 2 496 entre cinq et dix ans (12,7 %), 262 plus de dix ans (1,3 %) ;
- la langue maternelle de ces enfants était pour 35,7 % d'entre eux le portugais, pour 23,5 % le chinois, pour 14,9 % l'espagnol, et les 25 % restant avaient une autre langue maternelle : le tagalog (9,1 %), le coréen (4,6 %), le vietnamien (3,6 %), l'anglais (2,5 %), autres (6,0 %).

*Quels enseignements peut-on tirer de ces chiffres ?*

La première constatation qu'il convient de faire est tout d'abord que le nombre d'élèves étrangers « ayant besoin d'un enseignement de japonais » continue de progresser d'année en année : évalué à 5 463 en 1991, il était de 11 553 en 1995 (Vaipae, 2000, p. 185) et donc de 19 678 en 2004. Toutefois, dans le même temps, ce nombre semble s'être stabilisé ces six dernières années aux alentours de 19 000 ; et, surtout, rapporté au nombre total d'élèves scolarisés, soit 0,13 % en 2004, il laisse également penser que le problème posé par les enfants étrangers dans les écoles japonaises reste encore aujourd'hui un épiphénomène : très peu d'écoles, très peu d'enseignants, très peu de collectivités locales sont concernés. La scolarisation de ces enfants est par ailleurs très courte dans le temps : elle dure moins de deux ans pour 55,8 % d'entre eux.

Il convient ensuite de se demander ce que ces chiffres représentent véritablement. Dans les documents que nous avons consultés, la catégorie « enfant ayant besoin d'un enseignement [spécial] de japonais » n'est jamais clairement définie, de même que ne sont

d'ailleurs jamais mentionnés les critères qui président à cette catégorisation, ni le nombre d'enfants étrangers « n'ayant pas besoin » d'un enseignement particulier. Les statistiques du ministère de la Justice japonais (Hômushô, 2003) relatives aux populations immigrées résidant dans l'archipel évaluent de leur côté à respectivement 127 198 et 140 413 le nombre des enfants étrangers âgés de zéro à neuf ans et de dix à dix-neuf ans vivant au Japon, soit 276 611 enfants en tout. Même si ce dernier chiffre inclut les enfants d'âge pré-scolaire (zéro à cinq ans), l'écart qui existe entre ces 276 611 enfants et les 19 678 écoliers, collégiens et lycéens « ayant besoin d'un enseignement de japonais » évoqués dans l'enquête de 2004 étonne. Il est vrai qu'il est difficile au vu de ces seuls chiffres de distinguer, par exemple, les enfants étrangers nés au Japon – éventuellement de parents étrangers eux-mêmes nés au Japon – et les enfants étrangers nés hors du Japon dont les situations respectives recouvrent des besoins linguistiques différents. Il y a toutefois de grandes chances que le nombre global des enfants étrangers ayant besoin d'un enseignement spécial de japonais soit en réalité, comme le signalent de nombreux observateurs, largement supérieur à celui des enfants identifiés par cette enquête (Vaipae, 2000, p. 185). Fondé sur le seul signalement (forcément subjectif) des enseignants, le décompte du ministère manque en effet de précision, les enseignants surestimant souvent les capacités linguistiques de ces élèves – sans compter que nombre d'entre eux vont par ailleurs être tout simplement très réticents à signaler ces enfants comme « différents » : « étant donné que l'expression « enfants ayant besoin d'un enseignement de japonais », n'est pas clairement définie [...] les élèves qui ont les capacités de s'exprimer dans les conversations de tous les jours, ne sont pas considérés comme « ayant besoin d'un enseignement de japonais » » (Vaipae, 2000, p. 185).

Le deuxième sentiment que l'on a à la lecture de cette enquête est que le problème des enfants étrangers dans les écoles japonaises n'est pas encore clairement identifié ni mesuré par les autorités.

On voit bien, par ailleurs, au travers des chiffres relatifs à la durée de la scolarisation des élèves étrangers au Japon, que se pose la question du niveau linguistique acquis par ceux-ci au regard du « facteur temps » : si, en 2004, 44,2 % des enfants ont ainsi été scolarisés plus de deux ans dans le système éducatif japonais, seuls 1,3 % l'ont été plus de dix ans. Théoriquement seuls ceux-ci ont donc eu (ou auront) la possibilité de réellement parvenir à une maîtrise correcte de l'écrit.

L'enquête ne dit rien toutefois des capacités des élèves étrangers ni – autre critère capital pour juger de l'accès à la maîtrise de l'écrit japonais – de leur âge d'entrée dans le système éducatif japonais. L'expérience des autres pays industrialisés montre en effet que non seulement beaucoup de temps est nécessaire aux enfants d'immigrés pour rattraper leur retard linguistique lorsqu'ils arrivent dans leur pays d'accueil, mais que, par ailleurs, plus ils y arrivent âgés plus cela devient difficile, voire impossible (Vaipae, 2000, p. 190-191). Mais de tout cela non plus, l'enquête de 2004, comme les précédentes, ne parle pas.

Cette enquête en revanche montre bien que, sur l'ensemble des collectivités locales japonaises, seuls dix départements (sur quarante-sept) et quatre-vingt treize des municipalités scolarisant des élèves étrangers (sur 992 concernées) avaient recruté des enseignants titulaires spécialisés dans l'enseignement du japonais ; que seuls vingt départements et quatre-vingt six municipalités organisaient des stages pour les enseignants non spécialisés ; que seuls cinq départements et trente-cinq municipalités proposaient des matériaux pédagogiques spéciaux destinés aux élèves étrangers ; et que seuls cinq départements et cent vingt-cinq municipalités avaient mis au point des guides destinés à informer les parents de ces enfants sur les conditions de leur scolarité.

Ainsi, le ministère de l'Éducation japonais a beau affirmer que, non concernés par l'obligation scolaire, les enfants étrangers ont tout de même le droit, si leurs parents le souhaitent, d'être scolarisés dans une école élémentaire ou un collège publics japonais, et il a beau spécifier qu'ils doivent alors être traités de la même manière que les enfants japonais, notamment au regard de la gratuité de la scolarité et des manuels scolaires, dans la réalité toutefois, les chiffres de l'enquête le montrent sans ambiguïté, l'école japonaise n'est pas du tout prête à les accueillir.

L'affirmation de Vaipae (2000, p. 199) selon laquelle « les initiatives du ministère de l'Éducation vis-à-vis des enfants appartenant à une minorité linguistique relèvent du seul volontariat » reste d'actualité, et il suffit de faire quelques recherches sur Internet pour se rendre compte que la plupart des initiatives en la matière sont extérieures à l'école publique : associations, ONG, municipalités, etc. Les initiatives de ces dernières comme celles des collectivités locales en général tendent ainsi à « externaliser » le problème, à le « sortir » de l'école.

Tous les enfants étrangers qui arrivent ou arriveront au Japon dans le futur n'auront pas tous le même âge ni le même parcours scolaire – s'ils en ont un ! Or l'âge d'arrivée constitue un point critique au regard de la réussite scolaire, l'âge de quinze/seize ans étant considéré comme un palier important dans les autres pays industrialisés (Maréchal, 2002). Mais qu'en sera-t-il au Japon ? Il y a de fortes chances que, pour toutes les raisons linguistiques et pédagogiques que nous avons exposées plus haut, cet âge critique en deçà duquel tous les efforts sont à l'avance voués à l'échec doive y être placé encore plus bas. Par ailleurs, les structures généralement mises en place dans les pays occidentaux (France, 2001) visent – dans l'idéal – à scolariser *temporairement* les enfants dans des classes spécifiques (ou dans des dispositifs spécifiques proposés parallèlement à leur inscription dans des classes « normales ») afin de permettre à ces derniers d'intégrer *le plus tôt possible* – en situation de réussite – une classe du cursus ordinaire. Aussi nous faut-il reposer une nouvelle fois la question : comment mettre en place des dispositifs équivalents dans le système éducatif japonais avec tous les obstacles que nous avons évoqués, un système où domine par ailleurs une pédagogie livresque qui fait de la maîtrise de la lecture la carte d'accès à toutes les autres disciplines ?

Pour les autorités japonaises, les options sont, de fait, des plus limitées et se résument à l'alternative suivante : soit réformer l'école pour faciliter l'accueil des élèves étrangers, soit scolariser ces derniers en dehors de celle-ci. On peut donc voir dans l'action des diverses organisations ainsi que dans les initiatives individuelles ou collectives que nous venons d'évoquer le souci et la volonté de contrebalancer les insuffisances de l'école japonaise en ce qui concerne l'accueil des enfants étrangers, mais on peut également discerner dans ce type d'interventions le début d'une politique qui pourrait se généraliser dans le futur : celle consistant à scolariser ces enfants en dehors du système éducatif japonais ou à les maintenir à l'intérieur du système éducatif public mais en les marginalisant au travers de parcours spécifiques – ce qui, du point de vue de la marginalisation, reviendrait au même.

## MULTILINGUISME ET CITOYENNETÉ

L'enjeu ici n'est pas simplement scolaire. La présence de plus en plus nombreuse et visible des nouveaux arrivants va poser à terme non seulement la

question de l'identité japonaise (qui est japonais ?), mais également celle de la citoyenneté au Japon (qui participe activement à la vie de la cité et s'y épanouit ?). Et on peut imaginer que fort probablement l'un des critères qui présidera à la définition de cette nouvelle citoyenneté sera la maîtrise de la langue. Comme l'écrit Philippe Pelletier : « L'arrivée des immigrants asiatiques *nyûkâmazu* [...] dont la problématique de cohabitation ou d'intégration est très différente de celle des *ôru-do-kâmazu* (*old comers*), chamboule les conceptions culturalo-ethnacistes de l'identité japonaise, en particulier à travers le cas des *nikkeijin* qui apparaissent comme un nouveau type de japonais non-japonais. » (Pelletier, 2003, p. 201)

« De plus en plus d'Occidentaux arrivent à parler un japonais très correct alors que les *nikkeijin* le parlent mal, bien que « typés japonais ». Cette situation apparaît comme « non naturelle » pour les japonais [...] L'existence d'étrangers finalement « très japonais » et de japonais « ethniquement japonais » (les *nikkeijin*) mais qui, dans la langue et le comportement, ne sont pas de « vrais japonais », perturbe l'ancienne adéquation entre identité ethnique et identité socio-culturelle. Or la vulgate nipponne posait cette adéquation comme la quintessence et la particularité de la japonité. La croyance affirmant que ceux qui parlent japonais et qui ont une apparence physique japonaise ne peuvent être que des Japonais est ainsi remise en cause par l'expérience d'une « dissonance des limites » » (*ibid.*, p. 170).

Le point de vue qui lie la question de l'identité japonaise à celle de la maîtrise de la langue japonaise nous paraît particulièrement pertinent. On peut cependant sans doute aller un peu plus loin si on considère non plus seulement la capacité à parler et à comprendre le japonais, mais également celle de le lire et de l'écrire. En effet, comme le souligne Unger (1987, p. 104) : « L'attachement des japonais aux *kanji* est étroitement lié à l'expérience partagée de maîtriser un corps complexe de savoir qui définit l'appartenance au groupe ».

Est-ce à dire que sont ou seront considérés comme japonais ceux (et seulement ceux) qui, en plus de le parler, lisent et écrivent le japonais ? Il est difficile d'aller jusque-là aujourd'hui, même si le discours sur l'illettrisme qui est tenu au Japon depuis les années 1950 laisse entrevoir cette possibilité. En effet, reproduire, comme le font régulièrement les responsables japonais et certains spécialistes occidentaux, enonobstant l'absence de toute étude nationale fondée sur des critères scientifiques objectifs (voir Galan, 2006), le discours

selon lequel il n'y aurait au Japon que 0,1 ou 0,3 % d'illettrés, c'est accepter de ne considérer la population japonaise qu'une fois débarrassée de tout ce qui ne peut être regardé comme étant *purement* japonais : *burakumin* (5), Coréens, handicapés physiques et mentaux, *returnees* de Chine, travailleurs journaliers ayant perdu toute hygiène de vie propre à perpétuer la maîtrise de la lecture, réfugiés politiques et travailleurs immigrés en règle ou clandestin, etc. – sans oublier les enfants déscolarisés. Car sous le discours officiel sur l'illettrisme se cache un autre discours que l'on peut résumer ainsi : tous les « vrais » japonais, tous les japonais « normaux », savent lire. Il suffit de renverser les deux termes de ce raisonnement pour établir que tous ceux qui ne savent pas lire ne sont pas japonais et ne peuvent le devenir.

Dans le même ordre d'idée, on peut également poser que l'accès à l'écrit définit ou définira un niveau supérieur de citoyenneté au Japon. Dans tout pays, il existe en effet un lien fondamental entre la citoyenneté et la maîtrise de la langue, le sentiment d'appartenir à une société passant en grande partie par la certitude d'avoir accès à l'intégralité des informations qu'elle rend disponibles. Apprendre non seulement la langue, mais également à lire et à écrire dans cette langue, c'est entrer dans un processus qui rend possible l'intégration sociale dans le pays d'accueil ou, du moins, pour reprendre les termes du rapport *Japan's Goals in the Twenty-First Century*, s'agit-il là d'une des conditions *sine qua non* qui permet aux « étrangers de vivre normalement et confortablement » (Shushô kantei 2000, ch. 1).

Le concept de *global literacy* qui figure également dans ce rapport fait bien sûr référence à la nécessité pour la population japonaise, si elle veut accéder à une nouvelle citoyenneté « mondiale » au cours du *xxi<sup>e</sup>* siècle, de parvenir à une maîtrise réelle de l'anglais (et de l'informatique). On peut cependant voir également, en filigrane, dans le concept d'« accès à l'information » qui est ici mis en avant comme la clef de cette citoyenneté mondiale, une condition essentielle de l'exercice d'une citoyenneté « locale » pour les populations non japonaises vivant sur l'archipel. Mais quel sera alors pour ces populations la façon d'accéder librement à l'information et au savoir ? Sera-ce *via* une langue anglaise devenant seconde langue nationale, comme cela fut récemment envisagé ? Sera-ce *via* la seule langue japonaise ? Sauf à imaginer un Japon du futur optant pour une solution à la canadienne, on peut avancer que ce sera vraisemblablement, et pendant longtemps encore, comme aujourd'hui, *via* la seule langue japonaise...

Or si l'enseignement actuel du japonais aux enfants des « minorités linguistiques », comme on les appelle également, « peut contribuer à augmenter leurs capacités de communication sociale, il est loin de leur permettre d'acquérir les connaissances nécessaires à la construction des capacités linguistiques académiques » (Vaipae, 2000, p. 234) – et, ajouterions-nous, bien plus loin encore de donner à quiconque les moyens d'exercer une quelconque citoyenneté, s'il est vrai que celle-ci exige un accès minimum à l'information disponible dans la langue écrite du pays.

Une nouvelle distribution des populations pourrait ainsi voir progressivement le jour qui opposerait deux catégories d'individus – et donc deux niveaux de citoyenneté –, ceux qui auront accès à l'écrit et ceux qui n'y auront pas accès. Le critère du temps passé au Japon s'ajoutant à celui du temps passé à étudier la langue japonaise conditionnera alors l'appartenance des individus à l'une ou l'autre de ces catégories.

## CONCLUSION

Pluralisme linguistique, intégration par la langue, internationalisation, adoption de l'anglais comme langue nationale..., quelle que soit la direction dans laquelle la situation linguistique du Japon évoluera dans le futur ou quelle que soit la direction dans laquelle souhaiteront la faire évoluer les dirigeants de ce pays, ces derniers ne pourront vraisemblablement pas faire l'économie d'une nouvelle réflexion sur le système d'écriture japonais. Nous partageons ainsi pleinement l'avis d'Unger lorsqu'il écrit : « La société japonaise peut bien avoir tourné le dos pour le moment aux réformes de son système d'écriture, les problèmes sous-jacents n'en ont pas disparu pour autant » (Unger, 1996, p. 125).

En effet, si l'on considère que les Japonais ont besoin de neuf (ou douze) ans pour accéder pleinement à l'écrit adulte, on peut poser comme principe que toute personne – et notamment les étrangers et les enfants d'étrangers vivant au Japon – qui n'aura pas bénéficié de ces neuf (ou douze) années de scolarité au Japon ne pourra espérer parvenir à la maîtrise de l'écrit. Bien sûr la maturité (pour les élèves les plus âgés ou les adultes) et la motivation peuvent jouer et réduire la durée de cet apprentissage, mais au bout du compte pas autant sans doute qu'on pourrait l'espérer du fait des limites (actuelles ?) de la mémoire humaine.

Que le Japon choisisse de devenir une société ouverte, plurilingue et/ou multiculturelle, qu'il opte pour une politique d'intégration de ses travailleurs immigrés, ou qu'il mêle les deux options, se posera alors aussitôt la question de l'accès à l'écrit pour tous les individus vivant au Japon, avec en arrière-plan la question de la citoyenneté et celle de l'égalité. L'école japonaise se retrouvera alors quant à elle face à un véritable défi : celui de devoir faire accéder à l'écrit un grand nombre d'individus dont la langue maternelle et/ou celle parlée à la maison ne sont pas le japonais.

Si le Japon opte en revanche pour une politique de développement séparé, nul doute alors que son école et son système d'écriture actuels constitueront deux des meilleurs outils de cette politique, et les remparts les plus efficaces à toute altérité de la « japonité » telle que celle-ci est actuellement définie. Mais la question reste cependant de savoir si cette position sera « viable » sur le long terme, ou si elle est en elle-même raisonnable.

En effet, s'il est encore trop tôt pour affirmer que c'est l'accès à l'écrit qui à l'avenir définira l'identité japonaise ou jouera un rôle majeur dans sa définition (encore que le discours actuel sur l'illettrisme ne fasse pas autre chose), il paraît évident en revanche que cet accès conditionnera de plus en plus dans le futur l'exercice de la citoyenneté japonaise.

Sur un plan plus pédagogique – mais restant lié au point précédent – l'enseignement de la langue aux apprenants non japonais devra à l'évidence lui aussi faire l'objet d'une réflexion approfondie dans laquelle seront pris en compte non seulement les individus qui ont un fort désir d'apprendre la langue japonaise, mais également ceux – enfants ou adultes – qui n'en ont ni l'envie ni la motivation. Dans le même ordre d'idée, il sera intéressant de voir si dans le futur ce débat continuera de relever presque exclusivement des ONG et des collectivités locales, ou encore d'organismes tels que la Fondation du Japon, ou si l'école – et ses enseignants – s'y impliqueront également.

À terme, se posera sans doute d'ailleurs la question du rôle et de la finalité de l'école japonaise. Une redéfinition de ce rôle et de cette finalité ne manquera probablement pas de s'opérer au travers notamment du concept de « différence » – une différence acceptée, vécue comme une réalité voire une richesse, et non plus seulement comme synonyme d'exclusion. En ce sens, on peut penser qu'une réflexion bien menée sur les problèmes que pose la

scolarisation des enfants étrangers pourrait profiter à l'ensemble des enfants japonais : elle ferait notamment prendre conscience aux parents et aux éducateurs japonais qu'il est normal que les enfants n'avancent pas tous au même rythme, que leurs besoins et leurs capacités divergent d'un individu à l'autre, ou encore, en ce qui concerne plus particu-

lièrement la lecture, que tous les enfants ne se l'approprient pas de la même façon.

Christian Galan

cgalan@univ-tlse2.fr

Université Toulouse-Le Mirail

CNRS-Centre de recherche sur le Japon

## NOTES

- (1) Nous avons longuement décrit cette méthode dans plusieurs de nos précédents travaux et nous ne présentons ici que les grandes lignes de celles-ci (pour plus de détails, voir notamment Galan 1995a & 2001).
- (2) Pour une présentation des écoles préélémentaires japonaises, voir Galan, 1995b.
- (3) Les *juku* sont des écoles qui sont en dehors du système éducatif et dans lesquelles les enfants se rendent pour consolider ce qu'ils étudient à l'école publique ou pour prendre de l'avance sur les programmes. Ces écoles sont privées, payantes et leurs taux de fréquentation augmentent proportionnellement au niveau d'étude des enfants.
- (4) Nous préférons cette formulation plutôt que de parler d'homogénéité linguistique, formulation qui nous permet de ne pas faire un cas particulier des enfants « étrangers » appartenant aux différentes communautés vivant au Japon depuis plusieurs générations.
- (5) Les *burakumin* constituent une communauté de plus de deux millions de personnes vivant dans des ghettos. Bien que Japonais « de souche », ils continuent d'être victimes d'une discrimination liée, au regard du *shintô*, à l'impureté des métiers de leurs ancêtres qui amenaient ces derniers à côtoyer les cadavres et le sang.

## BIBLIOGRAPHIE

- ENEL F. & DELESALLE C. (2001). « Les plates-formes d'accueil des primo-arrivants : l'enquête auprès des bénéficiaires », *Migrations études*, n° 103 bis, p..
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). « Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil ». *Note d'information*, n° 01-57.
- GALAN C. (1995). « Lecture et illettrisme : l'exception japonaise, discours et réalité ». In *Japon pluriel*. Arles : P. Picquier, p. 143-150.
- GALAN C. (1995). « L'importance de l'« environnement » dans l'apprentissage de la lecture au Japon », *Psychologie & éducation*, n° 20, p. 49-69.
- GALAN C. (2001). *L'enseignement de la lecture au Japon : politique et éducation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- GALAN C. (2006). « Le (s) discours sur l'illettrisme dans le Japon contemporain ». In J. Fijalkow & C. Galan (dir.), *Langue et lecture au Japon*. Arles : P. Picquier [à paraître].
- HÔMUSHÔ (2003). *Heisei 15 nenmatsu genzai ni okeru gaikokujin tôrokusha tôkei ni tsuite*. Document au format PDF, disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.moj.go.jp/PRESS/040611-1/040611-1-1.pdf> [consulté le 28 novembre 2005].
- MAKITA K. & SAKAMOTO T. (1973). « Japan ». In J. Downing, *Comparative Reading (Cross-National Studies of Behavior and Processes in Reading and writing)*. New York & Toronto : Macmillan, p. 440-465.
- MARÉCHAL C. (2002). « Société, éducation et diversité culturelle ». Document disponible sur Internet à l'adresse : [http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist\\_geo/ResPeda/Migrations/catherine/Copie%20de%20SOCIETE%20EDUCATION%20ET%20DIVERSITE%20CULTUREL LE2.htm](http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/Migrations/catherine/Copie%20de%20SOCIETE%20EDUCATION%20ET%20DIVERSITE%20CULTUREL LE2.htm) [consulté le 28 novembre 2005].
- MONBUKAGAKUSHÔ (2005). *Nihongo shidô ga hitsuyô na gaikokujin jidô seito no ukeire jôkyôtô ni kan suru chôsa (Heisei 16 nendo) no kekka*. Document au format PDF disponible sur Internet à l'adresse : [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/17/04/05042001/010.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042001/010.pdf) [consulté le 28 novembre 2005].
- PELLETIER P. (2003). *Japon : crise d'une autre modernité*. Paris : Belin : La Documentation française.
- SHUSHÔ KANTEI (2000). *21 seiki nihon no kôsô : Nihon no furontia wa nihon no naka ni aru : jiritsu to kyôji de kizuku shinseiki*. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusuy/index1.html> [consulté le 28 novembre 2005].
- SHUSHÔ KANTEI (2000). *Japan's Goals in the Twenty-First Century : The Frontier Within : Individual Empowerment and Better Governance in the New Millennium*, Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/index.html> [consulté le 28 novembre 2005].
- SÔMUSHÔ – TÔKEIKYOKU (2000). *Future Population Projection (2005-2100)*. Document au format PDF disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/y0202000.pdf> [consulté le 28 novembre 2005].
- UNGER J. M. (1987). *The Fifth Generation Fallacy : Why Japan Is Betting Its Future on Artificial Intelligence*. New York : Oxford University Press.
- UNGER J. M. (1996). *Literacy and Script Reform in Occupational Japan*. New York : Oxford University Press.
- VAIPAE S. (2000). « Language Minority Students in Japanese Public Schools ». In M. G. Noguchi & S. Fotos [éd.] (2000). *Studies in Japanese Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 184-233.

À l'initiative du ministère de la Culture et de la Communication  
& du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

## **appel à communications**

### *Symposium européen et international sur la recherche en matière d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes*

**Paris – Centre Pompidou**

**10, 11 et 12 janvier 2007**

Durant ces trois journées, la question de l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les jeunes et les enfants sera abordée selon différentes approches disciplinaires (psychologie du développement de l'enfant, psychologie sociale, sociologie, sciences cognitives, etc.). En accueillant des chercheurs européens et internationaux, ce symposium a pour objectif de procéder à un état des lieux des travaux de recherche dans ce secteur, mais également de permettre aux différents acteurs concernés par ce sujet de se rencontrer afin d'encourager la mise en place de nouveaux projets dans ce champ de recherche.

Afin d'identifier les études et les recherches en matière d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les jeunes et les enfants, nous invitons toutes les personnes et équipes de chercheurs ayant travaillé sur ce sujet à se manifester, dès que possible, auprès de Charlotte Fesneau.

Les propositions de communication peuvent être adressées jusqu'au **31 mars 2006**, *déla*i de rigueur. Le texte final des communications devra être envoyé avant le **30 juin 2006** \*.

Ces documents devront être adressés, sous **format électronique**, à Charlotte Fesneau.

Les propositions de communication feront l'objet d'un examen préalable par le comité scientifique, présidé par Emmanuel Fraise, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

\* Certaines communications acceptées pour le Symposium feront l'objet d'une publication, dans le cadre de l'édition des Actes du Symposium.



**Centre  
Pompidou**

Si vous souhaitez recevoir la note de présentation des  
objectifs du symposium

ou toute autre information, veuillez contacter :

**Charlotte Fesneau, Chargée de mission**

**à la Direction de l'action éducative et des publics**

**Centre Pompidou, DAEP**

**75191 Paris Cedex 04 (France)**

**tél. + 33 (0)1 44 78 12 68**

**charlotte.fesneau@centrepompidou.fr**





# NOTE DE SYNTHÈSE

## Apprentissage coopératif et entraide à l'école

Alain Baudrit

---

*En général, la coopération a pour mérite d'inciter les personnes à s'entraider à l'intérieur d'un groupe, elle peut favoriser le développement de conduites prosociales et de comportements altruistes. Ces aspects sont questionnés dans le contexte de l'école où des formes d'apprentissage coopératif sont mises en œuvre à la faveur de pédagogies de groupes. L'âge des élèves, le fait qu'ils soient initiés ou non à la coopération, les relations existant entre demande et offre d'aide, le type d'activité scolaire, le statut social des élèves en classe, leurs liens d'amitié, sont autant de facteurs susceptibles d'infléchir le cours de l'entraide et, ce faisant, de favoriser ou non les apprentissages scolaires. Enfin, les groupes structurés sur la base d'une interdépendance fonctionnelle pourraient bénéficier d'une plus-value interactive à même de stimuler les contacts interindividuels, les rapports de réciprocité entre élèves, et ainsi offrir un terrain très favorable à l'entraide.*

---

**Descripteurs (TEE) :** conditions d'apprentissage, coopération, interactions sociales, participation de l'élève, pédagogie de groupe, relations interpersonnelles

L'apprentissage coopératif semble être une méthode assez proche de nos pédagogies de groupes dans la mesure où il est question de faire travailler des élèves ensemble, au sein de petits groupes, lors d'activités scolaires. Il faut toutefois chercher les origines de l'apprentissage coopératif outre-Atlantique où une discipline scientifique (la psychologie sociale) semble avoir fortement influencé plusieurs chercheurs en éducation. C'est notamment le cas des frères Johnson (Johnson & Johnson, 1974 & 1975) et de Slavin (1977) très inspirés par les travaux *princeps* de Deutsch (1949 & 1962) et des époux Sherif (Sherif *et al.*, 1961 ; Sherif, 1967) relatifs à l'influence de la coopération et de la compétition sur le fonctionnement des groupes, ainsi que sur les relations sociales existant entre les membres d'un même groupe ou de groupes distincts. Mais qu'est-ce qui fait l'originalité de l'apprentissage coopératif ? Quelles sont ses principales caractéristiques ?

Tout d'abord, les groupes d'apprentissage coopératif doivent être représentatifs d'une certaine hétérogénéité (Johnson & Johnson, 1980). C'est-à-dire qu'ils sont constitués de filles et de garçons, de divers niveaux scolaires, appartenant à des milieux sociaux différents, parfois même issus de cultures ou d'ethnies distinctes. Ce type de composition a pour vocation de dynamiser les échanges entre

élèves, de rendre les groupes le plus interactifs possible. La présence d'un seul profil d'élèves, l'homogénéité groupale, étant en général à l'origine de l'effet contraire. Nous retrouvons ici les avantages de la *pensée divergente* en matière d'approche des problèmes à résoudre, notamment lorsqu'il s'agit de trouver des solutions nouvelles, quelque peu insolites (Nemeth, 1987). Ensuite, tout est fait pour que le principe de l'interdépendance soit respecté, sachant que les élèves des groupes coopératifs « peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs » (Johnson & Johnson, 1980, p. 94 ; trad. pers.). En somme, il s'agit de distribuer les tâches entre les différents membres des groupes de telle sorte qu'ils aient à coordonner leurs activités respectives, la production collective résultant de l'association des travaux de chacun. Créer des rapports de réciprocité assez étroits entre les élèves, voilà ce qui est prioritairement recherché. Enfin, l'introduction de la dimension compétitive est parfois visible, ceci par le biais de systèmes de récompenses, comme le suggèrent Slavin (1983) ou Edwards & DeVries (1972 & 1974). Les groupes d'apprentissage coopératif se voient alors attribuer des points ou des félicitations en fonction de la qualité de leurs productions respectives, productions évidemment dépendantes des réalisations individuelles au sein de chaque groupe. Cette dernière orientation n'est pas partagée par tous les auteurs. Certains craignent qu'ainsi, qu'à l'intérieur des classes, les groupes d'apprentissage coopératif deviennent vite concurrents, qu'ils pratiquent la surenchère et en viennent à oublier l'esprit coopératif qui devrait les animer (Johnson & Johnson, 1974 ; Kohn, 1990 ; Solomon *et al.*, 1990 ; Hertz-Lazarowitz & Zelniker, 1995).

Ainsi, la particularité de l'*apprentissage coopératif* est surtout à trouver dans le fait que les élèves sont amenés à travailler étroitement ensemble, ceci dans la mesure où les groupes présentent un caractère hétérogène et parce qu'ils fonctionnent sur le principe de l'interdépendance. Dans de telles conditions, il y a de fortes chances pour que les élèves se soutiennent mutuellement, pour que des pratiques d'entraide apparaissent et se développent. Travaillant sur une activité commune, orientés vers un même objectif, ils ont tout intérêt à être à l'écoute les uns des autres, à être au fait de leurs besoins respectifs (Gillies & Ashman, 1996). Donner et recevoir de l'aide, voilà qui semble logique en pareil cas. Sans compter qu'un « effet boule de neige » est aussi envisageable. Ces conduites d'assistance pourraient gagner des élèves peu enclins à les mettre en œuvre spontanément. En effet, n'y a-t-il pas là un environnement social favorable ? Le seul contact avec des pairs aidants n'incite-t-il pas à aider ? À soutenir des camarades en difficulté ? La théorie de l'*apprentissage social* part bien du principe que des changements comportementaux peuvent survenir suite à l'observation de modèles jugés positifs, dont les actes sont socialement valorisés (Bandura, 1980 ; Grusec, 1981). C'est aussi l'occasion pour les élèves d'être appréciés par leurs pairs, de voir leur réseau relationnel s'élargir (Raviv *et al.*, 1980). Bref, le fait d'être aidé ne donne-t-il pas l'envie d'aider ? C'est ce que pensent quelques auteurs (Salovey *et al.*, 1991 ; Isen, 1993).

## UNE QUESTION QUAND MÊME PROBLÉMATIQUE

En réalité, ces phénomènes méritent d'être regardés d'un peu plus près pour plusieurs raisons. Il y a d'abord aide et aide. À ce sujet, Webb & Farivar (1994) observent dans le cadre de l'apprentissage coopératif en mathématiques, des formes d'aides élaborées et d'autres qui le sont peu. Les premières consistent à fournir des détails ou des précisions relatives aux tâches proposées, les secondes sont nettement plus laconiques (par exemple donner simplement la réponse à un

problème). En toute logique, l'aide élaborée a souvent des conséquences positives au niveau des apprentissages, effet que l'aide non élaborée n'a pas. Dans ce dernier cas, sous le coup d'une expérience plutôt négative il est peu probable que les élèves aidés soient particulièrement enclins à devenir aidants. L'effet pourrait même être dissuasif. D'autre part, il paraît nécessaire que les interventions des pairs soient adaptées et qu'elles correspondent aux réelles difficultés éprouvées au sein du groupe. Il peut s'agir d'explications, de pointage d'erreurs, d'informations données pour réaliser une tâche (Gillies & Ashman, 1998). En tout cas, chacune a une vocation bien particulière, correspond à un besoin assez précis. En l'absence d'une telle adéquation, le développement de l'entraide semble encore une fois hypothétique. Ensuite, les groupes d'apprentissage coopératif peuvent parfois bénéficier d'une préparation, d'une sorte d'entraînement à l'activité collective. Il s'agit d'un avantage puisque l'envie de travailler de concert se trouve renforcée, les élèves éprouvent un réel plaisir à être ensemble (Mulryan, 1994 ; Gillies, 2003). Mais que peut-il bien se passer dans le cas contraire ? Sans cette initiation, il n'est pas certain qu'il y ait un tel engouement. Cette volonté d'aider ou d'être aidé est peut-être moins présente. Enfin, il paraît nécessaire de distinguer deux aspects : aide et altruisme. La première se traduit par une action de soutien envers une autre personne, c'est-à-dire par un acte prosocial. Le second est plutôt une disposition personnelle à l'origine de cet acte : « L'altruisme est un état motivationnel dont le but ultime est d'accroître le bien-être d'autrui » (Batson, 1991, p. 6 ; trad. pers.). Reste donc à savoir quelle est la réelle portée de l'apprentissage coopératif en la matière. Amène-t-il les élèves à s'entraider seulement lorsqu'ils travaillent en groupes ? Ou, au contraire, est-il de nature à influencer plus profondément leurs attitudes ? Dans le premier cas, l'effet présenterait un caractère limité, purement factuel et ponctuel. Dans le second, il toucherait les personnes de façon plus importante en amenant celles qui, par nature peu altruistes, sont, à le devenir. Il y a là des enjeux qu'il ne faut pas négliger, surtout lorsqu'il s'agit de développer chez les enfants le sens de la camaraderie (Rayna, 2001 ; Van Oers & Hannikainen, 2001), le sens de la communauté (Rice ; 1994 ; Schaps *et al.*, 1997) ou de les préparer à l'esprit citoyen (Windrim, 1990 ; Angell, 1991 ; DeBolt, 1994 ; Fertig, 1995).

De nombreux éléments portent ainsi à croire que nous sommes en présence d'une hypothèse nécessaire mais non suffisante. L'*apprentissage coopératif* semble bien inciter les élèves à s'entraider, à se soutenir mutuellement, mais dans quelles proportions ? S'agit-il d'un simple effet momentané ? À l'inverse, influence-t-il les personnes plus intensément ? En fait-il d'elles des acteurs prêts à prendre les autres en considération ? À développer des conduites prosociales ? Ces interrogations nous amènent donc à étudier l'apprentissage coopératif au regard de différentes conditions de mise en œuvre, à l'intérieur de cadres définis par les chercheurs, dans des circonstances plus ou moins particulières. En l'absence d'une telle démarche, il paraît bien difficile de cerner les véritables apports de cette méthode. Sans compter que l'âge des sujets impliqués dans les activités coopératives n'est pas à négligeable. Nous étudierons d'ailleurs ce point en premier, s'agissant d'une question assez problématique avec les jeunes enfants.

## **LES JEUNES ENFANTS ET LA COOPÉRATION : UNE AFFAIRE COMPLEXE ?**

Pourquoi un jeune enfant aurait-il du mal à travailler avec des pairs ? À coopérer avec eux ? Parce qu'il se trouve dans « l'incapacité de se placer à des points de vue différents du sien » (Piaget, 1988, p. 115). La pensée égocentrique est ainsi faite, qu'elle rend difficile la mise en commun des idées de chacun et

fait obstacle à la réciprocité des perspectives. Piaget (1969) précise bien « qu'avant d'avoir habitué son esprit à cette réciprocité grâce aux échanges inter-individuels et à la coopération, l'individu demeure prisonnier de son point de vue propre, qu'il considère naturellement comme absolu » (*Ibid.*, p. 260). Avant six-sept ans, toute collaboration semble donc hypothétique, ce que le psychologue de Genève avait remarqué très tôt (Piaget, 1932) lors d'entretiens menés auprès de jeunes enfants après qu'ils se soient livrés à des jeux sociaux (jeu de billes, jeu de la marelle).

Depuis, des chercheurs sont revenus sur cette question et leurs conclusions paraissent moins tranchées (Abrahams, 1979 ; Hughes & Donaldson, 1983). Ces auteurs pondèrent la thèse piagétienne dans la mesure où, parfois, ils voient de jeunes enfants capables de saisir un point de vue différent du leur. Mais cette capacité à comprendre une perspective autre n'est pas toujours suivie d'effets. Par exemple, des conduites prosociales (comme intervenir en cas d'erreur, donner un conseil) n'apparaissent pas systématiquement en direction d'un pair qui se trompe ou est en difficulté. L'aide ne paraît pas aller de soi. D'autre part, Orlick (1981) pointe un phénomène assez révélateur dans des jardins d'enfants. Ceux qui ont l'habitude de jouer ensemble, de pratiquer des jeux coopératifs, ne rechignent pas à partager des objets avec des pairs inconnus. Ceux qui sont peu familiarisés avec ces activités collectives hésitent beaucoup plus. Comme si la coopération était de nature à faire tomber les barrières inter-individuelles, à rendre les enfants moins centrés sur eux-mêmes plus tôt que prévu. D'où l'étonnement de certains chercheurs sur cette question : « Pourquoi les promoteurs des stratégies coopératives d'éducation situées dans la perspective piagétienne ont-ils développé ces techniques avec des enfants âgés de plus de huit ans, quand des travaux récents montrent que de plus jeunes enfants sont capables de se mettre à la place des autres ? » (Chambers, 1993, p. 32 ; trad. pers.). Ce dernier auteur est donc à l'origine d'une recherche dans des jardins d'enfants où elle fait l'hypothèse « qu'il y a une augmentation plus importante des comportements prosociaux dans des structures basées sur la coopération qu'à l'intérieur de structures organisées de façon traditionnelle » (*Ibid.*, p. 33 ; trad. pers.). Dans le premier cas, les enfants participent à des activités collectives, ils jouent la plupart du temps ensemble. Dans le second, les enfants s'exercent souvent seuls, les activités restent individualisées.

Cette hypothèse est vérifiée seulement partiellement. Les structures coopératives autorisent bien des conduites prosociales plus nombreuses, mais ces dernières se développent très inégalement. Certaines apparaissent assez nettement (partager des objets, jouer des rôles, interagir positivement, faire cas des autres, savoir donner), d'autres sont moins visibles (notamment aider un camarade ou intervenir à tour de rôle). Ainsi, un contexte coopératif peut être à l'origine de stimulations sociales, inciter les jeunes enfants à interagir, sans véritablement favoriser les activités d'entraide, comme si ces dernières n'allaient pas de soi. Faut-il les susciter autrement ? Méritent-elles une préparation particulière ? Est-il trop tôt ? Exigent-elles des aptitudes que les publics des jardins d'enfants ne possèdent pas encore ? Plusieurs interprétations sont possibles, d'où l'intérêt d'analyser des recherches plus spécifiquement orientées vers l'étude des relations d'aide entre jeunes enfants.

Jagueneau-Gaignard (2003) s'est intéressée à cette question à l'école maternelle avec des élèves âgés de trois et quatre ans. Elle a observé des activités d'aide naturelle au cours de jeux de construction, de séquences de langage, de jeux mathématiques ou de tâches de type puzzle. Pour cet auteur, l'aide naturelle se manifeste par « des comportements adoptés en réaction à une situation non prévue. En effet, de façon impromptue mais volontaire [...] des enfants décident

de venir en aide à leurs pairs, essaient de leur faciliter la tâche ou les conseillent sur la réalisation de celle-ci » (*Ibid.*, p. 42). Différentes formes d'aides sont identifiées à la faveur d'observations ethnographiques réalisées sur des dyades d'élèves. Par exemple, des aides substitutives au sens où l'aidant fait le travail à la place de l'aidé. Nous avons alors affaire à « un rôle mal adapté de l'aidant » (*Ibid.*, p. 72), dans la mesure où l'aidé reste assez passif. Il s'implique insuffisamment dans l'exécution de l'activité. Des élèves dirigent aussi de façon excessive le travail de leurs pairs, ce qui produit les mêmes conséquences. *A contrario*, d'autres enfants sont plus attentifs aux réalisations de leurs partenaires, ils pointent leurs erreurs et les encouragent le cas échéant. D'autres encore les accompagnent dans leur raisonnement, de manière verbale ou non verbale. Certains pratiquent également une aide dite « régressive ». Par exemple, lors de la construction d'un puzzle, « Manon prend en charge une part de travail plus importante au début de la séquence. Puis, progressivement elle s'efface au fur et à mesure de l'avancée des apprentissages de Eden. Cette stratégie semble *ad hoc* pour que cette dernière acquière indépendance et maîtrise » (*Ibid.*, p. 75). Finalement, l'auteur conclut son étude en ces termes : « Des enfants non entraînés pour une tâche spécifique ni assignés à un rôle spécifique (tuteur, expert) sont souvent capables d'aider un pair. L'aide naturelle, même si elle ne se prescrit pas, est observable et joue un rôle dans les acquisitions de très jeunes enfants [...] La notion piagétienne relative à l'égoïsme de l'enfant de 3 et 4 ans est donc, de par nos observations, interrogée » (*Ibid.*, p. 138).

Diverses formes d'aides semblent ainsi apparaître à l'école maternelle, activités que Chambers (1993) n'a pas véritablement repérées dans des jardins d'enfants. Comme si, un ou deux ans après, les enfants étaient plus enclins à assister des partenaires confrontés à des difficultés. De façon adaptée ou non, plus ou moins habilement, ils interviendraient pour leur venir en aide ou pour tenter de débloquer la situation. Ce point de vue développementaliste est partagé par plusieurs auteurs, en particulier par ceux qui ont étudié des demandes d'aide adressées par de jeunes enfants à des pairs. Voici, par exemple, la position de Nelson-Le Gall (1981) à ce sujet : « Il paraît raisonnable de faire l'hypothèse que la demande d'aide [...] est développementalement déterminée, vu qu'elle augmente avec l'âge dans son véritable usage » (*Ibid.*, p. 229 ; trad. pers.). Effectivement, plus les enfants avancent en âge, plus ces demandes sont fréquentes et plus elles jouent un rôle important au niveau des apprentissages (Kreutzer, Leonard & Flavell, 1975 ; Myers & Paris, 1978 ; Cooper, Ayers-Lopez & Marquis, 1982). Est-ce que l'offre d'aide présente les mêmes caractéristiques ? Il semble bien que oui. Cela dit, lorsqu'il s'agit de donner ou recevoir de l'aide d'autres aspects méritent d'être pris en considération, comme le statut social des élèves en classe (Beaumont, 1999) ou les liens d'amitié entre eux (Azmitia & Perlmutter, 1989 ; Zajac & Hartup, 1997). Nous ne manquerons pas de revenir sur ces questions mais, pour l'instant, voyons ce que l'*apprentissage coopératif* apporte ou n'apporte pas en matière de relations d'aide chez des enfants plus âgés. C'est-à-dire scolarisés à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire.

### **UNE ENTRAIDE PLUS ÉVOLUÉE AVEC LE TEMPS ?**

À ces niveaux de scolarité, l'apprentissage coopératif est globalement identifié comme une méthode à même de stimuler l'entraide, le soutien entre élèves (Johnson & Johnson, 1990 ; Slavin, 1995a ; Johnson & Johnson, 2000), le sens des autres (Gillies & Ashman, 1996) ou des attitudes positives entre les membres de

différents groupes (Bennett, 1991 ; Shachar & Sharan, 1994). Sauf si une dimension compétitive est introduite en mettant les groupes d'élèves en concurrence par le biais de systèmes de récompenses. Dans ce cas, les membres des groupes pensent surtout à leurs performances collectives, à faire mieux que les autres équipes, en conséquence, ils font moins attention aux difficultés de leurs partenaires de travail et sont moins enclins à leur venir en aide (Johnson & Johnson, 1974 ; Sharan, 1980). La compétition parasite en quelque sorte le processus coopératif.

Cela dit, il y a aide et aide lorsque l'apprentissage coopératif est envisagé en l'absence de toute concurrence entre les groupes d'élèves. En toute logique, plus l'aide présente un caractère élaboré, plus elle est porteuse d'explications et de précisions relatives aux tâches, plus elle est bénéfique en termes d'apprentissage (Webb, 1989 & 1991 ; King, 1992). Ceci au niveau des élèves aidants comme pour les élèves aidés. Les premiers tirent parti de leurs interventions dans la mesure où elles les amènent à organiser, voire à réorganiser leurs connaissances et savoirs afin de les exposer à des pairs confrontés à des problèmes d'acquisition (Bargh & Schul, 1980). Ces activités de restructuration des connaissances permettent aux élèves aidants de clarifier leurs idées et de les rendre plus facilement accessibles à d'autres (Wittrock, 1990). Phénomène identifié dans la littérature francophone sous le nom d'*effet-tuteur* (Perret-Clermont, 1979 ; Barnier ; 1994 ; Guichard, 2003). En pareilles circonstances, l'on voit mal comment des élèves dont l'aide auprès de pairs paraît appropriée et qui, de plus, les fait eux-mêmes progresser, pourraient éprouver quelques réticences à l'égard de l'apprentissage coopératif ou être peu motivés pour assister des pairs. De leur côté, les élèves aidés semblent placés dans une situation tout aussi favorable. Les groupes d'apprentissage coopératif présentent souvent l'avantage de révéler les difficultés d'apprentissage des enfants avant que les enseignants en prennent eux-mêmes conscience (Vygotski, 1981 ; Vedder, 1985). Ainsi, toute erreur ou incompréhension peut être traitée assez rapidement, des explications sont susceptibles d'être fournies par des pairs dès que le problème apparaît. Sans compter que les enfants ont leur propre langage, leur propre vocabulaire, qui font qu'ils se comprennent assez vite (Noddings, 1985). Là encore, la qualité et la rapidité de l'aide fournie semblent incitatives, elles ne peuvent qu'encourager les élèves à se soutenir mutuellement, à se rendre service au sein des groupes. Nous sommes évidemment en présence de circonstances optimales. Mais le quotidien de l'*apprentissage coopératif* n'est pas toujours ainsi fait.

Parfois, des explications pertinentes ne sont pas toujours suivies d'effets. Les élèves aidés ne les mettent pas systématiquement à profit, par exemple pour résoudre des problèmes mathématiques (Webb, 1989 & 1991). Il y a au moins deux raisons à cela. D'abord, elles peuvent ne pas être comprises par ceux à qui elles sont destinées (Nelson-Le Gall, 1981). N'oublions pas en effet que les groupes d'apprentissage coopératif sont constitués sur la base d'une certaine hétérogénéité, les élèves en co-présence sont ainsi à des niveaux scolaires distincts, et ce qui est évident pour les uns ne l'est pas obligatoirement pour les autres. Ensuite, les intentions d'aide ne sont pas obligatoirement bien saisies, surtout lorsque les élèves n'ont pas l'habitude de travailler ensemble (Webb & Farivar, 1994). Dans cet esprit, plusieurs programmes ont été proposés pour les familiariser à l'activité collective, pour les inciter à interagir, à s'entraider, à prendre des responsabilités à l'intérieur des groupes (Graves & Graves, 1985 ; Cohen, 1987 ; Johnson & Johnson, 1986 ; Solomon *et al.*, 1990).

Ceci étant, depuis quelque temps un aspect semble attirer l'attention des chercheurs. Il s'agit des questions posées par les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage à leurs partenaires de travail. Plus celles-ci sont claires et

précises, plus l'aide apportée par ces derniers est susceptible de correspondre aux besoins des premiers (Wilkinson & Spinelli, 1983 ; Peterson *et al.*, 1984 ; Wilkinson, 1985). Dans cette mouvance, Webb, Farivar & Mastergeorge (2002) se sont servis d'un programme d'apprentissage coopératif initié dans six classes de collèges lors d'activités mathématiques (Webb & Farivar, 1999 ; Mastergeorge *et al.*, 2000) pour faire des observations relatives aux échanges et aux interactions au sein des groupes. Voici un des points importants soulignés par les auteurs de cette recherche : « Pour optimiser les chances de recevoir une aide élaborée, un élève dérouté doit exprimer un besoin d'aide qui fait clairement état de sa difficulté ou de son incompréhension ou de son manque de compréhension » (Webb *et al.*, 2002, p. 15 ; trad. pers.). Or les collégiens observés, âgés de douze-treize ans, ne parviennent pas toujours à ce niveau de formulation, leurs questions sont parfois ambiguës. Ce qui ne facilite pas la tâche de ceux qui, au sein des groupes d'apprentissage coopératif, peuvent leur venir en aide.

Le programme de mathématiques suivi par ces élèves concerne l'apprentissage des nombres décimaux, des fractions et des pourcentages. Par exemple, ils sont confrontés à des problèmes de ce type : « Trouver le coût d'une communication téléphonique de trente minutes où la première minute est facturée 0,22 dollar et chaque minute suivante 0,13 dollar ». Webb *et al.* (2002, p. 15-16) font état de variations importantes dans la volonté de demander de l'aide et dans la nature de cette demande. Certains admettent qu'ils n'arrivent pas à résoudre le problème, mais ils ne posent pas de questions. D'autres interrogent leurs camarades pour obtenir directement la réponse au problème, sans chercher à savoir comment le résoudre. Certains demandent bien de l'aide mais, s'ils ne reçoivent pas d'explications, ils n'insistent pas. Soit ils renoncent à comprendre comment résoudre le problème, soit ils copient sur leurs partenaires. Finalement, les auteurs de cette étude s'aperçoivent que « seul un petit nombre d'élèves persiste dans la demande d'aide jusqu'à ce qu'ils obtiennent des explications qui leur permettent de comprendre et de calculer pour trouver la solution au problème » (*Ibid.*, p. 16 ; trad. pers.). Même au collège, l'*apprentissage coopératif* ne paraît pas aller de soi, les questions des élèves adressées à leurs pairs peuvent rester sans réponse faute de précision et de netteté. C'est là qu'une initiation à l'apprentissage coopératif est peut-être souhaitable.

Webb *et al.* (2002, p. 16-17) ont également analysé l'aide fournie à l'intérieur des mêmes groupes d'apprentissage coopératif. Encore une fois, les comportements observés varient dans des proportions assez élevées. Lorsque des élèves font des erreurs, celles-ci ne sont pas toujours détectées par leurs partenaires. Quand elles le sont, les interventions qui s'ensuivent ont un caractère plus ou moins évolué. Souvent, les élèves aidants se contentent d'indiquer les procédures numériques permettant de résoudre le problème. Mais les explications susceptibles de mieux faire comprendre ces procédures ne sont pas exposées. Par exemple, rares sont les élèves qui vont jusqu'à expliciter la règle numérique de cette manière concernant le problème mathématique exposé au paragraphe précédent : « Enlever un, revient à soustraire la première minute du nombre total de minutes parce que la première et les minutes suivantes ont des coûts différents » (*Ibid.*, p. 17 ; trad. pers.). De même, les auteurs constatent des modes de fonctionnements distincts d'un groupe d'apprentissage coopératif à l'autre. Certains jouent le jeu du travail collectif, d'autres non. Certains pratiquent l'entraide, d'autres non. Seulement à l'intérieur de quelques-uns, les explications donnent vraiment accès à la compréhension des problèmes à résoudre.

Force est de constater que l'*apprentissage coopératif* n'a rien d'évident à l'école élémentaire et au collège. Les élèves mettent cette méthode à profit de façons très inégales, les procédures d'entraide mises en œuvre sont plus ou moins évoluées. Comme si le temps ne jouait pas vraiment en faveur de l'apprentissage coopératif, comme si l'aspect développementaliste observé plus tôt s'estompait peu à peu. La notion d'apprentissage s'imposerait-elle alors ? Faut-il envisager des sessions de formation à l'apprentissage coopératif ? Est-il nécessaire d'initier les élèves à l'entraide ? Plusieurs chercheurs ont tenté l'expérience.

### **UNE NÉCESSAIRE INITIATION À L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF POUR FAVORISER L'ENTRAIDE ?**

Gillies & Ashman (1996) se sont intéressés à cette question auprès de cent quatre-vingt douze élèves en fin de scolarité élémentaire. Les uns sont préparés au travail collectif, sensibilisés à la coopération, les autres non. Ensuite, tous sont invités à s'exprimer sur l'apprentissage coopératif, sur la perception qu'ils en ont. Les premiers affichent une volonté d'agir ensemble, de partager des idées ou de prendre des décisions communes. Ils se considèrent également comme pourvoyeurs ou demandeurs d'aide au sein des groupes, ce dont les seconds parlent beaucoup moins. Quelques années plus tard, les mêmes auteurs ont réalisé une autre étude, toujours à l'école élémentaire, avec des groupes dits structurés ou non structurés (Gillies & Ashman, 1998). Les premiers bénéficient d'activités préparatoires à l'apprentissage coopératif qui consistent à apprendre à écouter les autres, à se distribuer les tâches ou à se partager les responsabilités ; activités initiales non prévues pour les seconds. Voyons quelles sont les principales caractéristiques de cette recherche.

D'abord, les auteurs font référence à quelques études relatives à la structuration ou non-structuration groupale. Yager, Johnson & Johnson (1985) ont mis en place de tels dispositifs avec des élèves de second niveau du cursus élémentaire confrontés à des activités géographiques. Après douze minutes de cours donné par l'enseignant, les élèves des groupes structurés sont invités à échanger sur ce cours, ils doivent en faire une synthèse ensemble. Ces consignes ne sont pas présentées aux élèves des groupes non structurés. Ils parlent de la leçon comme bon leur semble. La première condition de travail est à l'origine de plus de progrès, en termes d'apprentissages individuels, que la seconde. King (1991) obtient des résultats sensiblement équivalents avec des groupes dont les uns sont initiés au questionnement, les autres non. Les premiers sont constitués d'élèves préparés à la technique de l'interrogation réciproque, ils ont appris à formuler des questions à destination de leurs camarades. Les seconds sont composés d'élèves n'ayant pas bénéficié d'une telle formation. Les groupes de questionnement structuré offrent de meilleures conditions d'apprentissage, lorsqu'il s'agit de comprendre des cours ou des leçons, que les groupes de questionnement non structurés. De leur côté, Meloth & Deering (1994) ont observé des interactions entre élèves de quatrième et cinquième niveaux de scolarité. Une partie d'entre-eux travaille en groupes coopératifs où discussions et entraides sont privilégiées. L'autre partie coopère sans consignes particulières. Une nouvelle fois, la première condition de travail permet de mieux assimiler les contenus enseignés. Il y aurait donc un réel intérêt à initier les élèves à l'*apprentissage coopératif*, à structurer les groupes d'apprentissage coopératif au départ afin qu'il y ait de l'entraide pour réaliser les activités demandées et comprendre les notions en jeu. C'est bien cette idée qui est à l'origine de l'investigation menée par Gillies & Ashman (1998).



Ces auteurs ont donc étudié le fonctionnement de groupes structurés et non structurés avec des élèves d'écoles élémentaires scolarisés au premier niveau (N=212) et au troisième niveau (N=184). Tous les groupes présentent une composition hétérogène, c'est-à-dire qu'ils rassemblent quatre élèves scolairement identifiés comme bons, moyens ou faibles. L'activité groupale s'étale sur six semaines à raison d'une heure par jour, trois fois par semaine. Les élèves du premier niveau travaillent sur des activités de type : vie et alimentation des dinosaures, disparition de l'espèce. Ceux du troisième niveau étudient les climats, les saisons, les conditions atmosphériques. Tout ceci à partir de textes, de documents ou d'archives. Deux méthodes de recueil de données sont utilisées. La première (*Behavior States*) est due à Sharan & Shachar (1988), puis adaptée par Gillies & Ashman (1996) pour repérer quatre grandes catégories de conduites : les comportements coopératifs, les comportements non coopératifs, les activités individuelles et l'absence d'activité. La seconde (*Verbal Interactions*), mise au point par Webb (1985), fut modifiée par les mêmes Gillies & Ashman (1996) pour étudier les échanges verbaux entre les élèves. Ceux-ci sont classés en neuf catégories allant des instructions explicites aux interactions non spécifiques. Les formes d'interventions intermédiaires sont de type : explications données en l'absence de toute demande, interruptions, réponses courtes à une requête, etc. Les groupes structurés sont préparés à l'activité coopérative par le biais de jeux de rôle, les élèves apprennent à partager les responsabilités et les tâches, à s'écouter mutuellement, à comprendre le point de vue des autres. Ce dont leurs homologues des groupes non structurés ne bénéficient pas.

Dans l'ensemble, Gillies & Ashman (1998, p. 754) constatent que les élèves des groupes structurés font plus état de conduites coopératives, ils s'écoutent réciproquement, participent à tour de rôle et s'associent souvent pour trouver des solutions. Ils essaient aussi de s'entraider au travers d'explications, de pointages d'erreurs ou d'informations fournies en cas de difficultés. Cette assistance mutuelle, plus ou moins élaborée, apparaît même quand elle n'est pas explicitement sollicitée. Elle a également tendance à croître entre le premier et le troisième niveau de scolarité. Ainsi, lorsque les élèves apprennent à travailler à plusieurs, « ils développent un sens intuitif relatif aux besoins des autres et fournissent de l'aide quand ils la jugent nécessaire » (*Ibid.*, p. 754 ; trad. pers.). Tels sont les principaux avantages autorisés par une initiation à l'apprentissage coopératif, sans compter que les tâches présentent ici un caractère ouvert, elles n'appellent pas de réponses vraiment attendues. Dans ce cas, la fréquence des interactions et des échanges revêt une réelle importance (Cohen, 1994). C'est bien ce qui se passe au sein des groupes structurés où le partage des informations et des idées est privilégié, partage d'ailleurs plus évolué au troisième niveau qu'au premier niveau de scolarité.

L'analyse des interactions verbales aboutit aux mêmes conclusions. Elles sont beaucoup plus diversifiées et nombreuses à l'intérieur des groupes structurés. Ceci parce que les membres de ces groupes ont « une propension à être plus verbalement interactifs et à adopter plus de comportements d'aide » (Gillies & Ashman, 1998, p. 754 ; trad. pers.). Un lien de cause à effet pourrait d'ailleurs expliquer ces phénomènes. Parce que les élèves des groupes structurés sont plus enclins à s'entraider, à s'apporter réciproquement des informations, ils font un usage plus important du langage que leurs camarades des groupes non structurés. Le bilan de cette étude est ainsi dressé par les auteurs : « Les élèves des groupes structurés sont plus coopératifs et plus disposés à s'aider et à se soutenir mutuellement que leurs camarades des groupes non structurés [...] En travaillant ensemble de façon coopérative, les élèves sont non seulement capables

d'avoir une compréhension commune des exigences liées à la tâche mais aussi une compréhension des besoins implicites des autres dans le groupe » (*Ibid.*, p. 755 ; trad. pers.).

À l'école élémentaire, il y a tout lieu de penser qu'une initiation à l'apprentissage coopératif peut être bénéfique. Elle permet d'attirer l'attention des enfants sur les difficultés d'apprentissage de leurs partenaires de travail, ce qui les incite à intervenir auprès d'eux, même si l'aide fournie ne présente pas toujours un caractère élaboré. Observe-t-on le même phénomène au collège avec des élèves un peu plus âgés ? C'est ce que nous allons voir maintenant.

Gillies (2003) a repris le protocole de recherche précédent avec cent trente sept collégiens du huitième niveau de scolarité dont la moyenne d'âge est de treize ans et demi. Des groupes hétérogènes de quatre élèves sont constitués. Comme auparavant, certains bénéficient d'une préparation à l'apprentissage coopératif (les groupes structurés), d'autres non (les groupes non structurés). La première situation implique « les élèves dans la réalisation d'une tâche commune qu'aucun ne peut faire par lui-même (c'est-à-dire une activité interdépendante), les élèves sont incités à s'entraider et à faciliter les apprentissages de chacun [...] et ils doivent accepter de prendre des responsabilités dans le cadre de l'activité collective » (*Ibid.*, p. 139-140 ; trad. pers.). La notion d'*interdépendance* semble privilégiée dans la mesure où tout est fait pour que les collégiens unissent leurs efforts dans le sens de la réalisation collective, pour qu'il y ait des rapports de réciprocité assez étroits à l'intérieur des groupes. Aspects auxquels les élèves des groupes non structurés ne sont pas sensibilisés. Trois types d'activités sont proposés : mathématiques, sciences et anglais. À chaque fois, les groupes ont à résoudre des problèmes. En mathématiques, il s'agit par exemple d'élaborer une formule pour construire des pyramides à partir de triangles ou de trouver des règles de mesures sur des pentagones et hexagones. Dans le domaine des sciences, les élèves sont soumis à des activités de classification sur des objets biologiques. En anglais, les tâches sont faiblement structurées puisqu'il est question d'écrire des poèmes humoristiques. Gillies (2003) se sert des mêmes instruments d'observation des conduites coopératives et des interactions verbales au sein des groupes de collégiens que ceux utilisés par Gillies & Ashman (1998) à l'école élémentaire. Il vérifie les progrès ou non-progrès individuels des élèves, la construction ou non-construction de leurs connaissances, dans les trois disciplines à l'aide d'une technique empruntée à King (1991) : *Learning Outcomes Questionnaire*. Il fait aussi passer un questionnaire pour voir comment les collégiens perçoivent les groupes structurés et non structurés, comment ils considèrent leurs partenaires de travail, ce qu'ils pensent de l'activité collective dans les deux cas. Voici les principaux résultats issus de cette étude menée pendant neuf mois dans douze classes de collèges de la ville de Brisbane en Australie.

Gillies (2003, p. 144-145) fait un premier constat relatif aux interactions non spécifiques, c'est-à-dire sans lien direct avec la réalisation de l'activité. Celles-ci sont plus fréquentes au sein des groupes non structurés où les élèves échangent souvent de façon superficielle, où les digressions sont loin d'être rares. De leur côté, les groupes structurés se montrent plus coopératifs, ils privilégient l'entraide et l'assistance mutuelle. L'incitation à coopérer n'est donc pas neutre au niveau du soutien que les élèves s'apportent réciproquement. Aspect déjà mis en évidence par Johnson & Johnson (1990) et Slavin (1995a). Cela dit, si en sciences et en anglais les élèves de groupes structurés font état d'acquisitions supérieures à celles de leurs homologues des groupes non structurés, ce n'est pas le cas en mathématiques où les progrès des uns et des autres sont sensiblement équivalents.

Il faut dire que les activités ne sont pas de même type. Les premières présentent un caractère ouvert, l'activité groupale paraît peu contrainte, faiblement orientée vers la recherche de résultats attendus. Par contre, en mathématiques ce genre d'exigences est plus prégnant, des raisonnements particuliers doivent être mis en œuvre par les élèves. De ce fait, il leur est plus difficile de donner libre cours à leur imagination, de développer des stratégies interactives variées. L'auteur parle alors de *surinfluence* pour désigner « les contraintes que la structure de la tâche imposait aux membres des groupes » (*Ibid.*, p. 145 ; trad. pers.). Dans ces conditions, il n'est pas impossible que des formes d'*interdépendance flexible* soient visibles lorsque les élèves travaillent en groupes sur des tâches qui se prêtent à l'exploration et à la découverte collectives, quand des types d'*interdépendance formatée* pourraient apparaître avec des activités à forte valeur scolaire, porteuses d'exigences académiques importantes (Baudrit, 2005). En tout cas, ces derniers résultats relativisent l'intérêt et la portée d'une initiation à l'apprentissage coopératif. En matière de développement des interactions sociales et des procédures d'entraide, ses effets ne semblent pas systématiquement garantis.

Un dernier commentaire mérite quand même d'être fait à propos de cette recherche. Lorsque les groupes structurés se montrent propices aux échanges et au soutien mutuel (donc au cours d'activités dites ouvertes), l'auteur ne paraît pas identifier différents niveaux d'aide entre les collégiens. Contrairement à ce que Gillies & Ashman (1998) ont pu observer avec des élèves scolarisés à l'école élémentaire dans le même type de groupes. Ces derniers ont bien l'intention de s'entraider, mais ils ne le font pas toujours de façon appropriée. L'aide fournie est plus ou moins élaborée, plus ou moins pertinente. Dans leurs réponses au questionnaire relatif à l'apprentissage coopératif, les collégiens étudiés par Gillies (2003) ne font pas état de cet aspect. Ils insistent plutôt sur les avantages du travail en groupes, sur la qualité du soutien qu'ils reçoivent des pairs. Peut-on conclure qu'ils s'entraident de manière assez évoluée ? Ce n'est pas impossible. Il faut sans doute attendre de meilleurs résultats d'une initiation à l'apprentissage coopératif au collège par rapport à ceux obtenus à l'école élémentaire. Comme si, en prenant de l'âge, les élèves la mettaient de plus en plus à profit.

Il y a toutefois préparation et préparation à l'apprentissage coopératif. Celle-ci peut varier en intensité, en temps consacré. Ses modalités peuvent différer d'un programme de formation à l'autre. Ce faisant, il n'est pas impossible d'espérer des effets différentiels en termes d'entraide ou de soutien mutuel. Question que nous allons maintenant aborder.

## **LES CONSÉQUENCES D'UNE INITIATION PLUS OU MOINS POUSSÉE À L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF**

Webb & Farivar (1994) sont à l'origine d'une étude réalisée au septième niveau de scolarité avec cent soixante-six élèves confrontés à des apprentissages mathématiques. Ils n'ont pratiquement pas l'habitude de travailler en groupes. Ils sont américains blancs, américains noirs, latino-américains ou encore d'origine asiatique (seulement 2 % de la population étudiée). Les uns sont impliqués dans un programme de formation à l'apprentissage coopératif axé sur le développement des habiletés à communiquer, à échanger (condition comparative). Les autres sont concernés par les mêmes activités et, qui plus est, ils sont familiarisés à l'entraide (condition expérimentale). Dans le premier cas, les élèves apprennent à être ensemble par le biais de jeux, ils se décrivent et s'interrogent

réciroquement. Ils apprennent également à écouter les autres, à prendre la parole, à ne pas parler trop fort, à s'encourager ; ceci sur la base d'une charte de savoir-faire sociaux (Johnson, Johnson & Holubec, 1988). Dans le second cas, ces apprentissages sont complétés par des activités relatives à la demande d'aide (choisir un partenaire aidant, formuler des questions claires, insister pour avoir des réponses précises, etc.) ou à l'offre d'aide (fournir des explications et non les solutions aux problèmes, répondre de façon précise aux sollicitations des pairs, etc.). Les élèves de la condition expérimentale sont ensuite invités à remplir des fiches sur les conduites d'entraide adoptées à l'intérieur des groupes, fiches mises au point à partir d'une publication de Farivar & Webb (1991). Ces derniers aspects ne sont pas développés avec les élèves de la condition comparative. Deux types d'activités mathématiques sont proposés à l'ensemble des élèves : des opérations avec des nombres décimaux, des additions et soustractions de fractions. Tous les groupes présentent un caractère hétérogène avec un élève de bon niveau, un élève de niveau faible et deux élèves de niveau moyen. Les interactions verbales au sein des groupes et les apprentissages mathématiques des élèves sont particulièrement étudiés par les auteurs.

D'une condition à l'autre, Webb & Farivar (1994) distinguent parfois des comportements d'aide assez différents. Globalement, quand la condition comparative donne à voir des aides peu élaborées (assez souvent les élèves fournissent les solutions aux problèmes posés), la condition expérimentale fait état d'aides plus élaborées (les questions font plus l'objet d'explications et d'éclaircissements). Les élèves issus de minorités ethniques (surtout les noirs américains et les latino-américains) sollicitent autant d'aides dans les deux conditions, mais celles qu'ils reçoivent dans le second cas sont bien meilleures et plus précises. De leur côté, les américains blancs ne semblent pas se comporter différemment lorsque, dans les deux cas, il s'agit de recevoir ou d'apporter de l'aide. En termes d'apprentissages mathématiques, les élèves issus de minorités ethniques bénéficient plus de la condition expérimentale, ce qui n'est pas le cas de leurs homologues américains blancs. Quelle que soit la condition de travail, ces derniers progressent dans les mêmes proportions. En toute logique, les auteurs observent une propension chez les élèves de bon niveau à aider leurs camarades, à intervenir quand une difficulté se présente. Inversement, les élèves de niveau faible sont plus demandeurs d'aides. Mais leurs progrès paraissent dépendre de la qualité de l'aide apportée. Peu élaborée (par exemple donner la réponse au problème), elle n'a pratiquement pas d'effets. Plus élaborée, grâce à des précisions ou à des détails fournis, elle a plus de chances d'être à l'origine de réelles acquisitions.

En fin de compte, la condition expérimentale s'avère surtout bénéfique pour une partie de la population étudiée : les élèves issus de minorités ethniques. Les autres réagissent de façon équivalente aux deux types de situations, ce qui n'est pas sans rappeler les observations faites par Gillies (2003) avec des collégiens placés dans des groupes structurés ou non structurés lors d'activités mathématiques. Ils interagissent et s'entraident de façon équivalente dans les deux cas, très certainement parce qu'ils se préoccupent plus de l'efficacité groupale. Il s'agit surtout de répondre aux exigences de la discipline, d'arriver à des solutions acceptables d'un point de vue académique. Dans ces conditions, les difficultés rencontrées par les partenaires de travail sont très certainement mises au second plan, elles passent après. Webb & Farivar (1994) font enfin la remarque suivante : « L'initiation à l'entraide propre à la condition expérimentale [...] a fourni aux élèves latino-américains et noirs américains des outils à même de surmonter leurs tendances à l'effacement dans les groupes hétérogènes » (*Ibid.*, p. 389 ; trad. pers.). Des études antérieures montrent en effet que, contrairement à leurs homo-

logues américains blancs, ces élèves parlent peu, font peu de suggestions et ont un niveau de participation plutôt faible au sein de groupes multiculturels ou pluriethniques (Cohen, 1982 ; Cohen, Lotan & Catanzarite, 1990). Il faut croire que le plus interactif autorisé par la condition expérimentale, cette sensibilisation au fait de pouvoir fournir ou recevoir de l'aide, leur a été bénéfique en matière d'engagement dans l'activité collective.

Fuchs *et al.* (1999) ont réalisé une investigation assez proche avec des élèves de second et troisième niveaux de scolarité d'un côté (quinze classes), de quatrième niveau de l'autre (neuf classes). Tous suivent un programme d'apprentissage de la lecture. Pourquoi cette discipline et non une autre ? Parce que les auteurs constatent « un manque de recherches sur le fait qu'une aide élaborée durant une activité collaborative puisse faciliter les apprentissages des élèves en lecture » (*Ibid.*, p. 203 ; trad. pers.). Contrairement, comme nous venons de le voir, au domaine mathématique où cette question a déjà été étudiée. Trois conditions de travail sont ainsi mises à l'épreuve : une condition témoin, une condition de travail collaboratif sans préparation à l'aide élaborée, une condition de travail collaboratif avec une préparation à l'aide élaborée. Dans le premier cas, les élèves suivent le programme habituel de l'enseignant, ils n'étudient pas en groupes. Dans le second, ils sont familiarisés à la méthode *Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS) que l'on doit à Fuchs *et al.* (1997). Il s'agit de faire travailler les élèves par deux sur des textes. Cette technique favorise les interactions dans la mesure où les partenaires lisent à tour de rôle, ils vérifient la qualité de leurs lectures respectives, ils s'informent et se conseillent réciproquement. De plus, ils doivent résumer ensemble les textes lus afin d'attirer leur attention sur les passages principaux et de voir s'ils les ont bien compris. L'activité collective se veut donc structurée, contrairement aux discussions « à bâtons rompus » dont l'efficacité en matière d'apprentissage reste très problématique (Fitz-Gibbon, 1977 ; Palincsar & Brown, 1989 ; Michaels & Bruce, 1991). Dans le troisième cas, les élèves sont également familiarisés à la méthode PALS mais, en plus, ils apprennent à s'entraider, à se poser des questions pour qu'ils rectifient leurs erreurs par eux-mêmes. Les seconde et troisième conditions de travail sont respectivement appelées : PALS et PALS-HG. Dans chaque classe, trois élèves sont identifiés par les auteurs afin de vérifier les effets de ces trois situations sur leurs apprentissages en lecture. L'un (HA) n'a pas de problèmes comportementaux à l'école, il est plutôt bon lecteur. L'autre (AA) ne manifeste pas non plus de difficultés comportementales mais, à la différence du premier, il est classé comme lecteur moyen. Enfin, le troisième est dit « à risque » (AR) vu son faible niveau en lecture et ses relations sociales souvent difficiles avec les pairs. L'expérimentation dure vingt-et-une semaines à raison de trois séquences de lecture de trente-cinq minutes par semaine. Voici les principaux résultats enregistrés par les auteurs, sachant qu'ils distinguent les effets de ces trois conditions de travail sur les élèves de deuxième et troisième niveaux de scolarité d'un côté, de quatrième niveau de l'autre. Les premiers sont dits « débutants », les seconds sont considérés comme « élèves intermédiaires ».

Lorsqu'ils décomptent les erreurs rectifiées ou les aides élaborées fournies par les partenaires de travail dans les conditions PALS et PALS-HG, Fuchs *et al.* (1999, p. 214) s'aperçoivent qu'elles sont plus le fait des élèves intermédiaires. Leurs camarades débutants manifestent moins souvent ce type de comportements. Encore une fois, l'âge des élèves paraît être une variable à prendre en considération quand il s'agit d'évaluer l'impact d'une préparation à l'apprentissage coopératif sur les attitudes d'entraide à l'intérieur des groupes. Ensuite, les auteurs constatent une évolution chez les élèves débutants. Initiés à la méthode

PALS, ils pointent seulement une erreur sur quatre commises par leurs partenaires et sont pratiquement dans l'impossibilité de leur apporter une aide élaborée. Initiés à la méthode PALS-HG, une erreur sur deux est identifiée et dans 40 % des cas une aide élaborée est fournie. Ces dernières données correspondent sensiblement aux observations faites sur les élèves intermédiaires concernés par la méthode PALS, comme si « les élèves plus âgés manifestaient un usage spontané de l'aide élaborée et corrigeaient plus de deux fois plus d'erreurs que leurs jeunes homologues non préparés à PALS-HG » (*ibid.*, p. 214 ; trad. pers.). Finalement, la plus forte proportion d'erreurs repérées chez les partenaires est le fait des élèves intermédiaires initiés à PALS-HG, erreurs qui font très souvent l'objet d'une aide élaborée. Mais Fuchs *et al.* (1999) n'arrêtent pas là leur analyse.

Ils s'étonnent notamment du faible taux d'erreurs pointées par les élèves intermédiaires concernés par PALS. Nous savons qu'il s'élève à 50 % et qu'une aide élaborée n'est seulement visible que dans deux cas sur cinq. Serait-ce dû à une insuffisance de la méthode ? Des travaux antérieurs le laissent penser (Kohler & Greenwood, 1990 ; Fuchs *et al.*, 1994). Aussi Fuchs *et al.* (1999) n'hésitent pas à déclarer que « les élèves ne développent pas nécessairement des styles efficaces de travail collaboratif en fonction de leur simple implication dans PALS » (*ibid.*, p. 215 ; trad. pers.). De ce point de vue, la méthode PALS-HG montre bien une certaine supériorité au regard « de son assez grande crédibilité quant à l'apport d'aide élaborée » (*ibid.*, p. 215 ; trad. pers.). Plus ou moins poussée, l'initiation à l'apprentissage coopératif ne semble donc pas avoir les mêmes effets. Et l'idée d'apprendre les élèves à s'entraider paraît tout à fait plausible.

Lorsqu'ils analysent les progrès réalisés en lecture, Fuchs *et al.* (1999, p. 215-216) font une autre observation non moins importante. Les élèves intermédiaires améliorent leurs savoir-faire suite à des interventions de type aide élaborée de la part de leurs partenaires (condition PALS-HG). Ce qui n'est pas le cas des élèves débutants. Ces derniers progressent plus par le biais de la méthode PALS où seulement une erreur sur quatre est pointée avec, de surcroît, des procédures d'aide peu élaborées. Comment interpréter ce résultat plutôt étrange ? Les auteurs avancent deux explications. La première consiste à dire que « les élèves plus âgés paraissent plus capables d'intégrer couramment des méthodes d'aide élaborée [...] Les élèves des second et troisième niveaux pourraient ne pas être développementalement prêts à maîtriser ou assimiler des stratégies d'aide assez complexes » (*ibid.*, p. 216 ; trad. pers.). Ainsi, il y aurait une adéquation à respecter entre l'âge des élèves et le degré de difficulté des techniques d'apprentissage coopératif à intégrer. Mais cette interprétation ne permet pas de comprendre pourquoi les plus jeunes élèves apprennent mieux avec la simple méthode PALS.

Fuchs *et al.* (1999, p. 216-217) trouvent des éléments de réponse chez des collègues qui ont particulièrement étudié l'évolution des savoir-faire requis pour l'apprentissage de la lecture (Perfetti & Lesgold, 1979 ; Chall, 1983). À chaque étape de cette progression, des habiletés spécifiques méritent d'être développées. Les premières portent sur la reconnaissance des sons, sur le décodage, sur la capacité de comprendre un texte, d'intégrer et de résumer son contenu (Potter & Wamre, 1990). Autant de caractéristiques propres à la méthode PALS où l'accent est mis sur la lecture proprement dite, les élèves s'interrompent réciproquement seulement pour rectifier des erreurs relatives à la prononciation, il n'y a pas de questions vraiment précises portant sur le texte, la grammaire ou le vocabulaire. Ils ont aussi à faire des résumés ensemble, ceci afin de retenir les passages principaux et de voir si les textes sont bien compris. Dans ces conditions,

« la méthode PALS d'aide non élaborée a pu être d'un plus grand secours pour les plus jeunes élèves que la méthode PALS-HG » (*ibid.*, p. 216 ; trad. pers.). Parce que cette dernière fait que les élèves se questionnent très souvent, qu'ils ont à répondre de façon assez précise aux interrogations de leurs partenaires, elle paraît mieux convenir aux élèves plus âgés.

Ces résultats contrastent quelque peu avec ceux obtenus par Webb & Farivar (1994) dans le domaine mathématique où, rappelons-le, plus l'aide présente un caractère élaboré, plus elle semble bénéfique au moins à deux niveaux : les apprentissages et la participation à l'activité collective. Il n'en va pas systématiquement de même en lecture. Dans ce dernier cas, les jeunes élèves peuvent être pénalisés par des interruptions trop fréquentes en cours de lecture de textes ou par des questionnements d'un niveau tel qu'ils contrarient l'activité de compréhension et de mémorisation. Pour cette raison, Fuchs *et al.* (1999) pensent que « les enfants débutants peuvent bénéficier d'un travail groupal qui favorise une pratique intensive et ininterrompue sur des activités de lecture variées. Au contraire, il apparaît que les élèves intermédiaires pourraient bénéficier d'une préparation à des méthodes d'aide élaborée, qui les engage dans des stratégies de lecture réfléchies et authentiques » (*ibid.*, p. 217 ; trad. pers.). Cela dit, un point commun est visible au niveau des investigations menées en mathématiques et en lecture. Ce sont principalement les élèves de niveau faible qui mettent à profit l'aide des pairs. C'est-à-dire les élèves dits « à risque » observés par Fuchs *et al.* (1999) en lecture et les élèves confrontés à des problèmes en mathématiques étudiés par Webb & Farivar (1994). D'autres chercheurs sont arrivés à des conclusions assez proches en d'autres lieux et dans des contextes plus ou moins particuliers. Par exemple en Israël, les enfants des *Séphardiques* (juifs venus d'Espagne et du Portugal) dont le niveau scolaire est en général assez faible, ont pu améliorer notablement leurs résultats par le biais de la méthode SGT (*Small Group Teaching*). Technique d'apprentissage coopératif où l'entraide est amplement favorisée par l'accent mis sur les échanges entre élèves et sur le sens de l'effort collectif (Sharan & Hertz-Lazarowitz, 1978, 1981).

Une initiation plus ou moins poussée à l'*apprentissage coopératif* pourrait donc avoir des effets inégaux en fonction des activités scolaires concernées, de l'âge des élèves, ou encore de leur niveau scolaire. Quand une aide élaborée semble faire progresser les élèves d'école élémentaire en mathématiques, ceci à tout âge, une aide moins élaborée paraît conduire aux mêmes résultats en lecture, seulement avec les plus jeunes. Lorsque les élèves d'un bon niveau scolaire mettent indifféremment à profit l'aide élaborée ou non élaborée, leurs homologues de niveau faible bénéficient nettement plus de la seconde. L'incitation à s'entraider, à intervenir de façon précise auprès d'un pair en difficulté, n'aurait donc pas que des conséquences positives. Telle est la leçon à retenir de ces analyses. Il y a des cas où l'aide élaborée autorise plus d'inconvénients que d'avantages. En somme, l'apprentissage coopératif montre parfois des limites. Et, lors de sessions préparatoires à cette méthode, le fait de mettre l'accent sur la qualité de l'aide fournie ne paraît pas systématiquement indispensable.

Ceci étant, un autre point mérite d'être examiné. Il concerne le statut social des élèves au sein des groupes d'apprentissage coopératif. N'oublions pas que ces derniers sont constitués sur la base d'une certaine hétérogénéité, des disparités en termes de niveaux scolaires existent. Dans ces conditions, il est peu probable que les membres de ces groupes se considèrent réciproquement comme égaux. Est-ce à l'origine de formes d'entraide disproportionnées ? Y a-t-il des profils d'élèves aidants et d'élèves aidés ? Participent-ils autant à l'activité groupale ? Étudions ces questions à partir des travaux menés dans cette direction.

## UN POINT DÉLICAT : LE DÉSÉQUILIBRE PROPRE À L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Fuchs *et al.* (2000) sont à l'origine d'une étude réalisée avec des élèves de troisième et quatrième niveaux scolarisés dans trente-six classes d'écoles élémentaires. Ils travaillent dans le cadre du programme en vigueur dans le district scolaire correspondant à ces écoles : *Mathematics Plus*. Les initiateurs de ce programme l'ont conçu de telle manière qu'il permette aux élèves de manipuler des objets, d'exercer leur pensée et, surtout, de résoudre des problèmes de façon collective (Burton *et al.*, 1992). Fuchs *et al.* (2000) mettent en place deux types de situations sous deux conditions. Les élèves sont réunis en dyades ou rassemblés par groupes de quatre. La condition *collaboration* les incite à s'encourager mutuellement, à échanger et à réaliser l'activité ensemble. La condition *collaboration structurée* les amène à adopter des rôles comme lecteur, moniteur, contrôleur ou scripteur. À l'intérieur des dyades et des groupes, ils permutent régulièrement afin d'assurer ces différentes fonctions. Le lecteur lit les questions posées et aide le ou les partenaires à trouver les informations essentielles pour y répondre. Le moniteur veille au bon déroulement de l'activité de collaboration, il voit si son ou ses camarades ont besoin de soutien, d'un apport d'informations. Le contrôleur aide à franchir les étapes qui mènent aux solutions, il vérifie les écrits de chacun. Enfin, le scripteur écrit les réponses mathématiques apportées par le groupe aux questions posées, éventuellement il fournit des explications à leur sujet. Comme toute structure d'apprentissage coopératif, les dyades et les groupes ont une composition hétérogène. Les premières associent un élève avec un bon niveau en mathématiques à un autre nettement moins avancé dans les apprentissages. Les seconds possèdent aussi ces deux éléments auxquels deux élèves de niveau moyen sont associés. Un groupe témoin est composé d'élèves qui travaillent seuls sur le même type de tâches. Les auteurs ont particulièrement porté leur attention sur les élèves de niveau faible en mathématiques. Voici leurs principales observations.

Ils ne voient pas de différences vraiment importantes entre les deux conditions de collaboration. Elles font progresser les élèves de façons sensiblement équivalentes, ils échangent ou interagissent de la même manière dans les deux cas, ce qui va à l'encontre des résultats obtenus par Webb & Farivar (1994). N'oublions pas que ces derniers constatent une supériorité de l'aide élaborée lorsque les élèves travaillent en groupes sur des activités mathématiques. Mais il y a mathématiques et mathématiques. Les tâches proposées par Fuchs *et al.* (2000) présentent un caractère assez ouvert, contrairement à celles qui sont proposées par Webb & Farivar (1994). Dans le premier cas, les élèves peuvent manipuler des objets, tâtonner, mettre à l'épreuve des stratégies diverses pour trouver les solutions aux problèmes posés. Dans le second, il s'agit surtout d'arriver à des résultats justes sur des opérations avec des nombres décimaux, des additions ou soustractions de fractions. Dans ces conditions, les activités revêtent des significations sociales assez différentes, plus ou moins scolaires, plus ou moins chargées en exigences d'ordre académique. Il va sans dire que les élèves ne réagissent pas de la même manière et n'adoptent pas des comportements équivalents dans les deux cas, comme nous avons pu nous en apercevoir par ailleurs (Baudrit, 1997a, p. 83). Il faut donc croire que l'aide élaborée n'est pas toujours indispensable, une aide peu élaborée peut suffire pour faire progresser les élèves dans le cadre de l'*apprentissage coopératif*. Mais l'étude réalisée par Fuchs *et al.* (2000) livre d'autres informations non moins importantes.

Les élèves de niveau faible se comportent différemment à l'intérieur des dyades et des groupes. Leur participation à l'activité collective est un peu plus importante à l'intérieur des premières, comme si les groupes leur étaient moins



favorables. En général, ne sont-ils pas victimes d'une sorte de complexe d'infériorité ? Des études le laissent penser. Lorsqu'ils tentent de s'impliquer dans un travail groupal, leur statut social au sein de la classe a tendance à les desservir. Ils ont du mal à se faire entendre, à être considérés par les autres comme des partenaires à part entière (Tammivaara, 1982 ; Rosenholtz, 1985 ; McAuliffe & Dembo, 1994). Inversement, leurs camarades plus avancés dans les apprentissages s'expriment plus aisément, prennent assez facilement la parole (Feldhusen & Treffinger, 1980 ; King, 1989). Ils peuvent également soutenir les autres, être à l'origine d'aides élaborées (Webb, 1982 ; Nattiv, 1994 ; Fuchs *et al.*, 1996). Dans ces conditions, les élèves de niveau faible sont contraints à adopter un rôle d'aidé ou de « suiveur ». Il leur est pratiquement impossible d'influencer le cours des événements, d'intervenir auprès de leurs pairs pour émettre un point de vue ou donner un conseil. Il s'agit incontestablement d'un point faible de l'apprentissage coopératif. L'hétérogénéité qui lui est consubstantielle peut être à l'origine de déséquilibres importants en matière d'implication dans l'activité commune. Il s'agit d'un handicap sérieux pour les élèves en difficulté. En tout cas, ce n'est pas de cette façon qu'ils pourront voir leur statut social s'améliorer au sein des classes. À leur sujet, Fuchs *et al.* (2000) ont d'ailleurs une conclusion peu encourageante : « Les élèves de bon niveau pourraient voir les élèves faibles comme moins attractifs que les élèves de niveau moyen comme partenaires potentiels » (*Ibid.*, p. 205 ; trad. pers.).

Ce problème devrait se poser avec encore plus d'acuité dans les structures d'intégration où se côtoient des élèves relevant de l'éducation spécialisée et d'autres non concernés par cette dernière. Là, les différences en termes de statuts sociaux sont encore plus importantes. Beaumont (1999) s'est intéressée à une classe de ce type dans une école élémentaire à West San Francisco Bay. Une étude ethnographique lui permet de voir comment les élèves s'entraident, si des disparités existent entre eux en matière de soutien mutuel. Les travaux auxquels elle se réfère au départ sont assez contradictoires. Les uns montrent les avantages de l'apprentissage coopératif. Par exemple, la méthode *Peer-Mediated Instruction and Interventions* (PMII) est basée sur le contrôle mutuel, les partenaires vérifient ensemble leurs réalisations respectives. Ce faisant, les élèves de l'éducation spécialisée sont amenés à s'intéresser aux erreurs commises par leurs pairs, à les rectifier, à prendre part à l'activité collective (Friend & Bursuck, 1996 ; Utley, Mortweet & Greenwood, 1997). D'autres travaux constatent au contraire une marginalisation ou un retrait de ces mêmes élèves et, en conséquence, l'impossibilité pour eux d'intervenir efficacement auprès de leurs camarades (Cooper, Ayers-Lopez & Marquis, 1982 ; McDermott, 1993). Alors qui croire ? D'où l'idée qu'a eue Beaumont (1999) d'aller voir ce qui se passe au quotidien dans une classe d'intégration où vingt-deux élèves de l'éducation ordinaire et onze élèves de l'éducation spécialisée travaillent ensemble. Ces derniers, d'origine mexicaine, ont de sérieux problèmes en anglais tant à l'oral qu'à l'écrit. Elle va porter son attention sur trois d'entre eux, sur leur degré d'implication et de participation dans des travaux de groupes lors d'apprentissages scientifiques. Leurs comportements font l'objet d'enregistrements audio-visuels, l'auteur recueille également des témoignages d'enfants sur l'apprentissage coopératif. Qu'a-t-elle pu retirer de cette étude ?

Elle s'est d'abord aperçue « à quel point les mondes académiques et sociaux des enfants s'entrelaçaient et à quel point ceci affectait l'accès au programme de la classe pour les enfants de l'éducation spécialisée » (Beaumont, 1999, p. 242 ; trad. pers.). En effet, autant ces derniers peuvent recevoir aides et conseils de la part de leurs camarades, autant il leur est difficile d'en fournir vu leur manque de

compétences au niveau des activités scolaires. D'où ce premier constat : « Les élèves de l'éducation spécialisée font le plus de demandes d'aides auprès de leurs camarades de l'éducation ordinaire, particulièrement vers ceux qui ont un statut élevé au sein de la classe » (*Ibid.*, p. 244 ; trad. pers.). Mais ce n'est pas tout. Les élèves de l'éducation spécialisée proposent aussi de l'aide aux autres, propositions souvent non prises en considération. Comment pourrait-il en être autrement ? Que peuvent-ils vraiment apporter à leurs pairs étant eux-mêmes en difficulté ? Tout un jeu de négociations sociales semble donc à l'œuvre dans ce type de classe. Et, comme le dit Dyson (1993a), « une position sociale peut être seulement négociée, non admise » (p. 58 ; trad. pers.). Ceci laisse entendre que les interactions sociales servent de régulateur en la matière de distribution des rôles, de répartition des prérogatives dans les groupes. Les échanges amènent les élèves à se positionner comme « enseignants » ou « apprenants ». De ce point de vue, un aspect est d'ailleurs assez révélateur : « Le fait que les élèves de l'éducation spécialisée offrent de l'aide plus souvent que les élèves de l'éducation ordinaire suggère qu'ils veulent faire état de leurs compétences et se considérer comme égaux dans un univers académique compétitif » (Beaumont, 1999, p. 251 ; trad. pers.). Il va de soi que ce type d'entreprise est voué à l'échec, mais ces tentatives sont loin d'être anodines. Elles témoignent d'un état d'esprit, d'un climat propre à la classe : « Les échanges conflictuels entre les élèves de l'éducation ordinaire et de l'éducation spécialisée, et entre ceux de l'éducation spécialisée, reflètent l'importance des réseaux sociaux en classe et leur effet sur les expériences scolaires » (*Ibid.*, p. 251 ; trad. pers.). En ce sens, l'expérience scolaire propre aux élèves de l'éducation spécialisée semble peu favorisée par les groupes d'apprentissage coopératif. Parce que ces derniers ne les mettent pas véritablement en valeur, parce qu'ils ne leur donnent pas la possibilité de venir en aide aux autres, ces élèves peuvent les vivre de façon négative. Défaut que toutes les techniques groupales n'ont pas obligatoirement. *L'apprentissage collaboratif*, par exemple, paraît reposer sur une moins forte hétérogénéité entre les élèves (Dillenbourg, 1999). En la matière, cet auteur fait largement référence aux travaux de Piaget (1992) pour qui *équité* et *mutualité* allaient de pair. À partir du moment où les enfants se considèrent comme égaux, des rapports de réciprocité deviennent possibles entre eux. Avoir le même statut au sein d'un groupe suppose des échanges assez équilibrés. Il y a bien là des conditions plus favorables pour les élèves en difficulté, ou relevant de l'éducation spécialisée, au sens où ils peuvent se positionner, avoir une place et un rôle, se sentir utiles vis-à-vis de leurs partenaires. Ce qui est loin d'être superflu.

Un autre point est abordé par Beaumont (1999) dans sa revue de question. Il s'agit des relations d'amitié à l'intérieur des groupes. Sont-elles de nature à favoriser l'entraide ? Ont-elles un effet sur les apprentissages scolaires ? Une influence sur le développement du réseau social des élèves ? Essayons de voir ce qui ressort des travaux réalisés dans ce domaine.

### **AMIS VERSUS NON-AMIS : AVEC QUI VAUT-IL MIEUX INTERAGIR ?**

Depuis longtemps, les liens d'amitié en classe font l'objet d'une appréciation plutôt positive. Ainsi, Philp (1940) observait déjà que les élèves préféraient s'associer entre amis pour travailler ensemble. Comme s'ils privilégiaient les aspects relationnels aux dépens d'aspects purement scolaires, comme la compétence dans telle ou telle discipline ou le rang dans la classe. Par ailleurs, Grosser, Polansky & Lippitt (1951) ont pu noter que les adolescents voient souvent dans

leurs amis des modèles, des personnes plutôt fiables ; caractéristiques qu'ils ne retrouvent pas chez les non-amis. Ainsi, la classe peut être considérée comme une sorte de « monde social », selon l'expression de Dyson (1993a), où l'élève a la possibilité de se construire une identité, de s'affilier, ou encore de donner un sens à sa vie sociale (Corsaro, 1985 ; Ramsey, 1991 ; Dyson, 1993b).

Plusieurs auteurs se sont intéressés à la constitution des groupes d'élèves en fonction de leurs liens d'amitié, et aux conséquences de ces associations en termes d'apprentissage ou de réalisation des tâches. Azmitia & Perlmutter (1989) sont de ceux-là. L'analyse de plusieurs études leur permet de voir que les jeunes enfants s'entendent plus facilement pour parvenir à leurs fins lorsqu'ils se retrouvent entre amis. Pourquoi ? Parce que les amis ont déjà interagi ensemble, ils se connaissent, ce qui leur permet de se consacrer entièrement à l'activité. Au contraire des non-amis souvent partagés entre les aspects relationnels et productifs propres aux groupes.

De leur côté, Zajac & Hartup (1997) ont analysé treize recherches relatives à ces mêmes questions. Voici les conclusions des principaux travaux auxquels ils se réfèrent. Newcomb, Brady & Hartup (1979) ont observé une centaine d'enfants âgés de six et huit ans confrontés à des jeux de construction. Les uns sont regroupés entre amis, les autres entre non-amis. Les premiers échangent plus que les seconds et, surtout, ils sont plus attentifs à leurs partenaires et plus enclins à s'entraider. De surcroît, les amis se partagent les tâches de façons plus équitables que les non-amis. Newcomb & Brady (1982) font sensiblement le même constat avec des garçons âgés de six et onze ans à qui l'on demande de se livrer à des activités créatives et exploratoires. D'ailleurs, ceux qui étaient associés avec des amis se souviennent mieux du travail réalisé ensemble que ceux dont les partenaires étaient des non-amis. Quand il s'agit d'écrire des textes à plusieurs, il n'en va pas autrement. En effet, Daiute *et al.* (1993) ont demandé à soixante enfants âgés de neuf-dix ans d'écrire à plusieurs des histoires à l'aide d'outils informatiques. Encore une fois, ils travaillent entre amis ou entre non-amis. En termes quantitatifs, il n'y a pas de véritables différences entre les uns et les autres. Ils interagissent autant, ils produisent des textes de même longueur. Ils se distinguent toutefois sur les aspects suivants. D'abord, les textes réalisés par les amis sont écrits dans un anglais plus correct, ils sont aussi plus originaux que ceux émanant des non-amis. Ensuite, les premiers sont plus centrés sur la tâche, ils passent plus de temps à la réalisation de celle-ci. Enfin, les amis parviennent plus souvent à des accords lorsqu'ils ne partagent pas les mêmes idées ou n'ont pas le même point de vue. De leur côté, Azmitia & Montgomery (1993) se sont intéressés à des conversations entre élèves de cinquième niveau de scolarité à qui l'on demande de chercher, en groupes, les causes liées à des événements particuliers. Ici, les amis ont tendance à être plus attentifs à leurs propositions respectives, à les prendre en compte pour trouver des réponses. De plus, les fréquences de conflits ou de désaccords sont plus élevées dans les groupes d'amis.

Selon Hartup (1992), ce dernier point est loin d'être un désavantage. En effet, les divergences entre amis n'ont pas obligatoirement un effet déstabilisateur. Le fait de les extérioriser est même de bon augure. C'est l'occasion pour eux d'engager des échanges, de se livrer à des discussions, afin de parvenir à un accord. Cette façon de faire s'apparente fortement au processus de *communication active* dont parlent Moscovici et Doise (1992, p. 119) : « Dans cette communication véritable, tensions et dissonances modifient continuellement idées, perceptions, jusqu'à ce qu'elles convergent ». À ce niveau, les non-amis paraissent quelque peu handicapés. Ils ont toujours la possibilité d'exprimer leurs désaccords, mais

sont-ils en mesure de parvenir à une position consensuelle ? Ce n'est pas certain. N'oublions pas qu'ils ne s'apprécient pas particulièrement. À l'intérieur des groupes d'apprentissage coopératif, les amis semblent donc être de meilleurs partenaires de travail que les non-amis et, à ce titre, il y a tout lieu de les considérer comme de réels « agents cognitifs » (Zajac & Hartup, 1997, p. 9).

Toutes ces observations ne sont pas sans rappeler les résultats auxquels sont parvenus Newcomb & Bagwell (1995) après avoir analysé quatre-vingt deux études consacrées à ces questions. Pour eux, la supériorité des groupes d'amis tiendrait à quatre variables explicatives : l'engagement positif, la résolution des conflits, la centration sur la tâche et le caractère des relations. L'engagement positif tient au fait que les amis se connaissent bien. Dans ces conditions, toute idée ou toute suggestion est plutôt bienvenue. La résolution des conflits est elle aussi facilitée dans la mesure où les amis restent vigilants quant à la qualité de leurs relations. La centration sur la tâche est à associer avec la réalisation de l'activité. Entre amis il vaut mieux être efficace, avoir des résultats, sinon les liens d'amitié pourraient se distendre ou se dégrader. Enfin, le caractère des relations fait que les amis sont assez attentifs les uns à l'égard des autres, équité et réciprocité sont valorisées. Ainsi, la coopération entre amis paraît être assez fructueuse par rapport à celle que des non-amis peuvent mettre en œuvre. Telle est la leçon à retenir des recherches anglo-saxonnes réalisées sur cette question, conclusion que l'on retrouve également dans la littérature francophone (Bensalah, 1992 ; Sorsana, 1994 ; Baudrit, 1997 a).

Cela dit, les liens d'amitié méritent certainement d'être regardés d'un peu plus près. À ce sujet, Ladd, Kochenderfer & Coleman (1996) observent en classe des relations amicales assez bien établies et d'autres qui le sont moins. En toute logique, les premières sont à l'origine de soutiens réciproques entre élèves, d'aides mutuelles, que les secondes autorisent nettement moins. Par ailleurs, Hartup (1996) note certaines fluctuations ou variations au niveau de ces mêmes relations. Est-ce que les amis d'aujourd'hui seront les mêmes demain ? Rien n'est moins sûr. Dans ces conditions, il convient de bien observer l'évolution des réseaux sociaux lorsqu'il est question de constituer des groupes d'apprentissage coopératif ou de les recomposer à l'intérieur des classes. D'ailleurs, c'est à cette occasion que le constat suivant peut être fait : certains élèves n'ont pas d'amis. Et une des fonctions de l'apprentissage coopératif consiste précisément à établir des liens, à rapprocher les élèves (Johnson, Johnson & Scott, 1978). Selon ces auteurs, deux conditions sont requises pour qu'il en soit ainsi. La coopération doit prendre un caractère positif et elle doit conduire à une certaine efficacité collective. En d'autres termes, il vaut mieux éviter les conflits entre personnes et les faire œuvrer dans le même sens, vers des objectifs communs.

Dans le même ordre d'idées, Polvi & Telama (2000) voient bien dans l'*apprentissage coopératif* l'occasion de développer des conduites prosociales chez les élèves (comme l'empathie ou l'altruisme) ou l'intérêt de les amener à s'entraider, à se soutenir réciproquement, ceci après avoir étudié les principaux travaux relatifs à cette question (Severy, 1975 ; Raviv et al., 1980 ; Bar-Tal, 1985 ; Barnett, Thompson & Scroff, 1987 ; Rose, 1987 ; Krisnan, 1988). Mais ces deux auteurs pointent quand même un inconvénient. Lorsque les mêmes élèves (qui plus est des amis) travaillent longtemps ensemble et se montrent efficaces dans l'activité collective, des habitudes et des automatismes apparaissent au niveau du travail à plusieurs. Ce faisant, ils deviennent progressivement dépendants les uns des autres. Alors que peuvent-ils bien faire quand ils se retrouvent seuls face à une activité scolaire hors de leur portée ? Ils ne peuvent plus interagir avec leurs partenaires,

ils ne peuvent plus bénéficier de leur aide. C'est là qu'un sentiment d'abandon ou de frustration peut s'installer. Ce travers est également dénoncé par Lambiotte *et al.* (1987, p. 59) au sens où un excès d'interdépendance propre à l'apprentissage coopératif pourrait rendre les élèves tributaires les uns des autres à plus ou moins longue échéance. Le fait de travailler avec des amis soulève d'ailleurs d'autres problèmes que nous avons identifiés lors d'observations de séquences dyadiques (Baudrit, 1997). Pour éviter de contrarier leurs partenaires, certains élèves n'extériorisent pas leurs désaccords, ils ne font pas état de points de vue divergents. De la sorte, ils pensent préserver la qualité de leurs relations. Pour les mêmes raisons, d'autres encore procèdent par « substitution de pensée » (Baudrit, 1997a, p. 59). C'est-à-dire qu'ils aident leurs camarades de façon excessive, leur empêchant ainsi toute initiative, toute implication dans l'activité collective. Ce sont des stratégies interactives peu favorables aux apprentissages, peu compatibles avec les principes de l'*apprentissage coopératif*.

Si le fait d'interagir avec des amis dans le cadre de l'apprentissage coopératif présente des avantages, il n'est pas non plus dénué d'inconvénients. Tantôt ils se présentent comme de précieux partenaires lorsqu'il s'agit de se mettre d'accord, de travailler de façon intensive, de se partager les tâches ou d'arriver à des productions relativement inédites. Tantôt ils évitent les oppositions de points de vue, ils font entrer dans des habitudes interactives, ils sont à l'origine de phénomènes de dépendance et travaillent à la place des autres. Alors vaut-il mieux être associé avec des non-amis ? Ce n'est pas certain. Avec eux, l'entraide est moins développée, l'attention portée aux autres est elle aussi moins présente. Tout porte donc à croire qu'il n'existerait pas un partenaire de travail idéal, quelqu'un avec qui les échanges prendraient un caractère quasi positif. À ce sujet, un entre-deux mérite toutefois d'être examiné : « Ni proche, ni inconnu, il n'est pas à chercher dans la même classe, pas plus dans une autre école, mais peut-être dans une autre classe de la même école » (Baudrit, 1997a, p. 129). Si cette piste de recherche s'avérait féconde, elle laisserait entendre que l'apprentissage coopératif se prête bien à des extensions (ici à un niveau interclasses). Ce qui, *de facto*, ferait douter d'un usage par trop parcimonieux au sein de la seule structure classe.

## DISCUSSION

La question de départ était relative à une relation apparemment évidente entre l'*apprentissage coopératif* et l'entraide entre élèves. Parce que cette méthode groupale les fait travailler étroitement ensemble sur la base d'une forte interdépendance, elle est à même de les sensibiliser au soutien mutuel, elle les incite à s'aider réciproquement face à un problème à résoudre ou à une tâche à réaliser. Pourtant, cette relation est très vite apparue comme problématique au regard de plusieurs aspects. La plus ou moins bonne qualité de l'aide fournie au sein des groupes d'apprentissage coopératif, le fait de préparer ou non les élèves à cette technique, la distinction entre aide et altruisme, sont dès le début apparus comme des facteurs susceptibles de jouer un rôle non négligeable dans cette affaire. S'il y a entraide, celle-ci peut être plus ou moins opportune, plus ou moins adaptée aux difficultés rencontrées par les élèves. De plus, elle est susceptible de présenter un caractère prosocial assez ponctuel, de se manifester seulement dans le cadre de l'apprentissage coopératif sans, pour autant, atteindre plus profondément les personnes. Auquel cas, il y a peu de chances pour que celles-ci développent des formes d'altruisme. Pour ces différentes raisons, nous avons alors parlé d'hypothèse nécessaire mais non suffisante à propos de cette relation.

Mais après avoir recensé les principaux travaux relatifs à cette question, après les avoir analysés, que peut-on dire de cette hypothèse ? Était-il judicieux de la poser ainsi ? Quel est son degré de pertinence ?

Ces analyses font apparaître un premier point. Les très jeunes enfants semblent capables de coopérer même si, subséquemment, cette activité collective ne conduit pas à des formes d'entraide avérées. Toujours est-il qu'ils sont capables d'interagir de façon positive, de partager des objets ou de faire cas des autres. D'ailleurs, entre le jardin d'enfants et l'école maternelle, l'aide à autrui se manifeste de plus en plus sans que l'on puisse vraiment dire qu'elle fonctionne de mieux en mieux. Ensuite, les groupes d'apprentissage coopératif ont tendance à amplifier ce mouvement avec, effectivement, des interventions appropriées et d'autres qui le sont moins, des tentatives plus ou moins heureuses en matière d'entraide. Par exemple, certains élèves donnent des explications à leurs partenaires, essaient de leur faire comprendre comment ils peuvent résoudre des problèmes. D'autres se contentent de fournir les solutions aux mêmes problèmes. Marchive (1995) a observé de nombreux cas de ce type à l'école élémentaire. Et, entre expliquer et apporter une réponse, l'auteur note bien des différences importantes en termes d'apprentissage chez les élèves aidés. La première alternative laisse aussi entrevoir une évolution : « Il (l'élève) peut s'adapter au niveau de compréhension de son partenaire parce qu'il partage avec lui une même culture, un même langage, une même expérience » (Marchive, 1997, p. 40). Ces points communs, les élèves les partagent de plus en plus au fil de leur scolarité mais, pour autant, au collège l'entraide ne paraît pas progresser notablement. Elle reste inégale, parfois les élèves ont encore du mal à exprimer clairement leurs demandes d'aide. Ils pourraient également se contenter d'une *aide exécutive* (Nelson-Le Gall, 1981, p. 227), c'est-à-dire d'interventions qui leur apportent directement les solutions aux problèmes posés. D'où l'idée d'une initiation à l'apprentissage coopératif.

En général, les élèves la mettent à profit. Ils collaborent et échangent plus et, surtout, ils prêtent plus d'attention aux difficultés éprouvées par leurs partenaires. Ce faisant, l'entraide s'accroît en qualité et en quantité. Excepté lorsque les activités présentent un caractère fermé, par exemple lors de la résolution d'exercices mathématiques classiques. La quête systématique d'un résultat fait que, dans ce cas, les interactants s'intéressent moins aux problèmes éprouvés par leurs pairs, ils cherchent moins à leur venir en aide. D'autre part, l'étude de travaux relatifs à des préparations plus ou moins poussées à l'apprentissage coopératif nous a permis de pointer d'autres phénomènes. Lorsque les activités mathématiques présentent un caractère ouvert (axées sur l'exploration collective, avec des objets à manipuler), le dernier travers mentionné s'estompe en grande partie. Alors, plus l'initiation à l'apprentissage coopératif est importante, plus les partenaires sont capables de fournir des aides évoluées et plus les élèves de niveau faible en bénéficient pour leurs apprentissages. Mais cette aide élaborée ne présente pas que des avantages. Elle pénaliserait aussi les jeunes élèves trop souvent interrompus en cours de lecture de textes, trop sollicités par leurs partenaires pour répondre à des questions précises. Il faut voir là une première faille de l'apprentissage coopératif. Objet d'une initiation poussée, il autorise en toute logique des formes d'entraide évoluées, parfois même trop évoluées au regard des potentialités des élèves. Ce n'est pas son seul défaut. Des déséquilibres ont également été observés.

En effet, en matière de participation à l'activité collective, d'intervention auprès des pairs, les élèves sont loin d'être sur un pied d'égalité. Amplement déterminés par leurs niveaux scolaires, leurs statuts sociaux en classe les

positionnent rapidement comme « leaders » ou « suiveurs », élèves aidants ou élèves aidés. Il va de soi que les enfants en difficulté ou relevant d'éducation spécialisée sont plutôt classés dans ces secondes catégories. Ce n'est donc pas par le biais de l'apprentissage coopératif qu'ils pourront prendre des responsabilités ou se livrer à des activités d'entraide avec leurs pairs. Pourtant, comme nous venons de le dire, les élèves de niveau faible paraissent mettre à profit cette formule dans une perspective d'apprentissage. Voilà une constatation qui entre bien en contradiction avec le fait qu'ils jouent un rôle mineur dans le travail du groupe. En général, dans ce genre de situation « la prime à l'apprentissage va tout naturellement à l'élève le plus actif » (Baudrit, 1994, p. 75). Comment expliquer ce paradoxe ? Ici, les vertus de l'observation méritent peut-être d'être prises en considération. Certes, ces élèves ont du mal à aider les autres, faute de compétences scolaires, faute d'une véritable place dans le groupe, mais ceci ne les empêche pas d'observer leurs partenaires, de prélever des informations sur eux. À ce sujet, Winnykamen (1990) parle d'*observation active*, processus qu'elle décrit ainsi : « L'observateur met en œuvre des activités cognitives de sélection, de prélèvement, de traitement des informations utiles [...] Il s'agit d'un travail cognitif par lequel le sujet s'approprie les informations perçues. Un sujet qui se montre capable d'utiliser les informations sélectionnées pour résoudre son problème » (*Ibid.*, p. 96). De là à dire que ces élèves deviendront à leur tour « leader » ou aidants, il y a un pas que nous ne franchirons pas. Mais si l'apprentissage coopératif leur permet de faire quelques acquisitions, de progresser scolairement, ce n'est déjà pas si mal. En tout cas, ce n'est pas de cette façon que leur statut social se dépréciera encore plus.

Le fait d'interagir avec des amis révèle également certaines ambiguïtés. Tantôt il s'agit d'un avantage (dans le partage des tâches, pour s'entraider, pour sortir d'un désaccord), tantôt il apparaît comme un inconvénient (en termes de dépendance à autrui, d'habitudes interactives ou pour initier un désaccord). Dans le cadre de l'apprentissage coopératif, la question du partenaire idéal semble donc complexe. Cela dit, nous avons vu que Johnson, Johnson & Scott (1978) voient là l'occasion de rapprocher les élèves, de créer des liens entre eux. Toutefois, deux conditions sont requises : les échanges doivent présenter un caractère positif et montrer une certaine efficacité collective. Ces observations ne sont pas sans rappeler les travaux de Worchel, Andreoli & Folger (1977) sur les relations entre groupes, travail que nous avons commenté par ailleurs (Baudrit, 2002, p. 76). Ces auteurs voient dans la coopération un moyen insuffisant pour unir les groupes, pour qu'ils interagissent et s'entraident davantage. Ce sont plus les résultats qu'elle autorise qui produisent de tels effets. En cas de succès, les liens entre les groupes se resserrent ; en cas d'échec, ils se distendent. La première alternative pourrait également avoir des conséquences positives sur les relations inter-individuelles à l'intérieur des groupes d'apprentissage coopératif. Ce qui nous ramène à la notion d'*interdépendance*.

À maintes reprises, nous avons vu en elle une dimension caractéristique de l'apprentissage coopératif. Mais il y a interdépendance et interdépendance. Une distinction a déjà été faite entre *interdépendance mécanique* et *indépendance fonctionnelle* (Baudrit, 2005). La première résulte d'une simple distribution des tâches entre les membres des groupes d'apprentissage coopératif. Chacun a sa part de travail. Le résultat final est de type additionnel, basé sur le cumul des productions individuelles. La seconde est tout autre. Light *et al.* (1994) l'ont identifiée avec des dyades d'élèves confrontées à des tâches informatisées (de type planification d'itinéraires ou recherche d'objets). En général, que se passe-t-il ? Une différenciation des rôles est adoptée, l'un s'occupe du système souris/écran

et l'autre contrôle l'activité du premier. Ils permutent assez souvent afin d'éviter toute spécialisation. Ainsi ils travaillent très étroitement ensemble, ils essaient d'associer leurs connaissances respectives, confrontent fréquemment leurs points de vue. Dans ce cas, la réussite collective est très dépendante de la qualité des coordinations inter-individuelles, elle ne tient plus de l'assemblage du travail de l'un et de l'autre. Pour cette raison, l'*interdépendance fonctionnelle* semble à l'origine de liens assez forts entre les élèves. En tout cas, plusieurs études montrent qu'elle a des conséquences positives en matière de contacts interculturels dans les groupes d'apprentissage coopératif, mais aussi au-delà, c'est-à-dire au niveau de la classe ou de l'école, voire plus (Ziegler, 1981 ; Oishi, 1983 ; Slavin, 1995b). Cet « au-delà » nous intéresse particulièrement dans la mesure où il porte à croire que, dans certaines conditions, l'entraide inhérente à l'apprentissage coopératif pourrait favoriser l'élargissement du réseau social des élèves, développer chez eux des formes d'altruisme. L'*interdépendance fonctionnelle* offrirait ainsi une sorte de plus-value interactive à l'origine de tels avantages.

Cette thèse paraît plausible lorsque l'on connaît l'importance de la notion d'*équité* dans ce contexte. Aspect déjà bien mis en évidence par Piaget (1992) pour qui la coopération, chez les enfants, est très liée au respect mutuel et à l'égalité. Égaux et confiants les uns envers les autres, ils sont en mesure de collaborer mais aussi de devenir solidaires, comme le dit le psychologue de Genève : « Il est frappant de constater chez l'enfant comme dans la société adulte, combien les progrès de l'égalitarisme vont de pair avec ceux de la solidarité « organique », c'est-à-dire avec les résultats de la coopération » (*ibid.*, p. 255). Cette position n'est pas démentie par ceux qui, par la suite, se sont intéressés au développement des conduites prosociales (entraide et altruisme) chez les personnes. À ce propos, Gouldner (1960) parle même de *norme de réciprocité*. Avoir été aidé par quelqu'un suppose l'acte contraire. Et plus les personnes reçoivent de l'aide, plus elles se sentent obligées d'en fournir (Kahn & Tice, 1973). Ainsi, l'*interdépendance fonctionnelle* aurait le mérite de rapprocher les interactants, de les faire s'entraider davantage et de les rendre plus altruistes. Ce qui fait notablement évoluer notre hypothèse de départ. Ne pouvons-nous pas maintenant parler de relation nécessaire et suffisante entre l'*apprentissage coopératif* et l'entraide à l'école ? Il semble bien que oui compte tenu de la plus-value interactive autorisée par cette dernière forme d'interdépendance.

S'agissant d'une hypothèse, il conviendra quand même de vérifier si les quelques points faibles relatifs à l'apprentissage coopératif ne sont pas de nature à l'invalider plus ou moins. N'oublions pas qu'une aide trop élaborée peut parfois nuire aux apprentissages des élèves. N'oublions pas non plus la composition hétérogène des groupes d'apprentissage coopératif peu compatible avec la participation des élèves en difficulté et peu propice à l'amélioration de leur statut social. Nous savons également qu'un excès d'interdépendance peut rendre les partenaires tributaires les uns des autres et leur interdire toute autonomie. Même si nous sommes en présence d'une méthode basée sur une assez forte solidarité, assimilable à un fonctionnement de type « tous pour un, un pour tous » (Slavin, 1995b, p. 629), la prudence est de rigueur quant à ses conséquences au niveau de l'entraide entre élèves, du soutien qu'ils peuvent s'apporter mutuellement. Un trop-plein d'interactions peut toujours masquer quelques carences en matière d'assistance réciproque.

Alain Baudrit

alain.baudrit@sc-educ.u-bordeaux2.fr

Université Victor Segalen-Bordeaux 2

Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (LARSEF)



## BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAMS B. (1979). *An interactive approach in the study of the development of perspective-taking abilities*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.
- ANGELL A. V. (1991). « Democratic climates in elementary classrooms : A review of theory and research ». *Theory and Research in Social Education*, vol. 19, n° 3, p. 241-266.
- AZMITIA M. & MONTGOMERY R. (1993). « Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning ». *Social Development*, vol. 2, p. 202-221.
- AZMITIA M. & PERLMUTTER M. (1989). « Social influences on children's cognition : State of the art and future directions ». *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 22, p. 89-143.
- BANDURA A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- BARGH J. A. & SCHUL Y. (1980). « On the cognitive benefit of teaching ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, p. 593-604.
- BARNETT M. ; THOMPSON M. A. & SCROFF J. (1987). « Reasons for not helping ». *Journal on Genetic Psychology*, vol. 148, p. 489-498.
- BARNIER G. (1994). *L'effet-tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire*. Thèse de doctorat : psychologie, Université de Provence-Aix-Marseille 1.
- BAR-TAL D. (1985). « Altruistic motivation to help : Definition, utility and operationalization ». *Humboldt Journal of Social Relations*, vol. 13, p. 3-14.
- BATSON C. D. (1991). *The altruism question : Toward a social-psychological answer*. Hillsdale [NJ] : L. Erlbaum.
- BAUDRIT A. (1994). « Interactions sociales et apprentissages scolaires : étude ethnographique d'une activité mathématique ». *Psychologie & éducation*, n° 17, p. 67-86.
- BAUDRIT A. (1997). *Apprendre à deux : études psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF.
- BAUDRIT A. (1997). « Observations de situations dyadiques : effet du niveau de connaissance mutuelle des interactants ». *Psychologie & éducation*, n° 30, p. 43-56.
- BAUDRIT A. (2002). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- BAUDRIT A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- BEAUMONT C. J. (1999). « Dilemmas of peer assistance in a bilingual full inclusion classroom ». *Elementary School Journal*, vol. 99, n° 3, p. 233-254.
- BENNETT N. (1991). « Cooperative learning in classrooms : Process and outcomes ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 32, p. 581-594.
- BENSALAH L. (1992). *Effets de la relation amicale sur les comportements interactifs en situation dyadique de résolution de problème*. Thèse de doctorat : psychologie, Université Paris 5-René Descartes.
- BURTON G. M. ; KAPLAN J. D. ; HOPKINS M. H. ; JOHNSON H. C. ; KENNEDY L. M. & SCHULTZ K. A. (1992). *Mathematics Plus*. Orlando [FL] : Academic Press.
- CHALL J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York : McGraw-Hill.
- CHAMBERS B. (1993). « Cooperative learning in kindergarten : Can it enhance students' prosocial behaviour ? *International Journal of Early Childhood*, vol. 25, n° 2, p. 31-36.
- COHEN E. G. (1982). « Expectation states and interracial interaction in school settings ». *American Review of Sociology*, vol. 8, p. 209-235.
- COHEN E. G. ; LOTAN R. & CATANZARITE L. (1990). « Treating status problems in cooperative classroom ». In S. Sharan (éd.), *Cooperative learning : Theory and research*. New York : Praeger, p. 203-230.
- COHEN E. G. (1987). *Designing group work : Strategies for the heterogeneous classroom*. New York : Teachers College Press.
- COHEN E. G. (1994). « Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups ». *Review of Educational Research*, vol. 64, p. 1-35.
- COOPER C. ; AYERS-LOPEZ S. & MARQUIS A. (1982). « Children's discourse during peer learning in experimental and naturalistic situations ». *Discourse Processes*, vol. 5, n° 2, p. 177-191.
- CORSARO W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ : Ablex.
- DAIUTE C. ; HARTUP W. W. ; SHOLL W. & ZAJAC R. (1993). *Collaboration in creative writing by friends and nonfriends*. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- DEBOLT G. P. (1994). « Citizenship education and cooperative learning : Who cares ? *Social Science Record*, vol. 31, n° 1, p. 10-11.
- DEUTSCH M. (1949). « A experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process ». *Human Relations*, vol. 2, p. 199-237.
- DEUTSCH M. (1962). « Cooperation and trust : Some theoretical notes ». In M. R. Jones (éd.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln : University of Nebraska Press, p. 275-319.
- DILLENBOURG P. (1999). « What do you mean by « collaborative learning » ? » In P. Dillenbourg (éd.), *Collaborative learning : Cognitive and computational approaches*. Oxford : Pergamon, p. 1-19.
- DYSON A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in a urban primary school*. New York : Teachers College Press.
- DYSON A. H. (1993). *From invention to social action in early childhood literacy : A reconceptualization through dialogue about difference*. Technical Report, n° 67. Berkeley [CA] : National Center for the Study of Writing.
- EDWARDS K. J. & DeVRIES D. L. (1972). *Learning games and students teams : Their effects on student attitudes and achievement*. Report n° 147. Baltimore : Johns Hopkins University : Center for Social Organization of Schools.
- EDWARDS K. J. & DeVRIES D. L. (1974). *The effects of Teams-Games-Tournaments and two structural variations on classroom process, students attitudes, and student achievement*. Report n° 172. Baltimore : Johns Hopkins University : Center for Social Organization of Schools.

- FARIVAR S. & WEBB N. M. (1991). *Helping behavior activities handbook*. Los Angeles (CA) : University of California : Graduate School of Education.
- FELDHUSEN J. F. & TREFFINGER D. J. (1980). *Creative thinking and problem solving in gifted education*. Dubuque [IA] : Kendal-Hunt.
- FERTIG G. (1995). « Teaching collaborative skills to enhance the development of effective citizens ». *Southern Social Studies Journal*, vol. 21, n° 1, p. 53-64.
- FITZ-GIBBON C. T. (1977). *An analysis of the literature of cross-age tutoring*. Report on Tutoring, n° 5. Los Angeles : University of California : Centre for the Study of Evaluation .
- FRIEND M. & BURSUCK W. (1996). *Including students with special needs*. Boston : Allyn & Bacon.
- FUCHS D. ; FUCHS L. S. ; MATHES P. G. & SIMMONS D. C. (1997). « Peer-assisted learning strategies : Making classrooms more responsive to diversity ». *American Educational Research Journal*, vol. 34, p. 174-206.
- FUCHS L. S. ; FUCHS D. ; KAZDAN S. & ALLEN S. (1999). « Effects of peerassisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving ». *The Elementary School Journal*, vol. 99, n° 3, p. 201-219.
- FUCHS L. S. ; FUCHS D. ; BENTZ J. ; PHILIPPS N. B. & HAMLETT C. L. (1994). « The nature of student interactions during peer tutoring with and without training and experience ». *American Educational Research Journal*, vol. 31, p. 75-103.
- FUCHS L. S. ; FUCHS D. ; KARNS K. ; HAMLETT C. L. ; DUTKA S. & KATZAROFF M. (1996). « The relation between student ability and the quality and effectiveness of explanations ». *American Educational Research Journal*, vol. 33, p. 631-664.
- FUCHS L. S. ; FUCHS D. ; KAZDAN S. ; KARNS K. ; BETH CALHOON M. ; HAMLETT C. L. & HEWLETT S. (2000). « Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks ». *The Elementary School Journal*, vol. 100, n° 3, p. 183-212.
- GILLIES R. (2003). « The behaviors, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n° 1, p. 137-147.
- GILLIES R. & ASHMAN A. (1996). « Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups ». *Learning and Instruction*, vol. 6, p. 187-200.
- GILLIES R. & ASHMAN A. (1998). « Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, p. 746-757.
- GOULDNER A. (1960). « The norm of reciprocity : A preliminary statement. *American Sociological Review*, vol. 25, p. 161-178.
- GRAVES N. B. & GRAVES T. D. (1985). « Creating a cooperative learning environment : An ecological approach ». In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (éd.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York : Plenum Press, p. 403-436.
- GROSSER D. ; POLANSKY N. & LIPPITT R. (1951). « A laboratory study of behavioral contagion ». *Human Relations*, vol. 4, p. 115-142.
- GRUSEC J. E. (1981). « Socialization processes and development of altruism ». In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (éd.), *Altruism and helping behavior : Social, personality, and developmental perspectives*. Hillsdale [NJ] : L. Erlbaum, p. 65-90.
- GUICHARD D. (2003). *Approche de l'effet-tuteur dans des tâches de lecture et de résolution de problèmes*. Thèse de doctorat : sciences de l'Éducation, Université Victor Segalen-Bordeaux 2.
- HARTUP W. W. (1992). « Conflict and friendship relations ». In C. U. Shantz & W. W. Hartup (éd.), *Conflict in child and adolescent development*. New York : Cambridge University Press, p. 186-215.
- HARTUP W. W. (1996). « The company they keep : Friendships and their developmental significance ». *Child Development*, vol. 67, p. 1-13.
- HERTZ-LAZAROWITZ R. & ZELNIKER T. (1995). « Cooperative learning in Israel : Historical, cultural and educational perspectives ». *International Journal of Educational Research*, vol. 23, p. 267-285.
- HUGHES M., DONALDSON M. (1983). « The use of hiding games for studying coordination of viewpoints ». In M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (éd.), *Early childhood development and education : Readings in psychology*. New York : B. Blackwell.
- ISEN A. M. (1993). « Positive effect and decision making ». In M. Lewis & J. M. Haviland (éd.), *Handbook of emotion*. New York : Guilford Press, p. 261-277.
- JAGUENEAU-GAIGNARD M. (2003). *Relations d'aide naturelle à l'école maternelle : portée et limites*. Mémoire de DEA : Sciences de l'éducation, Université Victor Segalen-Bordeaux 2.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON F. P., (2000). *Joining together : Group theory and group skills*. Boston : Allyn & Bacon.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1974). « Instructional goal structure : Cooperative, competitive and individualistic ». *Review of Educational Research*, vol. 44, p. 213-240.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1975). *Learning together and alone : Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs [NJ] : Prentice-Hall.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1980). « Integrating handicapped students into mainstream ». *Exceptional Children*, vol. 47, p. 90-98.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1986). *Learning together and alone : Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs [NJ] : Prentice-Hall.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1990). « Cooperative learning and achievement ». In S. Sharan (éd.), *Cooperative learning : Theory and research*. New York : Praeger, p. 173-202.
- JOHNSON D. W. ; JOHNSON R. T. & HOLUBEC E. J. (1988). *Cooperation in the classroom*. Edina [MN] : Interaction Book.

\* Une fiche signalétique de ce rapport comportant notamment un résumé, est accessible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.eric.ed.gov> ; clé de recherche « # ERIC » = ED14880. [NdE]

- JOHNSON D. W. ; JOHNSON R. T. & SCOTT L. (1978). « The effects of cooperative and individualized instruction on students attitudes and achievement ». *Journal of Social Psychology*, vol. 104, p. 207-216.
- KAHN A. & TICE T. (1973). « Returning a favor and retaliating harm : The effects of stated intention and actual behavior ». *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 9, p. 43-56.
- KING A. (1989). « Verbal interaction and problem-solving within computerassisted cooperative learning groups ». *Journal of Educational Computing Research*, vol. 5, p. 1-15.
- KING A. (1991). « Improving lecture comprehension : Effects of a metacognitive strategy ». *Applied Cognitive Psychology*, vol. 5, p. 331-346.
- KING A. (1992). « Facilitating elaborative learning through guided studentsgenerated questionning ». *Educational Psychologist*, vol. 27, p. 111-126.
- KOHLER F. W. ; GREENWOOD C. R. (1990). « Effects of collateral peer supportive behaviors within the classwide peer tutoring program ». *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 23, p. 307-322.
- KOHN A. (1990). « Effect of rewards on prosocial behavior. *Cooperative Learning*, vol. 10, n° 3.
- KREUTZER M. ; LEONARD C. & FLAVELL J. (1975). « An interview study of children's knowledge about memory ». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 40, n° 1, p. ? - ?
- KRISNAN L. (1988). « Recipient need and anticipation of reciprocity in prosocial exchange ». *The Journal of Social Psychology*, vol. 128, p. 223-231.
- LADD G. W. ; KOCHENDERFER B. J. & COLEMAN C. C. (1996). « Friendship quality as predictor of young children's early school adjustment ». *Child Development*, vol. 67, p. 1103-1118.
- LAMBIOTTE J. G. ; DANSEREAU D. F. ; ROCKLIN T. R. ; FLETCHER B. ; HYTECKER V. I. ; LARSON C. O. & O'DONNELL A. M. (1987). « Cooperative learning and test taking : Tranfer of skills ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 12, p. 52-61.
- LIGHT P. ; LITTLETON K. ; MESSER D. & JOINER R. (1994). « Social and communicative processes in computer-based problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, vol. IX, n° 1, p. 93-109.
- MARCHIVE A. (1995). *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, Université Victor Segalen-Bordeaux 2.
- MARCHIVE A. (1997). « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique ». *Psychologie & éducation*, n° 30, p. 29-42.
- MASTERGEORGE A. M. ; WEBB N. M. ; ROC C. & BAURE G. (2000). *Understanding collaborative learning environments : The development of students' mathematical thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- McAULIFFE T. J. & DEMBAO M. H. (1994). « Status role of behavior in scenarios of peer learning ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, p. 163-172.
- McDERMOTT R. (1993). « The acquisition of a child by a learning disability ». In S. Chaiklin & J. Lave (éd.), *Essays on ethnography and human development*. New York : Cambridge University Press, p. 269-305.
- MELOTH M. A. & DEERING L. (1994). « Task talk and task awareness under different cooperative conditions ». *American Educational Research Journal*, vol. 31, p. 138-165.
- MICHAELS S. & BRUCE C. (1991). *Discourses on the seasons*. Technical Report. Champaign : University of Illinois : Reading Research and Education Center.
- MOSCOVICI S. & DOISE W. (1992). *Dissensions et consensus : une théorie générale des décisions collectives*. Paris : PUF.
- MULRYAN C. (1994). « Perceptions of intermediate students' cooperative smallgroup work in mathematics ». *Journal of Educational Research*, vol. 87, p. 280-291.
- MYERS M. & PARIS S. (1978). « Children's metacognitive knowledge about reading ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 70, p. 680-690.
- NATTIV A. (1994). « Helping behavior and math achievement gain of student using cooperative learning ». *Elementary School Journal*, vol. 94, p. 285-297.
- NELSON-LE GALL S. (1981). « Help-seeking : An understudied problem-solving skill in children ». *Developmental Review*, vol. 1, p. 224-246.
- NEMETH C. (1987). « Au delà de la conversion : formes de pensée et prise de décision ». In S. Moscovici & G. Mugny (dir.), *Psychologie de la conversion*. Cousset [Fribourg] : Delval.
- NEWCOMB A. F. & BAGWELL C. L. (1995). « Children's friendship relations : A meta-analysis review ». *Psychological Bulletin*, vol. 117, p. 306-347.
- NEWCOMB A. F. & BRADY J. E. (1982). « Mutuality in boys' friendship relations ». *Child Development*, vol. 53, p. 392-395.
- NEWCOMB A. F. ; BRADY J. E. & HARTUP W. W. (1979). « Friendship and incentive condition as determinants of children's task-oriented social behavior. *Child Development*, vol. 50, p. 878-881.
- NODDINGS N. (1985). « Small groups as a setting for research on mathematical problem solving ». In E. A. Silver (éd.), *Teaching and learning mathematical problem solving*. Hillsdale [NJ] : L. Erlbaum, p. 345-360.
- OISHI S. (1983). *Effects of team assisted individualization in mathematics on cross-race interactions of elementary school children*. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland : College Park.
- ORLICK T. (1981). « Positive socialisation via cooperative games ». *Developmental Psychology*, vol. 17, p. 426-429.
- PALINCASAR A. S. & BROWN A. L. (1984). « Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities ». *Cognition and Instruction*, vol. 2, p. 117-175.
- PERFETTI C. A. & LESGOLD A. M. (1979). « Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction ». In L. B. Resnick & P. A. Weaver (éd.), *Theory and practice of early reading*. Hillsdale [NJ] : L. Erlbaum, vol. 1, p. 57-83.
- PERRET-CLERMONT A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : P. Lang.
- PETERSON P. L. ; WILKINSON L. C. ; SPINELLI F. & SWING S. R. (1984). « Merging the process-product and the sociolinguistic paradigms : Research on small-group process ». In P. L. Peterson, L. C. Wilkinson & M. Hallinan (éd.), *The social context of instruction*. Orlando : Academic Press, p. 126-152.

- PHILP A. J. (1940). « Strangers and friends as competitors and cooperators ». *Journal of Genetic Psychology*, vol. 57, p. 249-258.
- PIAGET J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- PIAGET J. (1988). *Où va l'éducation ?* Paris : Gallimard.
- PIAGET J. (1992). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF [1<sup>re</sup> éd. : 1932].
- POLVI S. & TELAMA R. (2000). « The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 44, n° 1, p. 105-115.
- POTTER M. L. & WAMRE H. M. (1990). « Curriculum-based measurement and developmental reading models : Opportunities for cross validation ». *Exceptional Children*, vol. 57, p. 16-25.
- RAMSEY P. (1991). *Making friends in school*. New York : Teachers College Press.
- RAVIV A. ; BAR-TAL D. ; AYALON H. & RAVIV A. (1980). « Perception of giving and receiving help. *Representative Research in Social Psychology*, vol. 11, p. 140-151.
- RAYNA S. (2001). « The very beginnings of togetherness in shared play among young children ». *International Journal of Early Years Education*, vol. 9, n° 2, p. 109-115.
- RICE L. (1994). « Cooperative learning : Honing social skills ». *Schools in the Middle*, vol. 4, n° 2, p. 31-34.
- ROSE S. R. (1987). « Working in groups. Social skills training in middle childhood : A structured group approach ». *Journal for Specialists in Group Work*, vol. 12, p. 144-149.
- ROSENHOLTZ S. J. (1985). « Treating problems of academic status ». In J. Berger & M. Zelditch Jr (éd.), *Status, rewards, and influence*. San Francisco : Jossey-Bass, p. 445-470.
- SALOVEY P. ; MAYER J. D. & ROSENHAN D. L. (1991). « Mood and helping : Mood as a motivator of helping and helping as a regulator of mood ». In M. S. Clark (éd.), *Review of personality and social psychology*. Vol. 12 : *Prosocial behavior*. Newbury Park [CA] : Sage, p. 215-237.
- SCHAPS E. ; WATSON M. & LEWIS C. (1997). « A key condition for character development : Building a sense of community in school ». *Social Studies Review*, vol. 37, n° 1, p. 85-90.
- SEVERY L. (1975). « Individual differences in helping dispositions ». *Journal of Personality Assessment*, vol. 39, p. 282-291.
- SHACHAR H. & SHARAN S. (1994). « Talking, relating, and achieving : Effects of cooperative learning on whole-class instruction ». *Cognition and Instruction*, vol. 12, p. 313-353.
- SHARAN S. (1980). « Cooperative learning in small groups : Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations ». *Review of Educational Research*, vol. 50, n° 2, p. 241-271.
- SHARAN S. & HERTZ-LAZAROWITZ R. (1978). *Shituf peula vetik-shoret be-beit-hasefer [Cooperation and communication in schools]*. Tel-Aviv : Schocken Publishing.
- SHARAN S. & HERTZ-LAZAROWITZ R. (1981). *Morim ve-talmidim be-tahalich shinui [Changing schools : The small group teaching (SGT) project in Israël]*. Tel-Aviv : Ramot, Educational System.
- SHARAN S. & SHACHAR H. (1988). *Language and learning in the cooperative classroom*. New York : Springer.
- SHERIF M. (1967). *Group conflict and co-operation*. London : Routledge & Kegan.
- SHERIF M. ; HARVEY O. ; WHITE B. ; HOOD W. & SHERIF C. (1961). « Intergroup cooperation and competition : The Robber's Cave experiment. Norman [OK] : University Book Exchange.
- SLAVIN R. E. (1977). « Classroom reward structure : An analytic and practical review ». *Review of Educational Research*, vol. 47, p. 633-650.
- SLAVIN R. E. (1983). « When does cooperative learning increase student achievement ? *Psychological Bulletin*, vol. 94, p. 429-445.
- SLAVIN R. E. (1995). *Cooperative learning : Theory, research and practice*. Boston : Allyn & Bacon.
- SLAVIN R. E. (1995). « Cooperative learning and intergroup relations ». In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (éd.), *Handbook of research on multicultural education*. New York : Prentice Hall ; London : Macmillan, p. 628-634.
- SOLOMON D. ; WATSON M. ; SCHAPS E. ; BATTISTICH V. & SOLOMON J. (1990). « Cooperative learning as part of a comprehensive classroom designed to promote prosocial development ». In S. Sharan (éd.), *Cooperative learning : Theory and research*. New York : Praeger, p. 231-260.
- SORSANA C. (1994). *Relations affinitaires et co-résolution de problème chez des enfants de six-huit ans*. Thèse de doctorat : psychologie, Université de Provence-Aix-Marseille 1.
- TAMMIVAARA J. S. (1982). « The effects of task structure on beliefs about competence and participation in small groups ». *Sociology of Education*, vol. 55, p. 212-222.
- UTLEY C. A. ; MORTWEET S. L. & GREENWOD C. R. (1997). « Peer-mediated instruction and interventions ». *Focus on Exceptional Children*, vol. 29, n° 5, p. 1-23.
- VAN OERS B. & HANNIKAINEN M. (2001). « Some thoughts about togetherness : An introduction ». *International Journal of Early Years Education*, vol. 9, n° 2, p. 101-108.
- VEDDER P. (1985). *Cooperative learning. A study on processes and effects of cooperation between primary school children*. Westerhaven Groningen [Pays-Bas] : Rijkuniversiteit Groningen.
- VYGOTSKI L. S. (1981) « The genesis of higher mental functioning ». In J. V. Wertsch (éd.), *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk [NY] : Sharpe, p. 144-188.
- WEBB N. M. (1982). « Peer interaction and learning in cooperative small groups ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, p. 642-655.
- WEBB N. M. (1985). « Student interaction and learning in small groups : A research summary ». In R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (éd.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York : Plenum press, p. 5-15.
- WEBB N. M. (1989). « Peer Interaction and learning in small groups ». *International Journal of Educational Research*, vol. 13, p. 21-40.
- WEBB N. M. (1991). « Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups ». *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 22, p. 366-389.

- WEBB N. M. & FARIVAR S. (1994). « Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics ». *American Educational Research Journal*, vol. 31, p. 369-395.
- WEBB N. M. & FARIVAR S. (1999). « Developing productive group interaction in middle school mathematics ». In A. M. O'Donnell & A. King (éd.), *Cognitive perspectives on peer learning*. Hillsdale [NJ] : L. Erlbaum, p. 117-149.
- WEBB N. M. ; FARIVAR S. & MASTERGEORGE A. M. (2002). « Productive helping in cooperative groups ». *Theory into Practice*, vol. 41, n° 1, p. 13-20.
- WILKINSON L. C. (1985). « Communication in all-student mathematics groups ». *Theory into Practice*, vol. 24, p. 8-13.
- WILKINSON L. C., SPINELLI F. (1983). « Using requests effectively in peerdirected instruction groups ». *American Educational Research Journal*, vol. 20, p. 479-502.
- WINDRIM R. J. (1990). « Co-operative learning as an agent of inquiry ». *History and Social Science Teacher*, vol. 25, n° 4, p. 193-196.
- WINNYKAMEN F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.
- WITTRICK M. C. (1990). « Generative processes of comprehension ». *Educational Psychologist*, vol. 24, p. 345-376.
- WORCHEL S. ; ANDREOLI V. A. & FOLGER R. (1977). « Intergroup cooperation and intergroup attraction : The effect of previous interaction and outcome of combined effort ». *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 13, p. 131-140.
- YAGER S. ; JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1985). « Oral discussion, group-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 77, p. 60-66.
- ZAJAC R. J. ; HARTUP W. W. (1997). « Friends as coworkers : Research review and classroom implications ». *Elementary School Journal*, vol. 98, n° 1, p. 3-14.
- ZIEGLER S. (1981). « The effectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic friendship : Additional evidence ». *Human Organization*, vol. 40, p. 264-268.

# *Revue française de sociologie*

publiée avec le concours du  
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

OCTOBRE-DÉCEMBRE 2005, 46-4

ISBN 2-7080-1124-3

## **Lire Max Weber**

Sous la direction de **François Chazel et Jean-Pierre Grossein**

**Éléments d'un programme de recherche wébérien** Wolfgang SCHLUCHTER

**De l'interprétation de quelques concepts wébériens** Jean-Pierre GROSSEIN

**Le moment théologique dans l'approche wébérienne** Pascale GRUSON

**Max Weber et le capitalisme médiéval** Romain MELOT

**Psychologie expérimentale, psychiatrie et psychopathologie chez Max Weber** Sabine FROMMER

**Sociologie, économie et psychophysique** Wolf FEUERHAHN

**Note sur Carl Menger** Gilles CAMPAGNOLO

**Max Weber sur les traces de Nietzsche ?** Laurent FLEURY

**Les *Écrits politiques* de Max Weber** François CHAZEL

### NOTES CRITIQUES

**La « sociologie de la domination »** Hubert TREIBER

**Max Weber « à la française » ?** Jean-Pierre GROSSEIN

TEXTES – DOCUMENTS – LIVRES

### **Abonnements/Subscriptions (2006) :**

*L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :*

*Please send order and payment to:*

*Éditions OPHRYS 5, allée du Torrent, 05000 GAP France*

*04 92 53 85 72*

France :

Particuliers : 80 € (4 numéros trimestriels)

Institutions : 90 € (4 numéros trimestriels)

Institutions : 110 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)

Étudiants : 60 € (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

110 € (4 numéros + supplément en anglais/

*four quarterly issues + the English selection)*

**Vente au numéro/Single issue :**

Le numéro trimestriel/for each quarterly issue : 23 €

La sélection anglaise/for the English selection : 30 €

www.rfs-revue.com

# NOTES CRITIQUES

CARRÉ Philippe. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod, 2005. – 224 p. (Psycho Sup)

Qu'ils prétendent dépeindre fidèlement la réalité du moment ou entendent développer une démarche résolument prospective, nombre de rapports nationaux et internationaux posent l'apprentissage, sous ses différentes formes, comme l'un des descripteurs majeurs de nos sociétés occidentales développées. Dans son ouvrage, Philippe Carré observe que cette nouvelle donne invite à interroger, d'un point de vue analytique, le rapport des personnes au savoir, et à réformer, d'un point de vue pratique, nos façons de penser la formation. En ce sens, il propose de tester un schème conceptuel à même d'infléchir favorablement l'étude du rapport des adultes à leurs propres apprentissages : l'« apprenance ». Définie comme un « ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites » (p. XI), l'apprenance serait le « chaînon manquant » dans la rhétorique (en particulier européenne) de la société cognitive et de la formation tout au long de la vie.

Deux parties organisent les développements. La première traite, en cinq chapitres, des enjeux de l'apprenance. L'auteur défend que le contexte socio-économique actuel (l'économie de la connaissance, la société cognitive) rend impérative la prise en compte du rapport au savoir des adultes. La seconde discute, en trois chapitres, des conditions nécessaires à la mise en œuvre de cette apprenance. Motivation, autoformation et écologie de l'apprenance forment le triptyque favorisant les apprentissages.

La première partie s'ouvre sur un chapitre consacré à l'économie de la connaissance. À la jonction d'une société de l'information qui tend à l'hégémonie et d'un accroissement vertigineux des investissements immatériels, l'auteur décrit les nouvelles formes d'un « capitalisme cognitif » en devenir, « dont les valeurs les plus fortes s'appelleraient connaissance, innovation, créativité, initiative, autonomie... » (p. 18) Dans la foulée, le chapitre II interroge : sommes-nous désormais (ou sommes-nous voués à devenir) « tous travailleurs du savoir ? » (p. 25).

La question mérite que l'on s'y arrête dans la mesure où l'avènement, dans le dernier quart du xx<sup>e</sup> siècle, de la thématique de la compétence conduit à mettre l'accent sur les savoirs mobilisés par les travailleurs pour assurer leur contribution productive. Le recours à la formation tantôt accompagne tantôt anticipe ces changements. Le chapitre III fait ainsi retour sur l'histoire de l'éducation des adultes, en braquant les projecteurs sur le passage, en trente ans, de la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » aux résolutions relatives à « l'apprentissage professionnel tout au long de la vie ». L'auteur questionne ce déplacement du « droit à la formation au devoir de compétence » (p. 61). Le quatrième chapitre entend se faire l'écho des débats contradictoires relatifs à l'avènement de la société cognitive. Là où certains évoquent avec enchantement une transformation sociétale couplant promotion de la culture générale et adaptation professionnelle, d'autres dénoncent son inspiration libérale. Philippe Carré invite, quant à lui, à prendre la mesure des effets pervers d'un « encouragement à se former [qui] se fait injonction à apprendre » (p. 66). Pour lever ces ambiguïtés, l'auteur propose au chapitre V d'interroger l'acte d'apprendre lui-même, les dynamiques individuelles qui favorisent les apprentissages (et en creux les logiques qui les freinent ou les interdisent). C'est ici que prend place l'interrogation autour de la posture d'apprenance, le psychopédagogue détaillant les trois séries de facteurs qui influent sur les apprentissages : cognitifs, affectifs, conatifs.

La seconde partie de l'ouvrage répond plus précisément aux trois questions qui sont consubstantielles à l'acte d'apprendre : pourquoi apprendre ? Comment apprendre par soi-même ? Où apprendre ? « Pourquoi apprendre ? » invite à traiter de la motivation de l'apprenant. Au chapitre VI, Philippe Carré propose un *survey* des théories de la motivation pour finalement distinguer trois registres discriminants : d'abord, l'espace des possibles (sociologiques et biographiques) préalables à la participation, les motifs d'engagement en formation ensuite, les processus motivationnels enfin. La pluralité des configurations discernables conduit certes à saisir les dynamiques individuelles d'apprentissage, mais également leurs éventuelles récurrences et/ou permanences. « Savoir apprendre » par soi-même apparaît de plus en plus requis dans la société

de la connaissance en construction. Au chapitre VII, Philippe Carré insiste sur l'importance de l'autodirection et de l'autorégulation des apprentissages exercées par les personnes. C'est ainsi qu'il lui paraît possible de caractériser les « compétences génériques à l'apprentissage » dont il est si fréquemment fait mention. Le dernier chapitre s'attache aux conditions de réalisation d'un « pouvoir apprendre ». Ici l'auteur milite pour une prise en compte du vaste continent des « formations informelles, invisibles, buissonnières voire contrebandières » (p. 167). Il fait l'hypothèse que les apprentissages qui en découlent, « marginaux, parfois inconscients, fréquemment incidents, seraient à l'origine de l'essentiel du développement des compétences des adultes aujourd'hui » (p. 169). Reconnaître et encourager ces formules d'apprentissage participeraient, selon Philippe Carré, d'une « véritable écologie de l'apprenance » (p. 189) à même de répondre aux enjeux posés par la société de la connaissance en devenir.

À ce tableau, Philippe Carré pointe une série de limites en conclusion de son ouvrage. Permettre un rapport au savoir, une apprenance tout au long de la vie implique un projet sociétal plus ambitieux que celui dernièrement posé, le 4 mai 2004, par la loi relative à « la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social ». Les politiques et les dispositifs de formation professionnelle offrent un cadre beaucoup trop étriquée pour le plein épanouissement de l'apprenance. En premier lieu, qu'advient-il de la référence à l'éducation permanente ? Vise-t-on uniquement la formation du travailleur (finalités socioéconomiques) ? Les finalités sociopolitiques et socioculturelles associées à la formation du citoyen et de l'honnête homme sont-elles définitivement enterrées ? En second lieu, qu'est-il prévu pour les inactifs, lycéens et étudiants, personnes au foyer, retraités ? Seul le travailleur aurait-il accès de plein droit à la formation ?

C'est avec des yeux de sociologue que cet ouvrage, d'inspiration psychopédagogique, est lu. C'est dire les limites du commentaire, son caractère partiel sinon partial. Ces réserves étant posées, le lecteur fait son miel d'analyses exposées sur un mode parfaitement didactique. L'exposé des théories psychopédagogiques relatives à la motivation par exemple – singulièrement aux motifs d'engagement en formation – dessille utilement le sociologue. Celui-ci ne peut décemment plus repousser (avec dédain) les travaux menés sur ce thème, au motif qu'ils ressortiraient d'un irréductible psychologisme ou qu'ils tourneraient à la caricature – on pense ici à la pyramide des besoins de Maslow. La conceptualisation en terme d'apprenance introduit par ailleurs un éclairage conceptuel qui s'oppose, de manière tout à fait salutaire, au vocabulaire prénotionnel de l'appétence (pour la formation)

qui fleurit depuis peu sous la plume d'experts du domaine. Là où la première introduit une perspective de recherche interrogeant le rapport au savoir, les conditions propices aux apprentissages, la seconde clôt le débat en imputant très largement les inégalités d'accès à la formation à des différences de *goût* individuelles. La naturalisation des comportements à laquelle conduit la mise en exergue de l'appétence est battue en brèche par la socialisation de l'apprenance qui, dans ses premiers termes est définie par Philippe Carré comme « un ensemble de dispositions ». Cette définition offre au psychopédagogue et au sociologue un espace commun de discussion et fraye la voie à des collaborations. De concert, ils pourraient utilement poursuivre le repérage et l'analyse de ces « dispositions » favorables à l'acte d'apprendre et ainsi poursuivre le programme de recherche, initié par Jacky Beillerot, sur le rapport au savoir des adultes en formation.

Cédric Frégné

Université Paris 12 – Val-de-Marne  
Laboratoire Genre, travail et mobilité  
Université Paris 10 – Nanterre

---

CHALON-BLANC Annie. *Inventer, compter et classer : de Piaget aux débats actuels*. Paris : A. Colin, 2005. – 254 p. (U ; Psychologie)

À une époque où il devenu de bon ton de critiquer l'œuvre de Piaget, tout en affirmant cependant que sa connaissance est indispensable, Annie Chalon-Blanc nous livre un ouvrage dans lequel elle réinterroge l'apport de Piaget concernant les conditions psychologiques de l'invention du nombre, la genèse du nombre et la catégorisation du réel, en somme des questions centrales par rapport au développement intellectuel de l'enfant. Les thèses piagétienne y sont exposées avec une grande clarté et discutées à la lumière de travaux postérieurs. Ceux-ci font l'objet de présentations détaillées, souvent assorties d'extraits de textes et de protocoles. Le lecteur trouve ainsi réunie une base d'informations fiables qui peut le dispenser, pour une première approche, de consulter les textes sources parfois difficilement accessibles.

L'intérêt de cet ouvrage réside dans le soin que prend l'auteur à expliciter les enjeux épistémologiques et pratiques des thèses soutenues. Annie Chalon-Blanc expose ses analyses, associant brillamment le sérieux du propos et l'humour, et donne des indications, dans de substantielles annexes, de la manière dont elle s'y prend pour faire partager une culture qu'elle juge indispensable aux étudiants en sciences de l'éducation. Les transcriptions d'entretiens inspirés des modes d'investigation piagétien insérées dans le livre valent mieux que toutes les leçons magistrales sur



le sujet. Les conseils et les mises en garde qu'elle énonce témoignent d'une grande expertise dans l'investigation auprès de jeunes enfants. Dans ces parties, le caractère direct du style donne l'impression agréable d'un dialogue avec l'auteur.

C'est à l'occasion de la conclusion du livre où l'auteur récapitule les questions en débat et les points faibles de l'approche piagétienne qu'Annie Chalon-Blanc réexamine ses convictions personnelles. Fidèle à Piaget quant à la nécessité de prendre en compte le statut épistémologique du nombre, elle réaffirme que le saut développemental dans la construction du nombre par l'enfant correspond à une transformation du mode d'appréhension du réel : « En clair les rôles dévolus aux apprentissages numériques, au langage, à l'attention et aux discriminations perceptives fournissent des arguments de poids différents aux interactionnistes, à O. Houdé et aux innéistes, pour assurer que la conception piagétienne du nombre est pour les uns incomplètes, ou correspond pour les autres à un point de vue anachronique ou absurde sur le nombre. Tous ou presque remettent en cause les réorganisations radicales de la pensée aux âges indiqués par Piaget s'ils ne sont pas tout simplement frappés par la progression continue de la notion. Nous ne rallions aucun de ces points de vue et continuons de penser qu'il se produit entre six et huit ans une coupure décisive, irréversible du mode d'appréhension du réel qui se traduit par la possibilité de transformer le distinct physique en du discret logique et mathématique. » (p. 236). La conservation de l'idée féconde de « structure » conduit en effet à maintenir un modèle développemental « discontinuiste » qui s'oppose aux modèles « continuistes » des empiristes. Mais Annie Chalon-Blanc laisse à ses lecteurs « le soin de choisir entre un nombre : synthèse opératoire de la classe et de l'ordre et/ou nombre produit culturel [...] ou bien encore un nombre présent ou "potentiellement présent" chez les nouveaux-nés » car, écrit-elle plus loin « ce n'est pas chose facile d'adopter une théorie plutôt qu'une autre » (p. 239). L'interpellation de la dédicace du livre « À vous » prend ici tout son sens : il est impossible d'aborder la connaissance du nombre sans théorie et ne pas prétendre en avoir, est aussi une théorie. Les avis éclairés d'Annie Chalon-Blanc peuvent aider le lecteur à procéder à son tour à des choix raisonnés et à prendre de la distance par rapport à ses convictions personnelles.

Malgré les qualités indéniables du livre qui imposent de le recommander, on peut toutefois regretter que l'auteur n'ait pas présenté les travaux sur le nombre et la catégorisation qui s'inscrivent dans le courant de la psychologie culturelle et de la didactique, ni les travaux visant à cerner les contraintes cognitives en termes de traitement de l'information. Ces derniers ont donné lieu à des concep-

tions d'épreuves intéressantes ayant permis de mieux comprendre certains déficits ou retards développementaux. Cependant le projet de l'auteur n'était visiblement pas de rédiger un ouvrage sur l'apprentissage des nombres. Comme on l'a dit son intérêt réside dans le questionnement d'une théorie à vocation universelle dont la fécondité est indéniable, par le seul fait qu'elle suscite toujours des controverses et de nouveaux travaux. Les approches interactionnistes qui se développent actuellement, tout en mettant l'accent sur les pratiques culturelles appréhendées à partir de l'observation d'interactions entre des adultes et des enfants, s'intéressent aux aspects du nombre que les adultes valorisent auprès des enfants et contribuent, comme le souligne Annie Chalon-Blanc, à élargir le modèle piagétien. En somme, d'après elle il n'y a pas incompatibilité entre ces approches. Par contre, elle montre bien l'incompatibilité entre les thèses innéistes et empiristes et la théorie piagétienne constructiviste.

Annick Weil-Barais  
Université d'Angers

---

ESTIVALÈZES Mireille. *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : PUF, 2005. – 325 p. & NOUAILHAT René. *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*. Paris : Nathan, 2003. – 349 p.

L'ouvrage de Mireille Estivalèzes est issu de sa thèse préparée à l'École pratique des hautes études (EPHE) sous la direction de Jean Baubérot (1). L'investigation de grande ampleur qui y est menée sur le traitement du fait religieux dans le second degré et l'enseignement supérieur, constitue un travail d'une utilité indéniable à l'heure où l'enseignement du fait religieux fait timidement son entrée dans les programmes de l'école primaire (depuis septembre 2002) en même temps qu'est introduit dans la formation initiale des enseignants un module obligatoire intitulé « Philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux » (ce module d'une douzaine d'heures par an est obligatoire depuis la rentrée 2002). L'auteure propose un état des lieux critique du traitement du fait religieux dans l'enseignement, consacré tout d'abord au « contexte sociohistorique » qui a entouré l'introduction de cet enseignement (première partie) ; les deuxième et troisième parties sont plus descriptives et traitent respectivement du fait religieux dans les programmes et les manuels, de la formation des enseignants ; la quatrième partie est plus proprement critique : elle vise à mettre en évidence les difficultés intrinsèques de cet enseignement et se clôt par une comparaison européenne très appréciable.

L'enquête s'inscrit dans le débat social qui a entouré la question de l'enseignement du fait religieux à l'école laïque, de la fin des années 1980 au début des années 2000, au moment où Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, demande au philosophe Régis Debray un rapport sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. C'est ce rapport qui a été à l'origine de la réforme des programmes et de la formation, à l'origine également de la création en 2002 de l'Institut européen des sciences des religions (IESR) (2).

Après une période où la défense d'un enseignement d'histoire des religions relevait de l'engagement personnel de certains acteurs de l'éducation nationale (l'Inspection générale d'histoire, notamment), de représentants des cultes (catholiques en particulier) ou d'acteurs de l'enseignement privé confessionnel, a succédé une période où s'est peu à peu dégagé un consensus de tous les acteurs concernés (enseignants, élèves, parents, représentants des cultes, syndicats, associations de parents d'élèves) sur la nécessité d'une meilleure prise en compte des questions religieuses dans l'enseignement. Aujourd'hui une véritable volonté politique semble s'affirmer dans ce domaine. Et pourtant, comme l'explique Mireille Estivalèzes, les difficultés de mise en œuvre de l'enseignement du fait religieux sont réelles et « bien qu'inscrit dans les programmes depuis longtemps » (pour ce qui concerne le second degré) « on continue à parler régulièrement de sa nécessité » (p. 73).

Autant dire que l'enseignement du fait religieux peine à trouver une légitimité proprement scolaire. C'est ce qu'illustre l'enquête de l'auteure et ce qu'elle cherche à analyser avec objectivité et distance.

Les obstacles à la mise en œuvre de cet enseignement sont légion et les raisons de polémique nombreuses. Derrière l'apparent consensus social, on peut déjà relever de notables disparités dans les attentes des différents acteurs : les parents voient dans un enseignement des religions le support d'une éducation à la tolérance dans une perspective pluraliste et comparatiste ; les élèves en attendent un « enrichissement culturel », l'apprentissage de la tolérance, mais craignent en même temps une aggravation des conflits au sein des établissements scolaires ; les enseignants du second degré, accaparés par d'autres tâches, sont pour beaucoup indifférents à cette question ; les syndicats, le SNES en particulier, sont plutôt favorables à un enseignement du fait religieux dans une perspective patrimoniale et culturelle tout en craignant le retour d'un « néo-cléricalisme » ; les représentants des cultes se partagent entre « catholiques, juifs et musulmans, partisans d'un enseignement de type confessionnel » et « protestants et laïques qui préfèrent insérer les questions religieuses dans les différentes disciplines » (p. 70). Le partage et le

désaccord se font également sur les méthodes d'enseignement, privilégier l'histoire des religions semblant à certains représentants des cultes présenter le risque de vider l'enseignement de son sens, sur le principe aussi d'un enseignement du fait religieux par des non-religieux.

En près de vingt ans, note Mireille Estivalèzes, un déplacement s'est opéré dans les finalités de cet enseignement : l'objectif civique a peu à peu supplanté la finalité patrimoniale et culturelle. Tous ont fini par s'accorder sur le principe d'un enseignement transdisciplinaire, c'est-à-dire un enseignement qui trouve sa place dans toutes les disciplines sans exception. L'idée est par ailleurs défendue dans le rapport Debray.

Un flou certain entoure donc les contenus, les méthodes et les fins de cet enseignement. La notion même de « fait religieux » n'est en elle-même pas très claire. Dans un chapitre très appréciable (Première partie, chapitre 4), l'auteure s'arrête sur les ambiguïtés terminologiques entourant cet enseignement, leurs enjeux de sens, et explique de quelle manière l'expression de « fait religieux » s'est peu à peu imposée : la terminologie oscille entre « histoire des religions », « culture religieuse », « dimension religieuse de la culture », « dimension historique de la religion ». Dans ces ambiguïtés, l'expression de « fait religieux » s'est imposée comme le produit d'un compromis : du propre aveu de Régis Debray (cité p. 53), « le laïque soupçonneux d'une possible contrebande spiritualiste excusera le religieux par le fait [...] et le croyant réticent devant toute réduction positiviste d'une foi vivante excusera le fait parce que religieux [...] L'alliage des deux mots neutralise l'un par l'autre ».

Reste que, les ambiguïtés non levées entourant la notion de fait religieux comme objet de connaissance et d'enseignement ouvrent la voie à toutes les interprétations et à toutes les confusions comme l'illustre le chapitre consacré à la formation continue (Troisième partie, chapitre 2). La comparaison entre les formations du public et les sessions de formation de l'enseignement catholique est, de ce point de vue, particulièrement éclairante : « place très importante accordée au christianisme », « souci d'ouverture à une dimension spirituelle » (p. 222), « approche de l'intérieur », souci de l'« articulation possible entre approche du fait religieux et catéchèse » (p. 218) pour les seconds. Souci d'ouverture aux différentes religions beaucoup plus large, « intérêt plus manifeste pour les questions de la laïcité, de la recomposition du paysage religieux contemporain, de la diffusion du *New Age* et des sectes » du côté des formations du public. En bref, le « fait religieux » donne prise à une confusion toujours possible et parfois revendiquée entre « discours historique et discours confessant ». C'est là l'une des principales difficultés de cet enseignement (p. 225) que Mireille Estivalèzes

qualifie d'« intrinsèque » (Quatrième partie, chapitre 1). « Intrinsèque », car le religieux en tant que tel constitue une « question sensible » qui touche au « domaine de l'intime et des convictions personnelles ».

D'où les questions résiduelles que son enseignement dans le cadre de l'école laïque ne manquent pas de poser : comment distinguer démarche objectivante et démarche confessante sans prendre le risque de vider le fait religieux de son sens ? Une entière objectivité est-elle possible et même souhaitable dans un tel enseignement ? Comment maintenir une juste mesure entre distance et sympathie ? L'enjeu principal de ces questions est ce qui est souvent invoqué comme « question du sens » : les religions étant des constructions symboliques de sens, l'enseignement du fait religieux serait l'occasion d'amener les élèves à trouver des réponses concernant les grandes questions existentielles, le sens de la vie, etc. Comme le souligne Mireille Estivalèzes, on est en droit de se demander si l'école laïque doit répondre à cette attente, si ce n'est pas trop lui demander ; n'est-ce pas, d'autre part, accorder une importance superlative au fait religieux au mépris du pluralisme des réponses à ces questions ? L'école, enfin, a toujours assumé la question du sens à travers l'exigence de formation du jugement éclairé et critique des élèves. Les religions n'ont donc le monopole ni de la question, ni des réponses.

Ces difficultés intrinsèques à l'enseignement du fait religieux font douter de la possibilité de le construire comme objet d'enseignement parmi d'autres à l'école laïque. L'examen des manuels l'illustre amplement : faute d'un appui suffisant sur le savoir savant des historiens des religions, faute d'une véritable ambition de vulgarisation, les manuels scolaires sont électivement centrés sur les trois monothéismes présentés de surcroît, dans une vision teintée de positivisme, comme religions inscrites dans un passé sans lien avec le présent ; le traitement réservé aux trois monothéismes est inégal, souvent centré sur le christianisme, compromettant la possibilité de comprendre les liens entre les religions. L'époque contemporaine est de préférence abordée sous l'angle du rapport entre religion et politique, au détriment d'une approche culturelle et géopolitique. En somme, à l'exception notable des manuels de première professionnelle, les manuels scolaires se limitent à une approche extérieure des religions, s'interdisant ainsi d'en « pénétrer l'intelligence ».

Les difficultés, les manques, les silences, les réticences qui entourent le fait religieux dans l'enseignement laïque témoignent à l'évidence qu'il s'agit là d'une question qui demeure hautement sensible derrière le consensus apparent. C'est aussi tout l'intérêt du travail d'expertise de Mireille Estivalèzes que de mettre en lumière ce malaise qui fait évidemment obstacle à la mise en œuvre de cet

enseignement. La lecture de cet ouvrage devrait constituer un préalable pour tous ceux qui se préoccupent de formation dans ce domaine.

Les mésaventures de l'ouvrage coordonné par René Nouailhat constituent le meilleur symptôme de ce malaise. Incriminé pour quelques passages jugés litigieux dans le chapitre sur le judaïsme, l'ouvrage avait été précipitamment retiré de la vente en octobre 2003 (3). L'émoi provoqué par ces propos, alors même que l'ouvrage était préfacé par Régis Debray, est à la mesure des craintes que suscite en France la prise en charge des questions religieuses par l'école laïque. René Nouailhat propose ici une deuxième édition de l'ouvrage comprenant un chapitre sur le judaïsme entièrement refait pour, précise l'auteur, « couper court à des interprétations divergentes sur les questions actuelles autour du judaïsme ».

L'ouvrage est le fruit d'une expérience de formation d'une dizaine d'années à l'Institut de formation à l'étude et à l'enseignement des religions (IFER) dont René Nouailhat, spécialiste de l'histoire du christianisme, est le directeur. L'IFER a été créé en 1997 au sein du Centre universitaire catholique de Bourgogne pour piloter des sessions de formations nationales sur l'histoire des religions, destinées aux enseignants.

Une première partie interroge la « scolarisation du fait religieux », une deuxième partie « l'intelligence du fait religieux », une troisième partie aborde le fait religieux plus spécifiquement à partir de l'histoire des religions ; on y trouve, entre autres, un chapitre sur la genèse des trois monothéismes. Mais les trois monothéismes ne sont pas privilégiés dans l'ouvrage, ce qui est heureux, tant le paysage religieux des démocraties modernes s'est diversifié. Ainsi, sont traités également le bouddhisme et de nouveaux courants de spiritualités comme le *New Age*. Il s'agit ici d'aborder le fait religieux comme « fait social total » « constitué d'expériences humaines, de croyances, d'attitudes, de sentiments, de rites, de pratiques, d'institutions qui, sous des formes diverses, ont rapport à des domaines difficiles à appréhender : le divin, le sacré, l'altérité, l'au-delà, l'intériorité, le mystère... » (p. 337).

L'ouvrage est ambitieux à plusieurs titres et par là même inégal : on appréciera le parti pris de l'érudition, notamment dans le chapitre sur la genèse des trois monothéismes à la fois passionnant et d'une grande clarté (4). On sera plus réservé en revanche sur les engagements militants de l'ouvrage relatifs à l'importance conférée à l'enseignement du fait religieux dans l'ensemble des savoirs scolaires. Pour l'auteur, cela ne fait aucun doute, cet enseignement conduit à « faire de l'école un lieu de construction du sens » (p. 340). Multidisciplinaires et transversales aux différents savoirs, les questions religieuses sont le moyen de « revivifier l'école », de l'aider à opérer

une véritable « révolution culturelle » (p. 148) par laquelle elle sortira du cloisonnement disciplinaire abstrait et desséchant. On reconnaîtra ici une ambition pédagogique largement partagée aujourd'hui sur fond de crise de la culture scolaire ; la difficulté, c'est que l'ouvrage laisse entendre que *seul* l'enseignement du fait religieux est susceptible d'opérer cette révolution culturelle. Autrement dit, aucun savoir scolaire n'est et n'a jamais été en tant que tel source de sens. La thèse est très clairement soutenue. Elle repose sur une conception particulière du lien entre savoirs religieux et savoirs profanes et sur un amalgame entre savoirs profanes, sciences et disciplines scolaires : tous les savoirs *et donc toutes les disciplines scolaires* proviennent du « champ religieux » (p. 120) ; « les savoirs étaient jadis totalement religieux » (*ibid.*) ; « chaque discipline a acquis son statut de science en prenant son autonomie à l'égard de ses références religieuses » (*ibid.*) ; en perdant leurs références religieuses, les savoirs ont perdu leur enracinement symbolique et donc leur « sens ». Pour retrouver le sens des disciplines ou des savoirs scolaires, il convient donc de se relier à leur dimension religieuse, dont René Nouailhat affirme qu'elle « habite encore leurs représentations » (p. 340).

Avec de tels présupposés, on comprend qu'il soit fort difficile à René Nouailhat d'inscrire clairement sa démarche dans le cadre de la laïcité de l'école. Les quelques pages sur la laïcité (un peu plus de quatre pages en tout) n'ont pas été écrites avec l'exigence d'exactitude historique dont l'histoire des religions bénéficie. On trouve, là encore, trop de parti pris et de jugements de valeur sans fondement : ainsi, affirmer (p. 80) que la laïcité « aurait dû rendre possible » une histoire des religions ou une introduction aux religions à l'école, n'est-ce pas suggérer que la laïcité telle qu'elle s'est historiquement développée en France était dans l'erreur ? De la même manière, prétendre que c'est la séparation des Églises et de l'État qui est à l'origine de la déperdition du sens des savoirs scolaires (« par évaporation du sens, les savoirs se sont desséchés dans une sorte de positivisme scientiste », p. 147), cela témoigne, à tout le moins, d'une vision extrêmement réductrice et de l'histoire de l'école et de l'histoire de la laïcité.

La laïcité est ainsi présentée comme une sorte de « reste » obtenu après séparation d'avec le religieux, donc peu propice à se constituer comme source d'un sens qui se suffit à lui-même.

Les choix méthodologiques de René Nouailhat ne convaincront pas plus. L'histoire des religions comme entrée privilégiée est écartée au profit d'une méthode « en intériorité » et « en extériorité » : « en intériorité, pour accueillir et recueillir le fait religieux, pour accéder, par l'accueil et le recueillement, à un dépassement de soi qui est présent au plus intime de soi [...] en extériorité,

pour instruire l'intelligence des faits religieux, saisis dans leur histoire, dans leurs caractéristiques et les diverses interprétations dont ils sont l'objet » (p. 126-127). Il s'agit bien ici de défendre le principe d'une articulation possible et même nécessaire entre démarche objectivante et démarche confessante, principe que Mireille Estivalèzes, dans son ouvrage, analysait comme une difficulté propre aux sessions de formation de l'enseignement catholique. Ce choix est par ailleurs clairement revendiqué par René Nouailhat dans un article qu'elle cite (p. 218) : « C'est à partir de ce travail d'ouverture à la transcendance, d'éducation à l'altérité et d'éveil à l'intériorité que peut s'établir l'articulation possible entre approche culturelle du fait religieux et catéchèse ». On peut comprendre la légitimité d'une telle démarche lorsque la formation s'adresse à des enseignants issus d'établissements privés confessionnels dont le projet éducatif est chrétien. En revanche, elle est incompatible avec le principe de laïcité de l'école publique, ce que René Nouailhat semble ignorer.

L'ouvrage de René Nouailhat illustre ainsi de manière malheureuse toutes les ambiguïtés et les difficultés relevées par Mireille Estivalèzes dans son travail d'expertise : la confusion entretenue des démarches, le refus de s'en tenir à l'objectivité historique, l'instrumentalisation de la « question du sens », cheval de Troie d'ambitions néo-cléricales, l'importance superlative accordée aux faits religieux dans l'ensemble des faits de la culture.

L'école laïque, en tout cas, ne peut se permettre ces ambiguïtés. Dans le climat qui a suivi les attentats du 11 septembre 2001, dans la conjoncture qui a entouré le vote de la loi du 15 mars 2004 sur les signes religieux ostensibles, l'école s'évertue à renforcer son cadre séculaire de neutralité confessionnelle. Dans cette configuration, le propos de René Nouailhat apparaît presque comme une provocation et l'on ne peut que s'étonner que cette dimension de l'ouvrage ait échappé aux éditeurs de la première édition.

Laurence Loeffel  
Université de Picardie-Jules Verne

#### NOTES

- (1) Mireille Estivalèzes, *Enseignement et religions : la place du fait religieux dans l'enseignement secondaire et supérieur français : le débat social des vingt dernières années*. Thèse de doctorat : histoire et sociologie des religions, Ecole pratique des hautes études, 2003, 820 p.
- (2) Cf. R. Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque : rapport au Ministre de l'Éducation nationale*. Paris : O. Jacob : Scéren-CNDP, 2002.
- (3) La première édition était une coédition Nathan-CNDP.
- (4) Contributions de Folker Siegert et Rabbi Michel Liebermann, pour le judaïsme, René Nouailhat pour le christianisme et Mohsen Ismail pour l'islam.

FABLET Dominique. *Suppléance familiale et interventions socio-éducatives : analyser les pratiques des professionnels de l'intervention socio-éducative*. Paris : L'Harmattan, 2005. – 245 p. (Savoir et formation)

Les travaux académiques, mémoires, thèses ou habilitations à diriger des recherches (les HDR dans le jargon universitaire), sont rédigés dans le cadre de contraintes de forme et de contenu telles que cela en fait habituellement des textes difficilement publiables. Et pourtant l'ouvrage que vient de publier D. Fablet, justement à partir de son HDR, offre des perspectives de lectures plurielles et fort éloignées de la sécheresse, de l'abstraction ou de l'emphase que l'on pourrait craindre dans ce genre d'écrits. Cela tient notamment à sa composition en deux volets : le premier est un texte de synthèse, tandis que le second propose la reprise de quatre articles. Cela tient aussi à la position originale de Dominique Fablet dans le champ des sciences de l'éducation.

Tout d'abord, une place est faite à l'itinéraire de recherche de l'auteur. C'est une règle du genre et le lecteur peut suivre ainsi un parcours de plusieurs dizaines d'années. Mais, bien au-delà du cas particulier, se trouvent mises en évidence les rencontres, les échanges et les coopérations au cours desquels s'élabore la formation d'un chercheur. Bien plus, le lecteur voit, dans le même élan, se constituer, progressivement, un champ de recherche sur la suppléance familiale et les interventions socio-éducatives. En effet, les sciences de l'éducation se sont tout d'abord centrées sur l'école, au point que le développement des questions d'éducation et de formation portant sur d'autres secteurs – les adultes, l'insertion, la santé, l'éducation familiale, etc. – sont encore aujourd'hui dans les marges. Or D. Fablet a été l'un des acteurs principaux de l'émergence de préoccupations centrées sur l'éducation familiale et les institutions qui l'environnent, spécialement dans le cas où des familles rencontrent des difficultés dans leurs tâches éducatives, difficultés entraînant la mise en œuvre d'interventions sociales. À l'occasion de cet ouvrage, il met en perspective tout un pan du développement du travail social et, de façon contextualisée, de nombreuses références de recherches, constituant une mine documentaire et bibliographique essentielle.

L'attention portée à l'émergence de ces préoccupations dans le domaine des sciences sociales conduit D. Fablet, dans un second temps, à présenter les élaborations théoriques conçues pour penser les spécificités de l'éducation familiale et distinguer différentes modalités d'interventions. De ce point de vue, c'est tout un champ en construction qui est donné à voir avec les enjeux que constituent les choix terminologiques – pourquoi « suppléance » plutôt que « substitution » (p. 56 *sq.*) ? Pourquoi « famille » plutôt que « parents » (p. 62 *sq.*) ? – avec, aussi, la mise au point, par étapes, de catégories et de typologies. De ce

point de vue, cet ouvrage est, tout à la fois, une contribution à l'histoire du travail social et une approche de l'ordre de la science en train de se faire dans un domaine sensible : les recherches présentées par D. Fablet sont inscrites au carrefour de manières de faire courantes et d'activités professionnelles, si bien que les deux grands chapitres : « la suppléance familiale » et « les interventions socio-éducatives » se font écho l'un à l'autre.

### **Les tâches des parents, élevage, soin, surveillance, éducation, sont inscrites dans l'ordinaire de la vie, comment les décrire et les penser ?**

Comme le souligne D. Fablet, c'est indirectement que cette question a été abordée, par le détour de l'étude des processus en jeu quand des enfants sont élevés collectivement en dehors de leur famille. Ainsi au moment de la constitution du métier d'éducateur, au cours de la Seconde Guerre mondiale, cette difficulté s'exprime de façon manifeste dans le recours à une définition négative, l'éducateur n'est pas un enseignant, n'est pas un moniteur... (p. 55). La professionnalisation d'un champ de pratiques sociales s'accompagne d'un discours de légitimation, mais c'est véritablement avec la mise en œuvre de recherches que l'on peut accéder à une clarification rigoureuse. Du moins dans la mesure où il s'agit de recherches empiriques, au plus près des pratiques, mais assurant des possibilités de distanciation et de conceptualisation grâce à des comparaisons : comparaison entre l'éducation d'un enfant dans sa famille et les activités développées dans une organisation de suppléance familiale telle que l'internat, comparaison entre structures aux stratégies contrastées, comparaison entre pratiques et représentations de professionnels divers.

### **Comment aider et soutenir les familles quand elles dysfonctionnent ou sont défaillantes ?**

On serait tenté d'écrire que cet ouvrage propose « des réponses à cette question... », mais cette formulation serait fort approximative et imprudente.

Approximative, en effet, parce qu'il y a plusieurs niveaux de réponses à cette question. À un premier niveau, il y a le repérage de deux types d'intervention de nature spécifiquement éducative : l'action éducative complémentaire de l'action familiale (accueil de la petite enfance, prise en compte de la « vie scolaire », etc.) et l'action éducative supplétive qui intègre deux aspects : l'accompagnement éducatif d'enfants, d'une part, et l'intervention d'aide et de soutien du milieu familial et social, d'autre part (p. 61). À un second niveau, il y a la présentation, plus ou moins développée (il y faudrait une encyclopédie !), de réponses institutionnelles : parrainages, pouponnières, internats, centres maternels, etc., et surtout de réponses innovantes comme la crèche « Enfant présent ».

Cette formulation serait aussi imprudente, car elle risquerait de laisser croire que ces réponses s'apparenteraient à des solutions. Or, ce domaine, parfois considéré comme celui de « la police des familles », est complexe et délicat, s'y jouent les frontières entre le privé et le public, entre l'autonomie des familles et le droit de l'enfant, entre l'éducation et la normalisation sociale. Et l'on peut ajouter que s'y jouent aussi les flottements entre les émotions suscitées par des faits divers et les implications politiques des actions envisagées. On peut retenir, avec l'auteur, au moins, trois composantes contextuelles très prégnantes, qui font de ces modes d'intervention auprès des familles, à leur côté ou à leur place, des actions en lien avec des conditions socio-historiques évolutives :

- une composante que l'on pourrait qualifier d'idéologique : préférence ou non pour une séparation afin que l'éducation se poursuive dans un milieu protégé ;
- une composante légale : qu'elle concerne la mutation des professions ou les injonctions à développer les coopérations parents/professionnels ;
- une composante administrative, organisationnelle et politique : l'architecture des équipements et services de la protection sociale et juridique de l'enfance est fonction du département et induit, par exemple, ici des placements familiaux et là des placements en internats spécialisés (p. 75 sq.).

S'il n'y a donc pas, à proprement parler, de « réponses » aux dysfonctionnements et défaillances familiales, il y a du moins une palette de stratégies institutionnelles qui peuvent permettre de réagir. Encore faut-il passer du diagnostic à la prise en charge et aux décisions qu'elle implique. Or ce passage ne va pas de soi. Un des résultats majeurs d'une étude sur les puéricultrices de PMI (Protection maternelle et infantile) met en évidence que le repérage de situations problématiques lors de visites à domicile ne fait pas difficulté, en revanche ce dépistage n'est suivi, pratiquement, d'aucune intervention (p. 38 sq.). Et l'on peut se demander si ce décalage n'affecte pas aussi, largement, d'autres secteurs de l'intervention sociale.

### **Comment différencier les interventions « socio-éducatives » de l'ensemble des interventions sociales ?**

Sur ce point, l'auteur propose une synthèse éclairante, dont le fil conducteur est l'enfant comme sujet spécifique de l'éducation, en référence à la définition de Durkheim : « l'éducation est une action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ». Pourtant, compte tenu de la qualité des matériaux proposés, denses, abondants et centraux par rapport à ces questions sensibles : qu'est-ce qu'éduquer ? Peut-on parler d'éducation quand il s'agit d'adultes ? D. Fablet

aurait pu développer une théorisation personnelle. L'intérêt que constitue une démarche inductive rencontre ici une de ses limites, probablement du fait d'une trop grande modestie de l'auteur. En effet, si l'on se réfère aux discours institutionnelles liés à « l'éducation tout au long de la vie » ou au développement de la professionnalisation de l'éducation, on peut faire des constats. Ainsi, par exemple, la loi de 1975 relative aux personnes handicapées s'est traduite par un transfert de population d'adultes handicapés vers de nouvelles catégories de dispositifs d'accueil résidentiel, parfois familial, dont les modes de fonctionnement et les pratiques ont été empruntés au secteur et aux professionnels de l'enfance inadaptée. S'agit-il pour autant d'intervention socio-éducatives ? Après avoir noté que les interventions socio-éducatives concernaient spécifiquement les enfants, les « mineurs », soit directement, soit indirectement par le biais de leur famille, l'auteur s'interroge : convient-il d'étendre l'usage de cette notion à des dispositifs d'accueil qui constituent des milieux de vie et de socialisation de suppléance pour adultes ? La question est posée, mais laissée en suspens.

Or cette question situe au cœur de tensions entre, d'une part, des évolutions sociales contemporaines et, d'autre part, des réflexions philosophiques et politiques, notamment celles d'Hannah Arendt : « Quiconque se propose d'éduquer les adultes se propose de jouer les tuteurs et de les détourner de toute activité politique [...] On prétend éduquer alors qu'en fait on ne veut que contraindre sans employer la force. » (« La crise de l'éducation ». In *La crise de la culture* [1972]. Paris : Gallimard, 2002, p. 228) car, pour elle, il convient de différencier : éduquer et enseigner. Et l'on pourrait ajouter qu'il convient de différencier : éduquer, normaliser, accompagner..., alors même que « au quotidien, les professionnels éprouvent toujours quelque difficulté à se rappeler qu'ils s'adressent à des adultes et pas à des enfants » (D. Fablet, p. 66).

Trop souvent se donnent pour discours de recherche des discours d'essayistes, c'est-à-dire limités à des réflexions personnelles auxquelles il manque une assise empirique solide faite d'enquêtes rigoureuses et de données abondantes. Or cet ouvrage fait justement la synthèse d'investigations empiriques convergentes dans un domaine caractéristique du monde moderne, on espère donc que, riche de ses expériences d'interventions et de ses activités de chercheur, Dominique Fablet prenne le temps d'écrire un ouvrage de théorisation qui se libère des amarres de l'analyse de pratiques des professionnels de l'intervention socio-éducatrice.

Michèle Guigue

PROFEOR, Université Charles de Gaulle-Lille 3

GALLAND Olivier & ROUDET Bernard (dir.). *Les jeunes Européens et leurs valeurs : Europe occidentale, Europe centrale et orientale*. Paris : La Découverte, 2005. – 326 p. (Recherches)

Cet ouvrage propose une mise en perspective des positionnements des jeunes en Europe, à partir d'enquêtes approfondies menées ces vingt dernières années. L'objectif principal est de sérier les grandes tendances spécifiant la religion, la politique, le travail, la famille, la parité homme/femme, la démocratie et l'écologie. Il s'agit de décrire les valeurs qui engagent les idéaux collectifs et les repères normatifs des jeunes générations, avec la volonté de sérier des attitudes, des convictions qui font système et influent durablement sur les comportements. Un double intérêt préside à ce type de recherche : la meilleure connaissance des relations entre les jeunes et l'Europe mais aussi, par effet de loupe, un savoir qui permet de problématiser les opinions de l'ensemble des générations.

Il faut dire quelques mots de la méthodologie. Les trois grandes vagues d'enquêtes ont été menées en 1981, 1990, 1990, auprès d'échantillons représentatifs de 1 000 jeunes de 18 à 29 ans des vingt-cinq pays concernés. Initiées en Belgique et Hollande, ces recherches ont pu s'étendre à une géographie européenne dont les figures françaises sont, à l'origine, Jean Stoetzel puis, actuellement, Pierre Bréchon et les deux directeurs du présent ouvrage, Olivier Galland et Bernard Roudet, respectivement directeur de recherche au CNRS et chargé de recherche à l'INJEP. Comme le périmètre de l'Europe a évolué entre la première et la dernière enquête on ne s'étonne pas de voir entrer les pays de l'Est seulement dans la seconde vague de 1990.

Olivier Galland montre que l'individualisme est le grand dénominateur commun des valeurs juvéniles et que les jeunes sont plus indifférents que les générations âgées aux différentes catégories de populations et, en particulier, aux catégories défavorisées. L'auteur interprète cette baisse générale des valeurs d'altruisme et de solidarité à partir de trois grandes tendances. D'abord, alors que les jeunes générations de l'après-guerre ont grandi dans le confort et la richesse, il leur a été plus facile d'entretenir des préoccupations post-matérialistes fondées sur l'intérêt pour les autres. Mais le changement de contexte, notamment dans la perception du travail, conduit à un retournement de la culture post-matérialiste qui se manifeste par une baisse significative de la valeur de l'altruisme. Ensuite, il y a la montée d'un processus d'individualisation qui valorise la prise de décision autonome plus que l'arbitrage de normes abstraites et universelles. Enfin, la prédominance de la socialisation par le groupe de pairs,

développée par une dynamique intra-générationnelle, crée un système de valeur endogène, souvent hermétique aux autres générations.

Qu'en est-il de la valeur religieuse ? Yves Lambert constate de grandes tendances qui témoignent là aussi de modifications profondes. Presque partout, le niveau de l'appartenance religieuse est plus bas en 1999 qu'en 1981 mais la décroissance est différente selon les pays : Certains pays, comme l'Irlande et l'Espagne, connaissent une décroissance continue, d'autres, comme l'Italie et la France, une stabilisation ; ailleurs, on constate une remontée comme au Portugal et en ex-Allemagne de l'Ouest.

Selon l'auteur, le fait nouveau est que les jeunes qui se disent sans religion, peuvent être définis comme des « sans religion d'origine » puisqu'ils n'ont jamais appartenu à une confession. D'autre part, se développe un processus de religiosité sans appartenance, identifié d'abord en Grande-Bretagne, et qui se manifeste désormais dans toute l'Europe. On peut décrire cette tendance par des pratiques de prières et de méditation, la croyance en la vie après la mort et la référence en un Dieu qui serait une sorte de force vitale. Les jeunes se réfèrent plutôt au domaine du spirituel voire aux croyances parallèles (astrologie, voyance, etc.) plutôt qu'à l'espace d'une religion spécifique. Enfin, pour compléter le tableau, l'auteur identifie un « ressaisissement chrétien » dans neuf pays d'Europe de l'Ouest qui se manifeste plus au travers d'opinions qu'à partir de pratiques culturelles.

Céline Belot, montre que le niveau de l'espace local comme échelle d'appartenance des jeunes européens, participe de plein droit à la thématique des valeurs, en renvoyant aux processus d'identification territoriale et de socialisation politique. L'appartenance locale à l'échelle de l'Europe offre un paysage complexe mais, là aussi, des tendances se dessinent avec, au premier plan, la prééminence du local. Pour les jeunes interrogés, c'est d'abord leur ville ou leur localité qui comptent et seule une minorité déclare se reconnaître le moins dans le niveau local. Ce constat, qui ne diverge guère des valeurs des générations plus âgées, s'explique par l'aspect structurant de la proximité qui vaut, notamment pour les sociabilités et l'expérience du quotidien.

Deux autres échelles spatiales apparaissent sur un mode très contrasté. Le mondial est une référence qui renvoie à l'universel des valeurs, ce qui s'articule assez bien avec le niveau local, empreint de proximité. En revanche, l'Europe apparaît comme une référence de second ordre qui ne suscite qu'un faible sentiment d'appartenance. Les niveaux Monde et Europe renvoient à l'adhésion à des valeurs comme la permissivité sur le plan

des mœurs, le rejet de l'autorité et l'affirmation de l'égalité entre les hommes. Enfin, le niveau de l'État national, qui est un espace d'appartenance important, devient un enjeu plus significatif lorsque l'on croise les données avec la variable des appartenances politiques. Les nationalistes sont plus présents chez les jeunes qui se déclarent à l'extrême droite ou marqués par l'idéologie matérialiste.

Christine Pina présente l'approche sexuée des valeurs qui reste d'actualité tant la réalité diffère d'un éventuel a priori d'homogénéisation des conduites, dans des domaines comme la religion et la politique, thèmes qui renvoient soit à l'espace public, soit à l'espace privé. Les jeunes femmes déclarent accorder plus d'importance à la religion que les jeunes hommes, en se déclarant d'une confession, en affirmant que la religion est une source de réconfort et de soutien et enfin, en étant moins marquée par le processus de sécularisation.

Dans le domaine politique, la distinction hommes-femmes renvoie d'abord à un fait massif, plus marqué dans certains pays que d'autres : la lente promotion des femmes dans l'espace politique, aux plans de l'engagement dans les partis et de l'accès aux fonctions de représentation. Si l'on prend en compte la question de l'importance accordée à la politique selon le sexe, trois groupes apparaissent. En Suède, Finlande, Islande, Royaume-Uni et Autriche, les jeunes femmes dépassent les hommes dans leur déclaration d'intérêt pour la politique. Dans trois autres pays, Luxembourg, Allemagne de l'Ouest et Danemark, on peut noter un rapprochement dans l'importance accordée à la politique. Enfin, dans une dizaine de pays l'écart hommes-femmes, en défaveur des femmes est important ou relativement important, en particulier, en Irlande, en ex-Allemagne de l'Est, aux Pays-Bas et en Belgique. Un tableau permet de constater qu'il n'y a pas de relation mécanique entre les représentations des jeunes femmes et l'accès politique auquel elles ont droit. Ainsi, les cinq pays où les femmes sont dépassées par les hommes, ont connu un accès au droit de vote des femmes à peu près aux mêmes périodes que les pays où les femmes dépassent les hommes. Le pourcentage d'élues n'est pas non plus un critère discriminant pour évaluer le degré d'implication politique selon le genre, ce qui montre que les situations de fait comme le vote des femmes ou leur éligibilité n'ont pas de conséquences mécaniques sur l'homogénéisation des valeurs, telles qu'elles s'expriment dans des sondages.

Faisant écho à son article introductif, Olivier Galland propose une conclusion titrée « la jeunesse n'est plus ce qu'elle était ». Il ne s'agit pas d'une invite à la nostalgie mais de faire pièce au fantasme qui ferait de la jeunesse un acteur générationnel de changement. Cette idée reçue est

issue des tensions générationnelles des années 60 ; elle est fondée sur l'espoir d'une contre-culture juvénile qui contesterait le modèle de développement socioéconomique et ses fondements moraux et religieux. La situation réelle des jeunes européens serait plutôt du côté du conformisme et du désengagement : la générosité romantique a fait place à la concurrence de tous contre tous et, pour chacun, à l'obsession de construire sa place individuelle. Paradoxalement, ce conformisme est original et ne marque pas forcément une imitation des générations antérieures. Le processus d'individualisation s'alimente à la double source du principe électif et du principe de proximité. Le premier veut que chacun choisisse sa vie, ses amis, ses façons de penser, le second suppose que ce soit le réseau proche qui fasse norme et que le domaine du relationnel prévale. Si la jeunesse n'est plus révolutionnaire, elle n'est pas devenue conservatrice pour autant. On assiste plutôt, et ce à l'échelle de l'Europe, à un renouvellement profond des relations sociales. Sur le plan privé, les valeurs rigoristes et répressives s'affaiblissent tandis que sur le plan public, les jeunes font demande de régulation et d'autorité.

Au total, il faut souligner la haute tenue scientifique de cet ouvrage et la capacité des différents auteurs à rendre lisibles les grandes tendances, tout en sachant présenter des nuances qui préservent de lectures trop homogénéisantes. D'ailleurs, quelques auteurs témoignent d'une attention aux effets d'optique induits par les méthodologies employées et font des ouvertures sur des postures de recherche complémentaires. Au nombre des qualités de ce livre, il faut également signaler une importante bibliographie raisonnée.

Pour conclure, nous souhaitons interroger et discuter quelques points, relatifs notamment aux limites de l'ouvrage. D'abord, même s'il faut bien définir un périmètre aux champs traités, on peut s'étonner que le thème de la culture juvénile ne soit pas abordé et, en particulier, la valeur que les jeunes accordent à la musique, au sport, etc. D'autre part, alors que le thème général est l'Europe, entité qui se manifeste d'abord par sa dimension géographique, il est étonnant de constater que cette dimension n'est pratiquement pas prise en compte. L'ouvrage présente près de 120 tableaux, figures et graphiques mais ne propose qu'une seule carte (sur les engagements des jeunes en matière d'écologie). La visualisation géographique aurait permis de mieux spécifier le zonage, annoncé dès le titre, répartissant le territoire européen entre des parties occidentale, centrale et orientale.

Les données sont présentées à partir du niveau national, ce qui induit un effet d'homogénéité interne pour chaque pays alors qu'ils sont aussi des espaces concrets de



contrastes. Cette remarque vaut d'autant plus que l'appartenance locale est analysée comme une valeur forte pour les jeunes. Dans des travaux ultérieurs, il faudrait sans doute s'intéresser à cet échelon infra-national, en se donnant des moyens d'en identifier les singularités.

Enfin, même si le constat majeur du livre est l'engagement de la grande majorité des jeunes européens dans un processus d'individualisation et de relative indifférence aux autres catégories sociales, on peut penser qu'il existe des minorités actives et des dynamiques collectives : leur statut marginal, au plan quantitatif, ne les délégitime pas comme objets de recherche. Pour faire apparaître ces collectifs, la forme de recueil de données choisie dans cet ouvrage demanderait à être complétée et articulée avec d'autres méthodologies comme les entretiens approfondis, les récits de vie et de trajectoire ou l'observation des pratiques émergentes.

Au total, cet ouvrage, par ses méthodes et ses résultats, permet de rendre compte de l'ampleur et de la finesse des profondes transformations de l'espace européen de la jeunesse. Il se présente comme un document indispensable pour qui s'intéresse aux questions de jeunesse et à cet espace en perpétuel devenir qu'est l'Europe.

Alain Vulbeau  
Université Paris 10-Nanterre

---

GLASMAN Dominique & ŒUVRARD Françoise (dir.).  
*La Déscolarisation*. Paris : La Dispute, 2004. – 312 p.

L'ouvrage rend compte des travaux menés dans le cadre d'un programme interministériel de recherches portant sur les situations de « décrochage » scolaire.

Il s'organise autour du chapitre introductif de Dominique Glasman, intitulé « Qu'est-ce que la "déscolarisation" ? », et de trois grandes parties :

- « La question de la définition et du dénombrement », comportant les contributions d'Arlette Meunier, Laurence Proteau & Claude Thiaudière ; Jacqueline Costa-Lascoux & Olivier Hoibian ; Nicole Ramognino.
- « Les processus : moments, lieux, logiques », comportant les contributions de Stéphane Bonnéry ; François Sicot ; Claire Schiff ; Hasnia-Sonia Missaoui avec la collaboration d'Alain Tarrus ; Maryse Esterle-Hedibel ; Daniel Frandji & Pierrette Vergès ; Laurence Roulleau-Berger.
- « Déscolarisation et construction de soi des adolescents », comportant les contributions de Maryse Esterle-Hedibel ; Mathias Millet & Daniel Thin ; Catherine Blaya & Carol Hayden.

Dominique Glasman conclut l'ouvrage en proposant des pistes d'action et de réflexion.

### Qu'est-ce que la « déscolarisation » ?

Thématique de l'action publique s'imposant avec le contexte social et politique des années 1990 (1), la « déscolarisation » est rapidement construite en tant que nouveau « problème social » dépassant les enjeux de la scolarisation obligatoire. Le marché du travail social et celui des dispositifs d'encadrement des jeunes populaires vont progressivement articuler la question du « décrochage » scolaire des élèves de moins de seize ans, aux « problèmes sociaux » associés communément aux jeunes populaires (délinquance, « errance », « démission parentale », etc.). En ce sens, la « déscolarisation » devient une préoccupation publique et politique centrale.

La reconnaissance publique du « problème » – qui s'appuie sur des appels à projets, sur l'organisation de colloques, sur la production de discours publics et scientifiques (numéros de revue consacrés à la question, livres, etc.), et sur des discussions autour du dénombrement des « cas » – participe rapidement à le faire exister en tant que tel (2), alors que le « décrochage scolaire » n'est pas un phénomène nouveau.

L'appel à projets qui permet de réunir les travaux de chercheurs dans ce livre n'échappe pas à l'imposition sociale et politique d'une telle problématique publique. Pour s'en prévenir, le comité scientifique et les chercheurs ont adopté un ensemble de postures épistémologiques. Ainsi, tout en apportant une meilleure connaissance des situations des « décrocheurs », il s'agit de rendre compte de la genèse de la catégorie « déscolarisation ». En outre, les chercheurs ont à s'intéresser aux « processus de déscolarisation » considérés comme des processus sociaux complexes, non réductibles (loin s'en faut) à des « problèmes psychologiques » qui affecteraient certaines catégories « d'adolescents » – ce qu'une démarche psychologisante n'aurait pas manqué d'établir. Il en découle une troisième posture épistémologique, qui est le refus d'essentialiser les processus et de toujours, au contraire, les contextualiser.

C'est bien dans cet effort de prise de distance vis-à-vis de l'objet pré-construit par les catégories de pensée et d'action institutionnelles et politiques, que réside la réussite de ce livre. Il présente des approches diversifiées de la question, reposant sur du matériau empirique, évitant la tentation de l'expertise sociale. Par ailleurs, il contient des textes qui sont autant d'éclairages forts sur les processus de « déscolarisation », que sur les logiques cognitives et les conditions d'apprentissage des élèves des milieux populaires (qui ne conduisent pas nécessairement à la « rupture scolaire »).

## Cognition, apprentissage et conditions matérielles d'existence

De la sorte, les processus de « décrochage scolaire » renseignent plus largement sur les processus cognitifs et sur les difficultés d'apprentissage qui n'aboutissent pas systématiquement à la « rupture » scolaire. Ainsi, Stéphane Bonnéry s'intéresse au travail cognitif des élèves en difficulté scolaire, à leurs façons de répondre aux consignes des enseignants. Il fait porter l'attention sur les « malentendus socio-cognitifs » qui ne manquent de se produire entre ces élèves et leurs enseignants (3). Il montre que les pré-requis de l'apprentissage scolaire, reposant sur des « pédagogies invisibles », correspondent très largement aux logiques cognitives propres aux catégories sociales favorisées : ce qui est « évident » pour les uns (les enseignants) ne l'est donc pas pour des élèves d'origines sociales populaires en difficulté scolaire. Il en découle une confrontation de logiques cognitives renvoyant les élèves, qui pensent « faire des efforts », à des verdicts négatifs, qu'ils rapportent à leur relation personnalisée avec l'enseignant : la mauvaise note viendrait du fait que l'enseignant « n'aime pas » l'élève, et, au contraire, qu'il aurait ses préférences (ceux qui obtiennent de bons résultats). Les analyses de Stéphane Bonnéry (4) ouvrent plus largement le champ de connaissance sur les modalités concrètes d'appropriation des savoirs et des consignes des élèves des milieux populaires et en particulier des élèves « en difficulté » et sur leurs catégories d'auto-évaluation. Ses résultats trouvent de nombreux échos dans la recherche conduite par Mathias Millet et Daniel Thin (5) qui portent l'attention sur les conditions sociales qui renforcent les difficultés d'apprentissage jusqu'à mener certains élèves à la « rupture » scolaire. Ils insistent pour dire que les conditions matérielles d'existence président à ces processus de « décrochage ». Parce qu'elles font entrer en jeu des processus de disqualification « qui affectent l'économie psychique et relationnelle des collégiens » (p. 266), les difficultés scolaires conjuguées aux conditions matérielles difficiles, accentuent le rapport négatif au travail scolaire. De plus, les mauvaises évaluations scolaires discréditent les façons d'être, de penser, de parler ainsi que les postures corporelles des élèves : c'est donc non seulement leurs résultats scolaires mais tout leur être qui sont rejetés symboliquement et socialement par l'école. Et puis, ces élèves ont pour point commun de ne pas trouver dans leurs ressources familiales des compensations à cette disqualification. Dès lors, les difficultés scolaires contribuent à alimenter le sentiment d'« auto-dé légitimation » des parents (p. 272) et, en même temps, elles édifient peu à peu le discrédit de l'élève au sein même de leur famille. Le groupe de pairs, la « culture de rue » peuvent alors devenir des remparts à ces disqualifications cumulées, institutionnelles, sociales, familiales.

## Les logiques de socialisation institutionnelles

Le propos de l'ouvrage donne enfin à mieux comprendre les modalités de la socialisation institutionnelle mises en œuvre avec les jeunes populaires. Dominique Glasman le souligne en précisant que « s'intéresser à la déscolarisation en réglant la focale sur les quartiers et les milieux populaires, c'était se donner les moyens de contribuer à mettre au jour les logiques sociales et institutionnelles qui aboutissent à mettre à l'écart une partie de la population juvénile ; c'était également pointer les effets sociaux et scolaires d'une crise sociale qui n'en finit pas d'ébranler certaines parties de la population, c'était aussi dévoiler [...] le fonctionnement d'une école qui entend continuer à s'affirmer républicaine ; c'était, encore, contribuer à éclairer les inégalités, voir les injustices dont sont victimes certains élèves » (p. 32).

Les travaux présentés dans ce livre peuvent ainsi être lus sous des angles différents. Ils renseignent en particulier sur les logiques de socialisation impulsées par les politiques publiques, et sur les *doxa* qui les fondent. Fonctionnant souvent autrement que ce qu'elles prétendent faire (6), les actions de la socialisation institutionnelle (qui ne sont pas réductibles à l'école), mettent en jeu des pré-requis qui renvoient à un modèle d'individuation particulier : les injonctions répétées à l'« autonomie », au « projet », au « contrat » qui constituent un modèle d'individu « entrepreneur de lui-même » (*Ibid.*) en disent finalement long sur le décalage entre les formes de socialisation « dominantes » qui mettent en jeu ces principes, et les formes de socialisation de ceux et de celles qui sont mis « en difficulté » dans les premières.

Aussi les réflexions finales conduites par Dominique Glasman, qui proposent au débat public de réfléchir à une relative déscolarisation des apprentissages et des savoirs, pour mieux « rescolariser ceux et celles qui « décrochent », ont à tenir compte du fait que les logiques de socialisation institutionnelles qui trament la vie quotidienne des milieux populaires sont loin d'être réductibles à une question de transmission de savoirs généraux ou pratico-pratiques. De l'enfance, à l'adolescence, et au cours de la vie adulte (par les dispositifs sur l'emploi, par les associations de femmes, par les conseils donnés en matière de « parentalité », par les modes d'encadrement des activités extrascolaires, etc.) s'imposent des normes de comportement cognitif, langagier et corporel (présentation de soi, façons de parler...), un rapport au temps (*chronos*) et un modèle de « gouvernement de soi » (pour reprendre une notion importante de Michel Foucault) qui éclairent sur les modes d'exercice de la domination dans nos formations sociales.

Par conséquent, le regard sociologique porté sur les questions de l'apprentissage et de l'appropriation (ou des difficultés d'appropriation) des savoirs scolaires nécessite, bien au-delà des questions de scolarisation ou de formation, de traiter de la confrontation des matrices de socialisation, des nouvelles formes de la domination sociale, et de leurs effets sur l'économie psychique ainsi que sur l'économie des pratiques des milieux sociaux les plus éloignés du (des ?) modèle d'individuation dominant (7).

Sylvia Faure  
GRS, Université Lumière-Lyon 2

## NOTES

- (1) Avec les questions sur l'insertion professionnelle des jeunes non qualifiés, celle du chômage durable des jeunes non diplômés malgré les récurrentes « embellies » de la situation économique, celle des coûts de plus en plus dénoncés dans le débat public (et surtout politique) des dispositifs et des actions concernant l'emploi des jeunes, les questions de l'obligation pour l'école de scolariser les enfants jusqu'à seize ans et de conduire 80 % d'une cohorte jusqu'au baccalauréat, enfin les questions sécuritaire et celle de l'ordre public qui serait menacé par les groupes de jeunes « en errance », etc.).
- (2) Bernard Lahire, *L'invention de l'« illettrisme »*. Paris : La Découverte, 1999.
- (3) En référence aux travaux de l'équipe ESCOL, en particulier ceux d'Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In Jean-Pierre Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 1997, p. 105-122.
- (4) Cf. le rapport final : *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. Saint-Denis [Seine-Saint-Denis] : université Paris VIII : ESCOL ; Versailles : université Versailles Saint-Quentin : laboratoire Printemps ; Paris : université Paris III : laboratoire Syled-Res, novembre 2002.
- (5) Ainsi que leur livre : *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF, 2005.
- (6) Cf. le dossier dirigé par Gérard Mauger sur les « Nouvelles formes d'encadrement » publiés dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001, n° 136-137.
- (7) Questionnements et objectifs de recherche que discutent plusieurs chercheurs du GRS participant de l'axe « Modes de socialisation, logiques institutionnelles, économie des pratiques », comme Rachel Gasparini, Stéphanie Tralongo, Mathias Millet, Daniel Thin et moi-même.

---

*L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Textes réunis et présentés par Jean-François HALTÉ et Marielle RISPAIL. Paris : L'Harmattan, 2005. – 297 p. (Sémantiques)

L'ouvrage regroupe une partie des contributions au colloque « Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation » qui s'est tenu à Grenoble en octobre 2003 et qui visait la confrontation de psycholinguistes et de didacticiens sur le développement et les difficultés du langage oral : en quoi la prise en compte du

contexte scolaire peut-elle enrichir ou infléchir l'approche « acquisitionniste », en quoi les outils d'analyse mis en œuvre par les acquisitionnistes, les repères fournis sur les étapes et les variables du développement langagier peuvent-ils aider les didacticiens à préciser objectifs et tâches dans les contextes spécifiques de la classe ? L'ouvrage ne retient ici que les communications à orientation didactique et se centre prioritairement sur le rapport des usages et du développement du langage aux tâches scolaires. La préface place ces « pages sous la lumière de la formation des enseignants », question abordée indirectement dans l'ouvrage sauf chez C. Le Manchec & C. Totereau (« les grilles d'observation du langage au cycle 1, enjeux pour la formation) et E. Mathiot & A. Rivens (« Peut-on enseigner à communiquer ? Réflexion sur une initiation à l'enseignement de l'anglais en grande section »).

Que signifie travailler l'oral dans le contexte scolaire, en fonction des différents niveaux ? Comme le rappelle J.-F. Halté dans le chapitre d'ouverture (« Pour une didactique des activités langagières »), les questions basiques posées en 1991 par E. Roulet (« Faut-il enseigner l'oral ? Si oui qu'est-ce que l'oral, et quel oral enseigner ? Peut-on enseigner l'oral et comment ? Quelles sont les implications d'une telle réorientation de l'enseignement pour la formation des enseignants ? ») ne sont pas vraiment dépassées. Les ouvrages récents continuent de les poser, et elles sous-tendent les textes ici rassemblés, qui les abordent dans des perspectives et des contextes scolaires très variés. La somme de recherches présentées est ainsi représentative des axes actuels des travaux sur les pratiques orales en classe et en donne une bonne idée.

Les contextes scolaires abordés représentent une palette large, depuis les classes de lycée préparant à l'épreuve orale de français (M.-F. Chanfrault, « Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de l'élocution dans l'exposé scolaire ») jusqu'aux petites classes de maternelle pratiquant les rituels du matin (I. Delcambre, « Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle »), en passant par des classes d'initiation pour enfants non francophones (M.-T. Vasseur, « Peut-on localiser l'appropriation de la langue seconde : le cas de la CLIN »), des classes spécialisées pour enfants sourds (S. Munier & A. Millet, « L'oral et les enfants sourds : des textes officiels à la classe »), ou l'enseignement du français à l'étranger (J.-A. Pambou, « LECTE des apprenants et enseignement du français au Gabon »). Il peut s'agir d'activités très codées : exposés en cours de littérature – pour lesquels l'auteur reprend à l'enseignement du français langue étrangère l'idée de mettre à disposition des élèves des blocs à intérioriser pour faciliter la prise en charge d'une parole longue –, ou prise de parole devant la classe dans les rituels réglés de maternelle : ainsi

le rituel de la date observé par A. Halté (« Pourquoi Denzel parle-t-il si peu ? Analyse d'une séquence de classe ordinaire : la date en grande section de maternelle »). Dans d'autres cas, il s'agit de formes de discussion plus ouvertes, notamment si la verbalisation est au service d'autres apprentissages, réflexion sur le monde dans des ateliers philosophiques (B. Bomel, C. Calistri, C. Martel, « Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : deux ans d'atelier de philosophie en ZEP »), élaboration de catégories du vivant en sciences de la vie (G. Turco, M. Stallaert, « Les choses et les mots : des interactions verbales en découverte du monde en cycle 2), production d'une règle mathématique (J.-P. Bernié, « Produire une règle mathématique, quel oral pour quels objets de savoir ? »). Dans d'autres cas, les échanges verbaux entre enseignant et élève sont d'abord un moyen de repérer et résoudre des difficultés de compréhension de l'écrit (M. Klein-Philip, « Influence du dialogue pédagogique dans le processus de compréhension de la langue »). Le fonctionnement linguistique de l'oral peut être un révélateur du fonctionnement de la langue pour l'enseignant (I. Idiazabal & L.-M. Larrigan, « À propos de la structure périodique des énoncés oraux, un outil pour la didactique des débats scolaires ») et pour les élèves (P. Cappeau & M. Batut, « Oral et grammaire, les liaisons fructueuses »). Les facettes de l'oral abordées sont donc nombreuses. Pour prendre l'exemple de la maternelle, niveau le plus représenté dans les contributions, les dimensions privilégiées sont pour l'une l'accès à un langage énonçant un enchaînement de pensées hors situation, en vue du passage à l'énonciation écrite (E. Canut, C. Aqujilo & A. Rasse, « Quelles modalités d'interactions entre enseignant et apprenants, pour quelle maîtrise du langage oral et écrit »), pour l'autre l'apprentissage des règles conversationnelles et de rôles de locuteur (I. Delcambre), les conduites explicatives, occasion de détacher le langage de l'action immédiate et médiation pour les apprentissages (J.-M. Colletta, J.-P. Simon & C. Laschnitt, « Les conduites explicatives orales à la maternelle »), ou les processus entrant dans la compréhension et la sensibilité au matériau sonore et prosodique lors de l'initiation à une autre langue (E. Mathiot & A. Rivens), tandis que par le biais de grilles d'observation utilisées par les enseignantes, C. Le Manchec et C. Totereau envisagent l'ensemble des paramètres du langage susceptibles d'être pris en compte en vue d'un repérage des difficultés et d'une remédiation.

Les travaux présentés sont significatifs également des méthodologies de travail sur les interactions scolaires, de leur richesse et des difficultés généralement rencontrées (notamment en termes de généralisation et d'évaluation).

La plupart partent de l'analyse d'un ou deux moments d'une séance : un des intérêts de l'ouvrage est de fournir avant chaque analyse une transcription de l'interaction observée. Le cas retenu peut être un incident critique, dont l'analyse fine met en lumière la complexité invisible d'une tâche familière (le rituel sur le calendrier, source d'échec pour un « petit parleur » chez A. Halté) ou celle des relations ambivalentes entre mots et catégories d'appréhension du réel (la dénomination des fruits du châtaignier chez G. Turco et M. Stallaert). Plus rares sont les contributions qui utilisent des données quantitatives sur une plus grande échelle et une durée plus longue, permettant des évaluations : par exemple celle des effets induits par différentes situations de mise en œuvre d'explications ou de justifications (J.-M. Colletta *et alii*) permet de pondérer les représentations courantes des tâches disciplinaires liées à la causalité physique comme occasion privilégiée d'explications. Ou encore l'évaluation dans une durée longue (deux ans) des profits différenciés retirés d'une pratique régulière d'ateliers philosophiques par des « petits parleurs » et des « grands parleurs » (B. Bomel, C. Calistri, C. Martel) aborde le problème crucial de la différenciation.

L'ouvrage présente donc un panorama intéressant des travaux didactiques sur l'oral et une palette stimulante de transcriptions, susceptible de contribuer à « une culture de l'oral » et de mettre en lumière la complexité des phénomènes abordés. Il donne des éclairages utiles sur une question récurrente, plus ou moins explicitement posée : qu'est-ce qui fait de cette situation d'exercice de l'oral une situation didactique, qu'y apprend-on et à quoi peut-on le voir ? Ses limites sont l'envers de cette richesse et de cette variété de perspectives. Cette diversité fait écho à la polysémie du terme oral, qui fait de lui malgré sa récurrence obstinée un « mauvais objet didactique et pédagogique », comme dit J.-F. Halté, et amène souvent à s'en servir pour parler d'autre chose (le travail d'étayage de l'enseignant, la coopération dans la classe, la norme). Dans un chapitre d'ouverture provocant et stimulant, J.-F. Halté propose, pour éviter cette dispersion, de déplacer le problème et de se centrer sur ce qui est au cœur du travail de l'oral, mais est en partie commun avec les pratiques d'écriture, avec lesquelles l'oral interfère sans cesse : l'activité langagière et discursive. La question serait alors de voir en quoi l'analyse de l'oral apporte des éclairages pertinents sur cette activité langagière, et peut conduire à reconfigurer la discipline française pour intégrer les problèmes que pose cette analyse. C'est à ce travail d'intégration et de questionnement que ce recueil invite le lecteur.

Elisabeth Nonnon  
THEODILE, IUFM du Nord-Pas-de-Calais

KERLAN Alain. *L'Art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Laval [Québec] : Presses de l'Université Laval, 2004. – 234 p.

Au cœur d'une civilisation marquée par la domination universelle des sciences et des techniques, n'est-il pas paradoxal de chercher du côté des arts et des pratiques culturelles les voies d'un nouveau développement, les chances d'un nouveau fondement de l'idée éducative ?

Consacré tout entier à la défense et à l'illustration d'un tel paradoxe, l'ouvrage d'Alain Kerlan *L'Art pour éduquer ?* s'inscrit bien évidemment dans la continuité de sa réflexion antérieure sur Comte, Durkheim, les limites du positivisme et l'impuissance des sciences à fonder véritablement un modèle éducatif (*La Science n'éduquera plus*, P. Lang, 1998), mais n'en découle nullement comme une implication nécessaire. L'idée d'une « relève esthétique » du modèle éducatif constitue au contraire, par rapport aux travaux antérieurs de l'auteur et, plus encore, par rapport à l'état actuel de la réflexion sur l'éducation en France, une hypothèse nouvelle, profondément originale et qui, selon les termes de l'auteur (p. 7), « engage d'emblée une perspective spéculative, en interrogeant une thèse philosophique et pédagogique », même si elle peut aussi être étayée sur « un faisceau de constats et d'analyses empiriques » portant sur certaines évolutions, certaines innovations qui ont cours aujourd'hui en France dans le champ pédagogique et dans le champ culturel.

Plusieurs indices témoignent en effet aujourd'hui, aux yeux d'Alain Kerlan, d'une évolution en profondeur du champ pédagogique dans son interaction avec les politiques éducatives en France, une évolution qui, de manière sporadique mais probablement irréversible, irait selon lui dans le sens d'une place croissante faite aux pratiques artistiques et aux valeurs esthétiques au sein du curriculum. Peuvent être ainsi cités comme exemples la création des Projets d'action éducative (PAE) en 1981, le protocole éducation-culture de 1983 assurant le concours des artistes et des organismes culturels à l'éveil artistique des enfants, l'ouverture d'ateliers de pratique artistique et de classes à Projet artistique et culturel (PAC) dans les collèges et les lycées, la publication en 2000 des Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école et le plan quinquennal présenté conjointement par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture (avec notamment la conférence de presse de Jack Lang du 14 décembre 2000 plaidant pour mettre les arts et la culture au cœur du sanctuaire de l'école), ainsi que les Nouveaux programmes pour l'école primaire publiés en 2002. On pourrait bien sûr objecter à Alain Kerlan qu'en l'absence d'un « état des lieux » fondé sur une enquête systématique et à grande

échelle dans les établissements et les classes, il est bien difficile de mesurer l'impact de ces expériences, de ces innovations ou de ces évolutions prônées et impulsées en grande partie depuis la rue de Grenelle, et considérer qu'il pourrait bien exister une disproportion entre la « minceur » de tels « indices » et l'ampleur et la radicalité de cet effet de « régénération de l'école » par le biais de l'art et de l'éducation esthétique qu'il diagnostique ou pronostique. Car c'est bien en fait d'une alternative totale et radicale qu'il est question, et non pas d'un simple réaménagement des horaires et des coefficients faisant une plus grande part à des disciplines artistiques trop longtemps marginalisées ou sacrifiées. Selon Alain Kerlan, cet effet « régénérateur » ne saurait en effet être attendu d'une simple « scolarisation de l'art », c'est-à-dire d'une simple injection d'un complément ou d'un supplément de contenus artistiques et culturels au sein d'un dispositif curriculaire dont la forme resterait fondamentalement inchangée. « Tout au contraire, écrit-il, c'est bien dans la mesure où ils pourront subvertir l'école de l'intérieur, en demeurant eux-mêmes sans se plier aux exigences de la forme scolaire, que l'art et les artistes sont mobilisés dans une entreprise de régénération de l'école » (p. 33). « Subversion », « régénération », « changement de régime », « changement de modèle », « renversement des valeurs », recentrage de la culture scolaire sur de nouvelles perspectives et de nouvelles valeurs (le sensible, le vécu, l'imagination, l'émotion, le corps, l'apparence) tenues longtemps en suspension par la tradition rationaliste et intellectualiste, passage « d'une école des savoirs et des compétences » vers « une école des arts et de la culture », ce sont là à coup sûr des termes très forts, l'expression d'une vision des choses très intéressante et très stimulante pour l'esprit, mais bien évidemment difficile à étayer ou à corroborer à partir d'indicateurs empiriques comme ceux que fournit l'auteur lorsqu'il évoque les innovations et propositions caractéristiques de la « politique éducative des arts et de la culture » mise en œuvre en France depuis les années 1980. D'autres indicateurs mentionnés dans l'ouvrage suggèrent cependant que cette notion de « régime esthétique de l'éducation » ou de « modèle esthétique en éducation » doit être prise en un sens très large, et qui déborde en tout cas le champ de ce qu'on appelle traditionnellement les activités artistiques : il s'agit en effet de certaines réformes ou d'innovations scolaires récentes telles que la pédagogie différenciée, l'aide individualisée, les travaux personnels encadrés, les parcours diversifiés, les travaux croisés qui, selon les termes de l'auteur, « ont bien pour centre de gravité des thématiques et des valeurs plus proches du paradigme esthétique que du paradigme scientifique : l'individu, la subjectivité, la sensibilité, l'imagination... » (p. 6). À coup sûr, il y a là, quoique dans une formulation prudente, en termes de « proximité » dans les thématiques et les

valeurs, une extension, un glissement sémantiques caractéristiques : bien au delà du champ artistique le « paradigme esthétique » est assimilé ici à tout ce qui, dans l'homme et la culture modernes, échappe aux emprises du rationalisme et du sociocentrisme positivistes. C'est pourquoi aussi, pour Alain Kerlan, ce phénomène de réhabilitation des « disciplines de la sensibilité » observable dans certaines évolutions pédagogiques récentes revêt une portée bien plus large que le champ scolaire, et doit être considéré « comme un retour sur l'école d'un processus qui aurait longuement cheminé dans la société » (p. 42). Cette promotion des valeurs esthétiques (considérées en un sens très large) serait en fait, selon l'auteur, inséparable du développement moderne de l'individualisme démocratique. C'est pourquoi la seconde partie de son ouvrage, la plus longue, s'efforce d'explorer les assises philosophiques de cette tentative actuelle de « relève esthétique du modèle éducatif » en la replaçant dans le cadre de ce qu'il appelle « une analytique de la modernité ».

Une première « ligne d'analyse » constitutive de cette réflexion philosophique sur les rapports entre éducation esthétique et modernité porte sur la question de l'unité éducative. C'est notamment Durkheim qui a souligné à quel point l'éducation occidentale moderne, inspirée par la conception chrétienne d'une formation globale et profonde de « l'homme intérieur », est habitée par une exigence inlassable d'unité, une exigence à laquelle le monde contemporain, monde des sciences et des techniques, de l'individualisme démocratique et du subjectivisme post-moderne, oppose « l'éclatement et la dispersion des savoirs, l'impossibilité encyclopédique, le relativisme des valeurs, le déploiement des apparences et le chatolement des surfaces, l'émancipation de l'individu » (p. 87). Ainsi la crise de l'éducation peut-elle se décrire aujourd'hui comme impossibilité de satisfaire à cette exigence d'unité, de totalité, d'intériorité. Or Alain Kerlan voit dans l'émergence d'un « modèle esthétique en éducation » une promesse possible, une voie possible de restauration de l'unité perdue. « L'entreprise éducative en son essence, écrit-il, veut l'unité humaine, l'unité du tout, l'harmonie humaine, la belle totalité humaine. Comme l'œuvre d'art, elle veut une mise en forme qui ne s'arrête pas en surface, et touche l'intériorité même. Unité, intériorité, totalité, la trilogie éducative trouve dans l'œuvre d'art et dans la beauté une forme concrète » (p. 93). Reste à savoir cependant si ce rapprochement analogique entre l'éducation et l'œuvre d'art autour de la notion (très « classique ») de mise en forme ou de belle forme peut suffire à étayer l'idée d'une « vocation unificatrice de l'art et de l'esthétique » au sein d'un monde éducatif marqué aujourd'hui, à l'image même de la société tout entière, par la fragmentation et la dispersion.

Une deuxième « ligne d'analyse » philosophique développée par l'auteur porte sur la question des rapports entre l'émergence du « modèle esthétique » en éducation et le développement de l'individualisme dans la culture moderne, « l'affirmation de l'individu et de la subjectivité comme principe et comme valeur, l'affirmation de la souveraineté du sujet » (p. 140). À coup sûr l'idée, apparue au XVIII<sup>e</sup> siècle et parvenue chez Kant à un niveau supérieur d'élaboration, d'une autonomie du champ esthétique par rapport au champ cognitif et au champ moral ainsi que d'une autonomie du sujet dans l'élaboration du jugement de goût peut apparaître comme une expression caractéristique de la dynamique moderne de l'individualisme, inséparable de l'émergence du nouvel ordre politique démocratique. C'est pourquoi le criticisme kantien est présenté ici comme une des deux sources inspiratrices fondamentales de la pensée moderne de l'art et de l'éducation esthétique, l'autre devant être cherchée du côté de la conception romantique de la sensibilité, de l'authenticité expressive et du pouvoir salvifique de l'art (avec notamment, à la charnière de ces deux « moments » ou de ces deux « courants » de la modernité que constituent respectivement la pensée des Lumières et le romantisme, les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* de Schiller). Le chapitre consacré par l'auteur à ce thème de l'individualisme et de la subjectivité manifeste cependant, dans la sinuosité de son propos et le foisonnement de ses références théoriques, la multidimensionnalité (entre « modernité » et « postmodernisme ») de sa problématique et la difficulté de restituer en une même coulée discursive la signification d'apports théoriques aussi différents que ceux de Luc Ferry, Alain Renaut, Charles Taylor, Michel Maffesoli, Peter Sloterdijk ou Gianni Vattimo. À l'heure de la dissolution de la notion même d'art et d'œuvre d'art dans les « installations », « performances » ou « interventions » d'un post- ou néo-avant-gardisme voué au culte de l'éphémère et à la logique de la « déconstruction », une question essentielle n'est-elle pas d'abord, comme le demande Alain Kerlan (p. 178), celle de savoir de quel art on parle quand on espère de l'art un service, voire un modèle éducatifs ? Si la quête d'un modèle esthétique en éducation peut être présentée comme une tentative d'inscrire l'éducation scolaire dans la logique de la subjectivité émancipatrice inhérente à la culture moderne, elle ne devrait pas signifier pour autant, avertit l'auteur (p. 183), la soumission inéluctable de l'éducation au subjectivisme, mais devrait, bien au contraire, « permettre la nécessaire reprise des valeurs et de la logique de la modernité », tout en constituant « un cran d'arrêt » à ce qui peut être dénoncé comme une « dérive subjectiviste », le danger d'une « dissolution subjectiviste de la culture ». Si on devine à peu près quelles philosophies ou quelles tendances esthétiques sont susceptibles d'être visées à travers cette accusation ou cette crainte de « dérive subjectiviste », force

est de reconnaître cependant qu'on aimerait en savoir plus, compte tenu du « renversement des valeurs » observé ou annoncé par l'auteur, sur les justifications et le fonctionnement possibles de ce « cran d'arrêt ».

Education esthétique et démocratie, tel est le libellé du troisième thème abordé par Alain Kerlan dans son exploration d'une « analytique de la modernité » destinée à éclairer philosophiquement les conditions d'une « relève esthétique » du modèle éducatif. « A l'intersection des valeurs de l'individu et des valeurs de la communauté », les voies du modèle esthétique en éducation « recourent, selon l'auteur, celle de la quête démocratique » (p. 190). Et de fait, observe-t-il (p. 194), « la préoccupation politique et démocratique habite les diverses formes d'art et d'expression culturelle que la politique éducative des arts et de la culture tente d'habiliter au sein de l'école. » Par delà les effets attribuables à une conjoncture politique particulière (comme on le voit avec la référence faite à plusieurs reprises aux orientations et déclarations du ministre Jack Lang), Alain Kerlan cherche du côté de la théorie kantienne du jugement de goût les conditions d'une assise philosophique solide pour cette « alliance politique de l'art et de la démocratie », dans la mesure où Kant voit en effet dans la faculté esthétique de juger « un sens commun à tous les hommes », c'est-à-dire le prototype d'une communicabilité universelle. Mais, « de l'esthétique anarchiste à l'esthétique de l'État totalitaire, du modernisme libéral à la critique marxiste, du spiritualisme au romantisme et à ses nostalgies ambiguës » (p. 191), il faut bien reconnaître aussi que « le curseur du modèle esthétique » couvre en vérité le champ politique moderne dans son spectre le plus large, et que l'utopie d'une présence de l'art et de la dimension esthétique au cœur des enjeux de la Cité est susceptible de prendre de multiples visages.

A l'intersection de la philosophie de l'éducation et de la philosophie de l'art, l'ouvrage d'Alain Kerlan nous entraîne sur des territoires peu fréquentés par les pédagogues et mal balisés par les chercheurs. Autour d'une hypothèse qui frappe par sa radicale originalité, mais qui se prête davantage à une investigation spéculative qu'à une mise à l'épreuve à partir de données empiriques ou historiques, le parcours proposé ici relève à coup sûr davantage d'une rationalité herméneutique que d'une rationalité scientifique : il mobilise une vaste culture, suggère des éclairages inattendus, ouvre de multiples questionnements, que le lecteur se trouve invité à explorer et à poursuivre pour son propre compte.

Jean-Claude Forquin  
INRP

LE MANCHEC Claude. *L'expérience narrative à l'école maternelle*. Lyon : INRP, 2005. – 198 p. (Didactiques, apprentissages, enseignements)

Disons tout de suite que, nourri à la fois par une bibliographie riche et variée, par l'analyse de situations multiples d'échanges triangulaires adulte-livre-enfants et par une réflexion personnelle originale, le livre apporte beaucoup au lecteur. Dès le début, le livre se place sous l'égide de la pensée de Castoriadis qui caractérise l'homme par la dimension imaginaire, et non par le seul logos ou la raison conceptuelle. Reste, pour l'auteur comme pour nous, à savoir ce que c'est que rendre raison de cette irréductibilité de la part de l'imaginaire qui passe (entre autres) par le narratif, ou plutôt, comme le titre l'indique, par l'expérience narrative dans ce qu'elle comporte de dialogique.

C'est la multiplicité des points de vue visant à cerner cette expérience qui fait la richesse du livre. Mais, en même temps, on peut se demander si l'on peut complètement suivre l'auteur dans sa volonté de réunir (p. 10) les « discours qui se sont longtemps ignorés : celui de l'anthropologie, celui de la psychologie et celui de la didactique, car, en réunissant leurs forces, nous pourrions lire ce rituel comme élément de la transmission d'une culture, entendue comme significations collectives, durables et étendues ». Cette réunion n'est pas aisée à réaliser. D'autant que chaque discipline doit être mise au pluriel, comme le fait l'auteur un peu plus loin dans le cas de la psychologie en s'inspirant alternativement du cognitivisme, de la psychanalyse et du courant qui va de Vygotski à Bruner. En ajoutant des considérations neuropsychologiques (Damasio).

Certes, il semble que nous soyons tous condamnés, sauf clôture arbitraire au nom d'un modèle, à une telle diversité et à ses aléas. Mais s'agira-t-il de juxtaposition ou de synthèse ? En tout cas, dans un ouvrage relativement bref, on risque de juxtaposer des « informations » et on ne peut s'interroger sur les théories rapportées (exception faite ici pour une discussion précise de la notion brunerienne d'étayage et de la différence de son application dans l'exécution d'une tâche spécifique et au contraire dans une situation ouverte comme ici). Sur chaque discipline particulière, on pourra toujours trouver l'exposé un peu rapide. Il me semble que c'est ce qui se passe dans les exposés directement inspirés par la psychologie : dans quelle mesure une psychologie, quelle qu'elle soit, a accès à la façon dont l'enfant fait plus ou moins sien ce qu'il reçoit. On a certes accès à ses reformulations, mais au processus mental ?

On pourra aussi trouver que telle ou telle discipline manque. Ainsi le chapitre 1, présentation introductive, ne peut évidemment rendre compte de toutes les variations

historiques et ethnologiques sur ce que c'est que lire aux enfants pas plus que de l'évolution des livres pour enfants, de leurs contenus ou de leurs présentations. Et puis, quel statut pour une anthropologie générale ? Mais ces interrogations sur les relations aux différentes disciplines sont secondaires par rapport au projet même de l'auteur tel qu'il apparaît surtout dans les deux derniers chapitres de la partie 3 : « parler de soi » et « portée de l'événement ». C'est cette démarche descriptive et réflexive qui me semble surtout éclairante.

Sans chercher à résumer l'ouvrage, on dira que son objet central n'est pas le texte comme contenu mais le dialogue des enfants et de l'adulte sur le texte et ce qui se produit dans cette interaction telle qu'elle peut être observée à partir du travail d'immersion de l'observateur dans les groupes où le « contage » a lieu. En particulier en associant (p. 152-153) les deux aspects du constat de l'événementiel des rencontres avec les récits et la variation des statuts de l'adulte qui tantôt est « celui qui sait » et tantôt celui qui comme les enfants propose une interprétation, écoute ou « regarde en tant que ». Cela dans un espace complexe où se manifeste pour les enfants le jeu entre plusieurs autres et principalement le lecteur commentateur présent et l'autre absent qu'est l'auteur. De même que l'univers de la fiction n'est pas un autre monde isolé mais le lieu d'un mouvement entre l'univers de suspension par la fiction (éventuellement dramatique) et le monde propre de l'enfant (ce qu'il n'a jamais réussi à se dire à lui-même). L'auteur insiste sur la capacité des enfants à dire ce que nous ne saurions dire nous-mêmes. Ainsi que sur le rôle de l'espace ludique (p. 166) dans lequel on peut se moquer, investir l'inversion des places et des rôles, sur le mode du renversement dont Bakhtine a rappelé la prégnance dans les soties ou chez Rabelais.

L'ouvrage se divise en trois parties : la première est consacrée au « rapport au récit à l'école et ailleurs ». Le chapitre 1 (qu'on a évoqué plus haut) porte surtout sur les finalités même du récit et la diversité des accentuations proposées ici ou là : compréhension, capacité de reformuler, cohésion cohérence, ouverture au monde. Il rappelle les variations des Instructions officielles sur la préparation à l'écrit, le langage en général et introduit ainsi à une réflexion sur la circulation des effets du texte et non une analyse centrée sur la structure.

Le chapitre 2 insiste d'une part sur les différents types de réaction des enfants à la lecture du texte, tant en ce qui concerne le langage (demandes d'explications, commentaires) que ce qui passe par leurs réactions corporelles comme manifestation de la relation des enfants au texte. En tenant en particulier compte de la différence des réactions collectives, des interactions entre enfants ou des

façons dont des conduites plus solitaires peuvent se mettre en place. D'autre part, il analyse les intrications entre les significations portées par le visuel et le dit, qu'il s'agisse du cas du dessin animé ou des illustrations de livres.

La seconde partie est plus technique : le chapitre 3, évoqué aussi plus haut, réexamine le concept brunerien d'étayage. Le chapitre 4 isole les questions qui concernent au sens large le développement des différents types d'attention. Le chapitre 5 porte sur le « contrôle des émotions ». Je me permets de noter, par parenthèse, que ce titre me semble deux fois restrictif. Il ne s'agit pas que de « contrôle ». Surtout l'auteur reprend l'usage anglo-saxon qui consiste à appeler « émotions » l'ensemble de ce qui concerne la vie affective alors qu'il est sans doute préférable au minimum de suivre Damasio (d'ailleurs cité par l'auteur) lorsqu'il distingue « émotion » et « sentiment ».

C'est sans doute la troisième partie (approfondissement et élargissement de ce qui apparaît dans le chapitre 2) qui est à la fois la plus personnelle et la plus achevée dans l'analyse de la spécificité de ce qu'apportent les moments de « suspension narrative » dans leur écart à la pratique quotidienne. L'auteur insiste sur ce en quoi la situation narrative est loin de la pratique quotidienne, ce qui permet à l'enfant de « penser » autrement qu'il ne pense d'habitude, en particulier dans tout ce qui se manifeste dans ce qu'il peut dire à l'occasion du texte et non sur le texte. Il montre bien que la « dimension éthique » n'est pas un supplément d'âme, mais ce qui ressort de ce dialogue même à l'occasion du texte, de même que la « raison discursive dialogique » dans le jeu entre ce qui vient du texte, de l'adulte et des enfants. Même s'il n'est pas assuré qu'on puisse écrire (p. 188) : « comme le prêtre, l'adulte médiateur du récit est un individu chargé de penser l'univers conceptuel ». S'agit-il vraiment de retrouver des schèmes conceptuels ? Sans doute en partie. Ce qui n'exclut pas que le récit nous donne une dimension qui reste irréductible à la conceptualisation. Dans *le droit de rêver*, (PUF, 1970) Bachelard écrit « le monde est intense avant d'être complexe ». Quitte à vouloir mettre en avant « une » formule, ce qui n'est sans doute pas très raisonnable, celle de Bachelard me plaît plus. Il y a une contingence des personnages, des devenir, un « c'est ainsi » du récit qui fascine.

Le chapitre 6, « Un apprentissage paradoxal de la communication » conduit à la dernière partie et en particulier au chapitre 7 « parler de soi » où sont présentés les mouvements changeants de l'interprétation et de la compréhension dans l'intrication de différents niveaux : le référent du discours narratif, les sens sociaux (plus ou moins partagés) portés par ce référent, le sens social porté



par la communication et en particulier le rôle de l'adulte, l'intrication du présent et de l'absent, du commun et du différent. L'accent porte d'une part sur le rôle de l'adulte (p. 121) : « le récit est dialogue avec l'altérité : la parole d'autrui saisit l'enfant, parfois l'exaspère ou le met en joie car elle lui fait voir les choses autrement ou, au contraire, le confirme dans sa vision ». Mais l'auteur revient en même temps surtout sur les mises en sens par l'enfant et en particulier sur la façon dont les « erreurs » de l'enfant (ainsi ses confusions de noms) peuvent constituer des formes spécifiques de « mise en sens ». C'est, encore une fois, la volonté de prendre en compte ce complexe qui fait la force de cet ouvrage et aussi la difficulté des mises en œuvre pratiques, par exemple en ce qui concerne les limites des capacités de chacun (pas seulement de l'auteur) à décrire exhaustivement ce qui se passe dans le groupe des enfants. On peut seulement multiplier les déterminations, par exemple, celle selon laquelle le conteur dit le « non conceptuel » par son corps. Ou encore montrer comment le récit permet de « présenter à un public très jeune 'fragile' au plan psychique, toute une gamme de fantasmes, de transgressions, de transformations de normes » (p. 130). L'auteur renvoie ici aux « processus primaires » de la théorie freudienne. C'est sans doute un des exemples de la difficulté qu'il y a à vouloir faire appel à une théorie sans l'exposer et la discuter longuement, d'autant plus que l'auteur signale l'articulation du jeu et du non-jeu relève, elle, des processus secondaires.

Cet ouvrage est relativement bref. Il ouvre une perspective dans laquelle de nombreux travaux pourraient être poursuivis : revenir sur la différence des âges entre la petite et la grande section de maternelle et les différences de types de maniement du langage et de rapport du dit et du non-dit qu'elle entraîne. De même l'auteur n'avait pas de place pour développer la question de la diversité des enfants ou de la diversité des modes de retentissement sur le même enfant des différents textes ou des différentes conditions d'échange. Sans parler de la question difficile des retentissements à long terme de la présentation des textes. Mais ce livre ouvre sur bien d'autres questions, en particulier celle de ce dont les enfants sont capables par eux-mêmes ou à partir d'ébauches, de questions, d'indications, de la différence entre le prévisible et l'imprévisible, de ce que c'est qu'une compréhension partielle du texte ou une compréhension différente de celle qui nous semble normale. Sur toutes ces questions et sur d'autres l'auteur nous fait avancer. On l'en remercie.

Frédéric François

Université Paris 5-René Descartes

OSBORN M. ; BROADFOOT P. ; MCNESS E. ; PLANEL C. ; RAVN B. & TRIGGS P. *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*. Maidenhead : Open University Press, 2003. – XIV-282 p.

Que n'a-t-on pas écrit sur la valeur heuristique des comparaisons internationales ? Ce livre en apporte une confirmation magistrale, et convaincra bien plus que la plupart des ouvrages généraux dits d'éducation comparée de l'intérêt scientifique et politique de ce domaine. Il présente les résultats d'un projet – dit ENCOMPASS – regroupant des chercheurs britanniques, danois et français, dont l'objectif était de décrire la variété de l'expérience scolaire des jeunes dans les trois pays étudiés, et de la rapporter au contexte social et idéologique environnant qui façonne aussi bien les politiques éducatives que les idéologies et les pratiques enseignantes.

Ce livre de près de 300 pages est à la fois un ensemble impressionnant de résultats et un manuel du chercheur en éducation comparée, dans la mesure où la méthodologie suivie est présentée avec soin (notamment les différents niveaux d'analyse, du niveau national, au niveau élève en passant par le niveau établissement), les questionnaires ou les diverses grilles d'entretien sont fournis en annexe. Il débute sur une justification convaincante du thème de la recherche : alors que les jeunes, dans ces trois pays riches qui constituent l'échantillon, passent de plus en plus de temps à l'école, de nombreuses enquêtes suggèrent qu'ils ne se sentent pas mieux pour autant (dès lors qu'on juge normal de s'intéresser à leur développement personnel) ; dans le même temps, les enjeux des scolarités sont de plus en plus forts, ce qui durcit la compétition. L'enquête entend se centrer sur l'expérience scolaire des élèves du secondaire, soulignant en passant combien l'éducation comparée a eu jusqu'alors tendance à négliger quelque peu cette perspective.

Une autre justification de la démarche part du constat du succès croissant des palmarès internationaux, qui débouchent parfois sur des tentatives d'emprunts quelque peu sauvages, dès lors qu'on ne prend pas en compte sérieusement le contexte qui donne sens aux indicateurs retenus dans ces palmarès (ceci valant aussi pour des enquêtes comme PISA). À l'heure où se répand, notamment dans les injonctions européennes, la notion de « bonne pratique » qu'il conviendrait d'emprunter à qui de droit, cet ouvrage souligne avec force la nécessité de contextualiser les pratiques en question avant de postuler qu'elles seront partout aussi bonnes.

L'ouvrage débute donc sur une analyse des politiques nationales des trois pays comparés, en les situant dans leur histoire. Les fondements idéologiques des systèmes éducatifs apparaissent relativement différents, les auteurs

parlant d'« individualisme libéral » pour le Danemark, d'« universalisme » pour la France et de « communautarisme » pour la Grande Bretagne. Ceci ne va pas manquer d'affecter profondément tous les plis de l'organisation et de la vie scolaire. C'est ainsi que l'organisation des divers échelons, la consistance du niveau établissement, l'équilibre entre les fonctions d'éducation et d'instruction vont s'avérer différentes. L'analyse éclaire ainsi pourquoi l'identité des écoles a toujours été forte en Grande-Bretagne, ou encore pourquoi l'intégration des aspects instruction et éducation a toujours été très marquée au Danemark. Les conceptions que les enseignants se font de leur rôle et bien évidemment aussi leurs pratiques sont évidemment cohérentes avec cet arrière-plan. On découvre pourquoi leurs priorités sont différentes dans les trois pays (du développement personnel de chaque enfant au Danemark à la transmission des connaissances en France, pour résumer un peu vite des développements passionnants) ; on découvre aussi comment ils partagent les mêmes tensions et comment les évolutions contemporaines tendent plutôt à homogénéiser les conceptions du métier.

Tout ceci prend corps dans la classe, et l'ouvrage présente, par des observations de leçons, comment ces valeurs nationales s'expriment au quotidien, depuis le contrôle ou l'autonomie laissés aux élèves, la tonalité générale dans laquelle se déroulent les apprentissages, la place donnée à la culture adolescente et le style des relations entre enseignants et élèves. Sont ainsi mis en relief, par contraste avec les deux autres pays, certaines spécificités des classes françaises : élèves perçus avant tout comme des élèves, découpage fort des savoirs (pour reprendre le vocabulaire de la sociologie britannique des *curricula*), rareté du travail en groupe, faible autonomie des élèves, prégnance des rôles formels...

On en vient ensuite au cœur de la recherche, à savoir l'expérience scolaire des élèves. La recherche s'y est attachée en usant de méthodes variées (questionnaires, entretiens, suivis d'élèves...), en se centrant sur des jeunes de 12-14 ans, et en cherchant à dégager aussi bien les spécificités de chaque pays que les différences internes à chaque pays. On retrouve alors certains points qui se dégagent aussi d'enquêtes comme PISA, notamment une certaine dureté de l'expérience scolaire à la française. Les élèves français affirment plus souvent qu'il est difficile de réussir à l'école, que les enseignants ne s'intéressent pas à eux en tant qu'individus et ne se soucient guère de leurs problèmes, ne les encouragent pas à s'exprimer, etc. L'expérience des jeunes danois est quasiment à l'opposé (ce qui, notons le en passant, ne débouche pas sur de meilleures performances, si l'on en croit l'enquête PISA). Il n'en existe pas moins des ressemblances, qu'il s'agisse de défi-

nir un « bon prof » ou une leçon intéressante, ce qui illustre les contraintes objectives du « métier d'élève ». Changeant ensuite de focale, l'ouvrage présente de manière quasi clinique douze cas individuels, mais avec toujours l'objectif de cerner comment le contexte national et ses valeurs se reflète dans la construction des identités des élèves.

Mais les auteurs sont bien conscients de ce que ces contextes nationaux recouvrent des différenciations internes, selon les lignes de clivages classiques de la sociologie de l'éducation (sexe et origine ethnique et sociale notamment). Dans un premier temps, est présentée une analyse de la rhétorique en vigueur dans les différents pays pour expliquer les inégalités entre élèves, et les politiques qui s'en suivent pour les combattre. Puis ce sont les différences entre élèves qui sont passées au crible, différences dans leur jugement sur la vie scolaire et leurs projets. Partout, les clivages habituels sont observés. Mais on note une certaine ressemblance entre les trois pays dans l'expérience scolaire (largement négative) des garçons de milieu populaire (même si, notons le au passage, les différenciations sociales semblent un peu moins marquées en France, pour ce qui est des attitudes envers l'école). Réciproquement, les spécificités nationales se retrouvent davantage chez les élèves sans problème, les plus conformes donc aux visées privilégiées par le système.

On ne saurait résumer la masse de résultats passionnants que rassemble cet ouvrage. Il faut le lire et sans doute le relire... On en sort (plus) instruit, notamment sur les spécificités de notre propre système que le regard de chercheurs étrangers et aussi bien sûr la comparaison elle-même mettent bien en exergue. On est également aisément convaincu que ni l'exercice du métier d'enseignant ni l'expérience scolaire des élèves ne peuvent se comprendre sans une contextualisation documentée et exigeante. Faut-il alors en conclure qu'il est difficile de changer quoi que ce soit à un ensemble aussi subtilement organisé ? C'est une tentation, à laquelle expose le livre ; mais il montre aussi très concrètement que d'autres façons de faire sont possibles et que leurs incidences ne sont pas minces sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves (sachant qu'on pourra reprocher aux auteurs de ne pas s'intéresser plus précisément aux acquis effectifs des élèves). On s'en doutait un peu, les phénomènes éducatifs sont complexes et il n'est pas facile de bouger une pièce du puzzle scolaire. Mais de cet ouvrage tonique se dégage une attention chaleureuse pour les élèves qui invite à faire évoluer un système français qui apparaît comme s'intéressant bien plus aux élèves qu'aux personnes.

D'un point de vue plus académique, les auteurs soulignent dans la conclusion la nécessité de réfléchir, à la leur

des comparaisons, à un nouveau modèle de l'apprentissage, permettant de comprendre comment s'articulent les différents niveaux étudiés dans cette recherche, du niveau national au niveau de l'élève. Cette articulation des niveaux, du macro- au micro-, est un thème récurrent dans la sociologie de l'éducation. Mais qui avait pensé jusqu'alors que l'éducation comparée pouvait à cet égard apporter une contribution précieuse ?

Chacun tirera donc de cet ouvrage magistral ce qui le stimule le plus, des pistes pour le changement pédagogique ou des ouvertures théoriques, mais il faut aussi espérer qu'il convaincra les chercheurs français d'explorer plus intensément et plus empiriquement les sentiers encore peu fréquentés de l'éducation comparée. Comparaison n'est pas raison, certes, mais cela apporte une foule d'idées et un peu d'air frais.

Marie Duru-Bellat  
IREDU, CNRS-Université de Bourgogne

---

PELTIER-BARBIER Marie-Lise (dir.). *Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en Réseaux d'éducation prioritaire*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage, 2005. – 239 p. (Recherches en didactique des mathématiques)

### Présentation

Dans ce livre collectif, les auteurs présentent des recherches sur des pratiques d'enseignement des mathématiques, en classe, à l'école primaire, à l'échelle du quotidien, et notamment dans des classes difficiles.

Il s'agit pour eux d'analyser le rapport entre enseignement et apprentissage des élèves, *apprentissage* étant compris au sens d'activités perceptibles des élèves. Les pratiques de l'enseignant sont observées dans le cadre de la didactique des mathématiques mais l'enseignant est également considéré comme un professionnel soumis à des contraintes. Les auteurs se sont surtout intéressés aux pratiques des enseignants dans les milieux très difficiles car il leur semble qu'en ZEP/REP elles jouent le rôle de loupe vis-à-vis des pratiques ordinaires.

L'enjeu de l'ouvrage est de tenter de répondre à certaines questions et de fournir des pistes pour la formation. Par exemple, comment peut-on analyser les activités des élèves provoquées par les enseignants ? Quelles marges de manœuvre sont investies par les enseignants ? La compétence d'un enseignant s'acquiert-elle seulement avec l'expérience ou bien la compétence d'un enseignant

est-elle indissociable de la possibilité de changement ? Quelles composantes du métier conduisent l'enseignant à des choix irréversibles ? Quelles incidences pour la formation initiale et la formation continue ?

Pour cela, et ce n'est pas le moindre des mérites de cet ouvrage, les auteurs s'appuient sur des travaux d'observation dans des classes réelles de ZEP/REP, notamment à partir de transcriptions de séances en classe.

La première partie de l'ouvrage est consacrée à l'exposé de ce qui est visé, à présenter le cadre théorique : hypothèses sur les pratiques d'un enseignant, les méthodes d'analyse proposées (cinq composantes, quatre dimensions (1)). Cette présentation a une portée générale et dépasse largement le cadre de l'enseignement des mathématiques en ZEP/REP.

La deuxième partie de l'ouvrage est essentiellement consacrée à des descriptions et analyses de pratiques d'enseignants du premier degré dans des quartiers sensibles. Les conditions d'observations étaient particulièrement difficiles dans ces zones, au point que les chercheurs ont dû modifier leur protocole d'observation. Les auteurs sont donc reconnaissants et rendent hommage aux professeurs qui ont accepté d'être observés et de collaborer, car il leur a fallu du courage, de la conscience professionnelle et de la modestie.

Dans la troisième partie de l'ouvrage, les auteurs étudient les effets de la formation sur les pratiques des professeurs d'école ; une étude porte sur la formation initiale, deux autres portent sur la formation continue.

Un enseignant de ZEP/REP qui cherche des réponses immédiates aux questions qu'il se pose concernant « de bonnes manières » d'enseigner, qui se demande comment rendre son enseignement plus efficace, peut être dérouter. En effet, le titre de l'ouvrage *Dur d'enseigner en ZEP* peut lui laisser penser qu'il trouvera dans ce livre non seulement des analyses mais aussi des indications pour son enseignement. De fait, il y en a indirectement à travers certaines constations qui peuvent inspirer des réflexions aux professeurs pour leur exercice quotidien avec les élèves. En effet, une des grandes qualités de cet ouvrage est de mettre en évidence le fait que certaines pratiques n'ont pas les effets escomptés sur les apprentissages mathématiques des élèves, mais toujours avec un grand respect pour les enseignants.

### Les méthodes d'analyse

Dans la première partie de l'ouvrage la démarche d'analyse des pratiques – méthodologie et hypothèses – est exposée avec précision. Mais, dans les deuxième et troisième parties les auteurs qui font état de leurs recherches – illustrations et exemples de pratiques,

exposé du point de vue des professeurs observés – précisent de nouveau leur façon de procéder, leur méthodologie et leurs hypothèses. Cette manière de faire relève d'une grande rigueur et d'une certaine modestie tout en présentant l'avantage de permettre une lecture non nécessairement linéaire.

Sans entrer dans le détail, il est nécessaire d'indiquer ici les principaux points d'observation adoptés par les auteurs pour mieux saisir les pistes qu'ils proposent pour la formation des enseignants.

Ils distinguent ce qui constitue le *genre* du métier d'enseignant de mathématiques résultant des contraintes et habitudes de tous ordres et le *style* de l'enseignant qui rend compte de la façon dont il utilise les marges de manœuvre possibles. Pour arriver à décrire les genres et les styles, les auteurs analysent les pratiques des enseignants en prenant en compte cinq composantes, cognitive (choix de scénarios et d'itinéraires cognitifs), médiative (accompagnement des élèves par l'enseignant, échanges, formes de travail effectives proposées aux élèves), une composante personnelle qui représente tout ce qui est propre à l'enseignant, une composante sociale et une composante institutionnelle, ces deux dernières permettant de reconstituer les contraintes qui pèsent sur l'enseignant pour les séances qui sont analysées.

Les pratiques des enseignants sont étudiées de deux points de vue complémentaires, l'un global correspondant aux éléments communs aux enseignants du premier degré, l'autre plus analytique. Ces deux points de vue conduisent à deux types d'analyse. Le premier point de vue permet aux auteurs de dégager des cadres caractérisant les pratiques observées. Dans la suite de cet ouvrage, il est souvent fait référence aux *i-genres* qui rendent compte de la mission d'instruction du professeur de mathématiques et aux *e-genres* qui, eux, rendent compte de la mission d'éducation du professeur d'école.

Le fait qu'une « classification » en trois *i-genres* et quatre *e-genres* puisse être proposée à partir de l'observation de dix enseignants – seulement – peut étonner un lecteur non averti de la recherche. Pourtant la description de ces *i-genres* et *e-genres* permet de rendre compte des pratiques, notamment de mettre en évidence les contradictions auxquelles sont soumis les enseignants entre logique de socialisation et logique des apprentissages. Elle ne peut manquer de renvoyer au lecteur une image de son propre genre et éventuellement de le déstabiliser.

Notons au passage que, selon nous, cette catégorisation ne concerne probablement pas seulement les professeurs d'école mais également les professeurs de lycée et collège, avec des tensions différentes ayant trait aux enseignants eux-mêmes et aux classes dans lesquelles ils enseignent (par exemple, au lycée, suivant les séries)

## Constatations

Les contraintes qui pèsent sur les enseignants sont de deux ordres, externes (programmes, classes, environnement, etc.) ou internes (représentations du métier par l'enseignant, par exemple). Mais, tout en étant soumis à des contradictions fortes, dans ses pratiques l'enseignant dispose de marges de manœuvre que les auteurs ont observées et analysées.

Les conclusions afférentes aux études développées dans cet ouvrage bousculent certaines idées reçues, par exemple concernant les contraintes qui pèsent sur les enseignants. En effet, on ne s'étonne guère qu'il soit confirmé que les contraintes liées à l'environnement social, économique et culturel pèsent fortement sur les pratiques mises en œuvre par les professeurs ; en revanche, on s'attend probablement moins à ce que les contraintes institutionnelles relatives à l'apprentissage de contenus de savoirs disciplinaires pèsent en REP plutôt qu'ailleurs.

Les auteurs observent que, dans leurs marges de manœuvre, les enseignants de mathématiques font des choix qui présentent des régularités. Ces choix peuvent être confortés par des éléments de discours officiels mais peuvent aller à l'encontre des apprentissages des élèves. C'est le cas, par exemple, de la différenciation et de l'individualisation de l'enseignement lorsqu'elles s'appliquent trop systématiquement. À cet égard les récentes circulaires sur les programmes personnalisés de réussite éducative (2) nous semblent devoir être lues en ayant à l'esprit les résultats de l'étude relative aux pratiques qui figure dans l'ouvrage.

Par ailleurs, les auteurs constatent que la tentation est plus grande en ZEP qu'ailleurs de décomposer les tâches et d'isoler les différents moments d'apprentissage, d'installer trop peu souvent des phases de synthèse après les exercices. Ces pratiques font réussir les élèves dans des tâches techniques et isolées et permettent de maintenir un certain équilibre et le calme dans la classe, elles évitent aussi d'affronter les élèves collectivement. Cependant les auteurs suggèrent, comme d'autres chercheurs, qu'en ZEP plus qu'ailleurs, l'accumulation de tâches isolées est néfaste sur le plan de l'apprentissage. Les mises en relation, les explicitations précises pour éviter les malentendus sont nécessaires pour permettre la construction d'apprentissages en mathématiques. D'autant plus que l'insistance actuelle par l'institution sur l'individualisation de la prise en charge des élèves en difficulté peut encourager les enseignants à proposer aux élèves des activités qui les isolent dans des tâches elles-mêmes isolées.

Mais les auteurs montrent d'autre part qu'il est difficile de changer, de modifier son enseignement. Les formations initiale et continue doivent donc être interrogées et tenir compte des conceptions personnelles des enseignants.

## Pistes pour les enseignants et pour la formation

### *Côté enseignant*

Comme on vient de le voir, certaines constations peuvent avoir un écho plus ou moins dérangeant pour l'enseignant de ZEP/REP qui les lit. Pourtant, elles nous semblent propres à l'aider à prendre du recul et lui fournir des pistes pour ses pratiques en classe avec les élèves.

D'autres pistes développées dans ce livre nous semblent immédiatement exploitables. Elles apparaissent dans la deuxième partie dans l'illustration par des exemples de quelques routines et gestes professionnels efficaces. Par ailleurs, certaines de ces pistes nous semblent pouvoir être transposées à l'enseignement des mathématiques au collège, voire au lycée, ce qui ouvre des perspectives d'études vers le second degré.

### *Côté formation*

Les auteurs constatent que les pratiques se stabilisent assez vite, après quelques années d'exercice comme enseignant titulaire. Le plus souvent, les effets de la formation existent mais sont limités et dépendent pour une part des conceptions initiales des professeurs en formation et se manifestent par paliers. Mais l'analyse des pratiques quotidiennes dans le cadre d'une formation montre qu'il n'est pas facile de modifier les pratiques d'un enseignant. La logique et la cohérence de ses pratiques résistent aux modifications proposées par la formation et peuvent rendre difficile, voire impossible, toute modification. En bref, il y a une grande stabilité des pratiques et leur évolution est difficile. Non seulement, *c'est dur d'enseigner en ZEP, mais c'est dur aussi de modifier son enseignement*. Or, en ZEP la tentation est grande d'installer des pratiques qui, si elles permettent de « faire tourner la classe », ne sont pas favorables aux apprentissages.

Les auteurs suggèrent des pistes pour mieux préparer les enseignants à enseigner en ZEP/REP ; ils insistent notamment sur la nécessité d'une formation qui s'inscrit dans la durée, qui comporte une partie d'information plus fine sur les conditions d'exercices du métier et sur les dérives possibles, qui offre des adaptations spécifiques prenant en compte les catégories de pratiques repérées dans l'ouvrage (*i-genres* et *e-genres*), ceci afin de permettre les modifications. Quelques propositions concrètes figurent en conclusion.

D'une manière générale, les réflexions développées dans cet ouvrage à partir d'études bien étayées sur le plan méthodologique mériteraient – devraient – être portées à la connaissance des décideurs de notre institution. En effet, il nous semble qu'il y a une double urgence :

- urgence de faire reconnaître par l'institution les problèmes liés à l'enseignement en ZEP/REP – en l'occurrence, ici, des mathématiques, mais probablement d'autres disciplines – si l'on veut éviter l'amplification de la fracture scolaire qui s'installe sur le terrain ;
- urgence d'élargir à l'enseignement au collège les études actuelles portant sur les pratiques d'enseignement des mathématiques à l'école primaire.

## Conclusion

Le décalage entre les pratiques effectives et les recommandations (les instructions) faites par l'institution risque de s'agrandir. Ainsi, la manière de gérer à la fois l'apprentissage collectif et l'apprentissage de chaque élève fait rarement l'objet d'un travail spécifique en formation. Pourtant les instructions officielles insistent, comme nous l'avons vu plus haut, sur la nécessité de personnaliser l'aide aux élèves tandis que les pratiques effectives d'individualisation n'ont pas nécessairement les effets escomptés, comme le montrent les travaux de recherche de cet ouvrage.

Par ailleurs l'arrivée de l'outil informatique et « d'outils » utilisables en ligne mais pour des tâches plutôt techniques et isolées oblige à s'interroger à la fois sur la capacité des enseignants à adapter leurs pratiques et sur l'efficacité de l'intégration de tels outils dans l'enseignement.

Ce travail de recherche nous alerte sur le fait qu'il y a beaucoup à faire pour remettre au premier plan certains apprentissages cognitifs et augmenter les chances d'apprendre pour les élèves de ZEP/REP et il nous semble qu'il y a vraiment urgence\*.

Jacqueline Penninckx  
IA-IPR de mathématiques honoraire

Christiane Perdon  
professeur agrégée de mathématiques honoraire

## NOTES

- (1) Voir ci-dessous la description succincte des composantes et dimensions.
- (2) « Programme personnalisé d'aide et de progrès », « Aide individualisée » et, plus récemment, « Programmes personnalisés de réussite éducative » (Circulaire n° 2005-067. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 5 mai 2005, n° 18, p. 929 sqq. Cf aussi la Circulaire n° 2005-124 du 26 juillet 2005).

\* Nous avons rédigé cette note critique avant les événements qui ont secoué les banlieues aux mois d'octobre et novembre 2005. L'inquiétude qui transparait dans le paragraphe « Pistes pour les enseignants et pour la formation » ainsi que dans la conclusion prend, du fait de ces troubles, une résonance particulière. Nous espérons que les mesures annoncées apporteront une réelle amélioration (13 décembre 2005).

ROBERT André D. (dir.). *Le syndicalisme enseignant et la recherche : clivages, usages, passages*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble ; Saint-Fons : Institut national de recherche pédagogique, 2004

Cet ouvrage résulte d'un travail de recherche mené à l'INRP entre 2000 et 2003 sur « l'utilisation des résultats de la recherche par les enseignants », le « rôle et [la] fonction des associations professionnelles et organisations syndicales », associant des chercheurs et des praticiens de l'enseignement en exercice (une quinzaine d'auteurs au total). Il entend mettre en évidence le rôle de médiateur (les auteurs disent volontiers « traducteur ») que les organisations syndicales ont voulu tenir, dans les deux dernières décennies du xx<sup>e</sup> siècle, entre l'univers de la recherche en éducation et celui des enseignants praticiens.

L'introduction procède à un examen serré et dense des éléments constitutifs de la problématique de la recherche. Elle questionne le rapport que les organisations syndicales enseignantes entretiennent avec la recherche en éducation. Ainsi, la notion même de recherche (et de chercheur) fait l'objet d'une interrogation épistémologique portant sur les fluctuations de son statut même, depuis les principes classiques désormais posés par Bachelard jusqu'aux considérations développées par M. Callon ou B. Latour sur la « science en train de se faire ». Dans cette étude, A. Robert et ses collaborateurs s'efforcent de tenir « dialectiquement, les deux points de vue », dans un « maniement pluralisé » pour désigner ce qu'ils entendent par « recherche » dans le domaine des sciences de l'éducation. Un rapprochement est fait avec les travaux conduits par J.-L. Derouet et le Groupe d'études sociologiques de l'INRP, pour qui la notion de « transfert des connaissances » de la recherche à la pratique enseignante, est critiquable pour son « applicationnisme » et doit laisser place à la notion de « circulation des savoirs » fondée sur des processus de « traduction » et de « reproblématisation » par les acteurs enseignants. Quant à la caractérisation du syndicalisme enseignant, on ne saurait se satisfaire des catégories proposées par les typologies classiques car le syndicalisme enseignant français affirme sa singularité en apparaissant à la fois sous les traits d'un syndicalisme « ouvrier » et d'un syndicalisme « professionnel » caractéristique des professions libérales.

Sur le plan méthodologique, les auteurs ont entrepris d'étudier la presse syndicale, car il s'agit d'un discours destiné par définition aux syndiqués, et d'y repérer les séquences qui font référence aux discours scientifiques par le moyen, notamment, de la recherche des occurrences des mots « recherche » ou « chercheurs », par la citation d'ouvrages ou de noms de chercheurs dans les corpus considérés. À partir de ce repérage, l'identification de la nature de la médiation (reformulation, traduction...)

sera entreprise par les auteurs des petites monographies constituant le reste de l'ouvrage.

La première partie donne la parole à une douzaine d'acteurs. Ce sont des dirigeants syndicaux et des responsables de publications syndicales (SNUipp, SE, SNES, SGEN, FEP-CFDT, SNEP), ainsi que des chercheurs ayant apporté leur contribution à la réflexion de certaines de ces organisations (F. Dubet, P. Meirieu, J.-Y. Rochex). Ce discours, souvent performatif, est comme un document-témoin auquel on pourra rapporter le travail réalisé. Il est significatif que les grands traits qui structurent leurs interventions ne soient pas identiques. Tous ne présentent pas de la même façon la conception qu'ils se font des rapports entre syndicats et recherche. Dans certains cas, la recherche est présentée comme une affaire essentielle pour la réflexion et l'action syndicales, dans d'autres cas, elle semble seulement destinée à les légitimer et à les cautionner. Les responsables des organes syndicaux signalent souvent la difficulté à arbitrer dans leur politique de publication, entre les diverses contraintes rédactionnelles qu'ils subissent en tant que bulletin syndical, pour donner sa place à l'information sur la recherche en éducation. Dans cette partie, on portera particulièrement attention aux contributions concernant *Contre pied* avec J. Rouyer et A. Becker, *Degrés* avec P. Rayou et l'Institut de recherches de la FSU (L. Weber) sur leur conception de la fonction de communication qu'ils entendent assumer.

Pour F. Dubet, quand un scientifique communique à une organisation syndicale les conclusions de ses recherches, il est dans son rôle, à condition de ne pas confondre le terrain de la connaissance et celui de l'action, le rôle du chercheur et celui du syndicaliste. La médiatisation de la recherche porte des effets sur les représentations des acteurs syndicaux (et bien au-delà), mais il n'en demeure pas moins que bien des obstacles subsistent parce que les enseignants sont dans un contexte d'action et non de connaissance pure. Il en conclut à la nécessité d'accroître la diffusion de la recherche par des publications appropriées et mieux diffusées qu'actuellement. Selon P. Meirieu, les chercheurs en sciences de l'éducation et en pédagogie ont besoin de la relation avec les organisations syndicales. En effet, les conditions de la recherche, faite avec des praticiens souvent issus des mouvements pédagogiques, ne sont pas transposables directement dans l'ensemble du système éducatif ; il s'ensuit que les syndicats remplissent alors une double fonction : mise à l'épreuve de la faisabilité des propositions de chercheurs et médiation entre la recherche et les représentations que les enseignants se font de leur profession. Il convient de bien distinguer deux postures qu'un chercheur peut être conduit à occuper : celle de chercheur proprement dit où la seule contrainte est d'ordre scientifique et celle de l'ex-

pert (ministériel ou syndical) où la contrainte est de l'ordre de l'action et du politique. Enfin, il considère que pour diffuser la recherche, trois leviers doivent être utilisés : concevoir cette diffusion au cœur de la recherche elle-même, disposer d'outils de diffusion comme l'INRP ou les IUFM, faire que les organisations syndicales permettent aux enseignants de devenir des récepteurs de ces résultats. J.-Y. Rochex, enfin, distingue trois modalités différentes de la relation entre chercheurs et syndicalistes. La première consiste pour l'organisation syndicale à diffuser des résultats ou des problématiques de recherche dans le milieu qu'elle irrigue ; la seconde, plus normative, est de tenter de solliciter l'expertise des chercheurs ; enfin, la troisième, la plus complexe, consiste à mettre en œuvre un travail de collaboration *avec*, et non *pour*, un syndicat. Il considère que dans tous les cas, mais de manière de plus en plus aiguë de la première à la troisième modalité, chercheurs et syndicalistes ont à élaborer des compromis et des équilibres qui doivent sans cesse être réexaminés à l'épreuve des collaborations réelles en n'oubliant pas que dans ce domaine, la recherche se pense et s'expose en tant que pratique sociale. Pour tout dire, il est « nécessaire de penser le monde de la recherche et celui de l'action » comme « des mondes différents, régis par des régimes normatifs différents, mais dont la rencontre exigeante peut être féconde pour chacun dans son propre registre ».

La seconde partie se présente comme une étude fouillée des publications emblématiques des grands courants syndicalistes enseignants français. Elle s'ouvre sur un ensemble assez composite constitué des publications du SNI-PEGC, continué par le SE, celles de syndicats de l'enseignement privé (FEP-CFDT, SNEC-CFTC, F-SPELC) et enfin celles de l'AGIEM (Association générale des instituteurs et institutrices des écoles maternelles). Concernant les publications du SNI-PEGC puis du SE, les auteurs notent un intérêt croissant pour la recherche avec un maximum entre 1994 et 2000 : références à la recherche, interviews, colloques, etc., affichent une volonté de faire sa place à la recherche dans la connaissance des problèmes d'éducation. Une répartition des rôles semble se dessiner : aux chercheurs, le diagnostic, au syndicat, les solutions. De l'étude sur l'enseignement privé, on retiendra que la FEP-CFDT s'est reconstruite, après l'échec de la « loi Savary » en investissant le champ du métier et en donnant la parole à des chercheurs à travers des entretiens (un tiers des personnes sollicitées) et surtout des notes de lecture. L'analyse des publications de l'AGIEM fait apparaître une évolution paradoxale : le bulletin de l'association a fait pratiquement disparaître de ses colonnes les articles de chercheurs pour y faire la place à des contributions de maîtres en exercice, par contre la part faite à ces chercheurs s'est considérablement développée dans les interventions à ses congrès annuels.

*Fenêtres sur cours* fait l'objet d'une double investigation par P. Borowski. L'une porte sur le rapport de la revue au discours scientifique, l'autre sur ce que ses éditoriaux disent du rapport de l'organisation à la recherche. Dans les deux cas, l'étude emprunte ses outils au CEDISCOR de l'université Paris 3 (analyse des discours de transmission des connaissances). Dès sa création en 1992, le bulletin syndical fait appel « pour transformer l'école » au discours sur la recherche. Parmi les 70 textes sélectionnés sur les 211 numéros de la revue, P. Borowski identifie trois types principaux de discours faisant appel à des références scientifiques : l'un se limite à une simple allusion, sans plus de précision, l'autre convoque des résultats issus de la recherche, le dernier fait appel directement aux chercheurs invités de la revue. La recherche est appelée à jouer sur un double tableau, celui de l'expertise à laquelle le syndicat, comme le ministre, fait appel pour élaborer ses décisions, et celui de la diffusion d'une culture scientifique en direction des syndiqués, dans les domaines concernés par les problèmes auxquels l'enseignement est confronté, sachant que ce groupe destinataire est fort diversifié, surtout depuis la création du professorat des écoles. L'étude des éditoriaux, lieux où la recherche n'est pas censée s'exposer, fait cependant souvent apparaître une référence aux « chercheurs » à leurs « expériences » et à leurs « enquêtes », « débats », « confrontations », « réflexions » et « propositions qu'ils inspirent. On est dans une posture de « mobilisation militante des connaissances » qui s'appuie sur un intéressement à la recherche des syndiqués pour en faire des acteurs, véritables professionnels, de la transformation de l'école.

M. Bouthors, parmi les différents supports de communication du SNES, arrête son choix sur *L'Université syndicaliste*. La méthode, elle aussi référée au CEDISCOR, s'emploie à analyser la circulation des savoirs entre la recherche et les praticiens et les « traductions » opérées par le SNES. L'auteur met en évidence une périodisation instructive : de 1979 à 1986, la présence d'articles se rapportant à la recherche est irrégulière et ne s'inscrit pas dans des rubriques, avec, de 1984 à 1986 (l'existence de *Degrés*) une quasi-inexistence, à partir de 1987, leur présence devient plus régulière et s'inscrit presque exclusivement dans des rubriques permanentes, enfin, à partir de 2000, leur présence dans *L'US* tend à fléchir au profit de publications externalisées spécifiques. Les thèmes abordés concernent principalement les sciences de l'éducation, les sciences sociales et dans une bien moindre mesure la recherche en didactique des mathématiques et la biologie, les autres disciplines étant quasiment absentes. À travers cette analyse, il apparaît que le SNES est à la recherche d'une nouvelle identité enseignante, puisque le modèle professoral « classique » du second degré ne permet plus de répondre aux besoins de la société. Il la trouvera,

semble-t-il, dans le modèle de l'enseignant innovateur-concepteur qui permet d'articuler les différentes modalités du métier pour toutes les catégories d'enseignants. Cette nouvelle définition de la profession lui permet de faire le lien avec la recherche, de manière structurelle à travers la notion de recherche collaborative où les praticiens peuvent trouver leur place.

L'étude sur la presse du SGEN par le « groupe d'Aquitaine » s'efforce à partir de la notion d'interdisciplinarité, emblématique selon lui de « la diffusion de l'innovation » voulue par le syndicat, de montrer que celui-ci est un vecteur de vulgarisation de la recherche en éducation. Des tableaux mettent en évidence dans différentes rubriques de *Profession Éducation* entre 1990 et 2000 la présence grandissante des termes représentant la question de l'interdisciplinarité (pluri-, trans-), celle du travail en équipe et de la concertation entre les enseignants. Ainsi, pour le SGEN, il semble que la nouvelle professionnalité enseignante se dessinerait autour de l'émergence de l'interdisciplinarité pour lutter contre le cloisonnement disciplinaire, lui-même symptomatique des problèmes de communication dans la société.

Dans le cas de la presse du SNEP, l'étude prend un tour particulier puisque ce syndicat a la caractéristique singulière, pour des raisons liées à l'histoire, de ne concerner qu'une discipline (l'éducation physique et sportive) et d'avoir été dès l'origine porteur de la construction de celle-ci en même temps que de son intégration dans l'éducation nationale. D'une certaine manière, l'histoire de la discipline scolaire se confond avec l'histoire des rapports entre celle-ci et la recherche. Dans un premier temps, la « conviction militante des rédacteurs » suffit et dispense bien souvent du recours à des références scientifiques, mais dans la nouvelle configuration où l'EPS entend, par le nouveau rapport aux savoirs qu'elle entend créer, contribuer à la lutte contre l'échec scolaire, le SNEP considère qu'il est nécessaire de s'adosser à une position universitaire. La constitution de ce domaine scientifique nouveau devrait engendrer « des recherches au service de l'enseignement ». Cette création obtenue, il faut surtout retenir que « le rapport de la connaissance à l'action fonde l'approche syndicale ». Dans ce contexte, émerge l'idée que la didactique des APS devienne une discipline universitaire pour identifier les savoirs à enseigner, puis, dans les années 1990, à étudier comment les élèves les apprennent. Il ne fait aucun doute que le SNEP a entretenu dans son histoire des rapports constants et étroits avec la recherche : sa participation aux débats qui animent la communauté universitaire lui fait jouer un rôle de médiation active entre les savoirs et les enseignants de la discipline.

Dans la troisième partie sont étudiés ce que l'on pourrait appeler des « opérateurs de traduction », c'est-à-dire

des objets qui ont joué un rôle dans la migration de certaines notions du domaine de la recherche à celui des questions prises en charge par le syndicalisme. Ainsi, on remarquera les exposés suivants. Concernant les ZEP, A. Robert traite de leur intense migration internationale, puis institutionnelle en France, et des mutations, de la notion de discrimination positive se traduisant par le dispositif des ZEP. Ce dernier concept, repris par le SGEN après une assez longue percolation, puis mis en œuvre par le ministre socialiste A. Savary, se trouve au centre d'un débat assez soutenu entre les principales organisations syndicales et avec le monde de la recherche. M. Bouthors dans son étude fort bien documentée de *Degrés* confirme, de manière encore plus précise, le rôle de la revue qu'elle avait noté dans son chapitre consacré à l'*US*. Avec *Contre Pied*, on a affaire à une entreprise à certains égards équivalente, mais dont le succès réside dans le projet de promouvoir une conception de l'éducation physique et sportive dont l'ensemble du SNEP semble porteur, dans une relation à la recherche qui refuse tout rapport condescendant de celle-ci à la pratique. Les questions scientifiques y sont débattues pour renforcer les choix pédagogiques tout en questionnant l'activité d'enseignement, c'est peut-être ainsi que l'on facilite l'accès à des résultats scientifiques réservés jusque-là à une audience restreinte. Le dernier média étudié ne manque pas d'intérêt, ne serait-ce que parce qu'il concerne une organisation absente des autres études (le syndicat CGT des professeurs de LP) et d'un type d'enseignement absent du reste de l'ouvrage : l'enseignement professionnel. En 1984, le SNETP-CGT crée un institut (l'IRETEP) et une revue pour constituer « un moyen de rencontre, de recherches et d'échanges sur les problèmes de la formation initiale et continue des ouvriers et employés qualifiés [...] et sur les problèmes pédagogiques que pose cette formation ». A. Fergant, note que compte tenu du petit nombre de chercheurs dans ce domaine, le bulletin aura moins pour mission de les diffuser que de les utiliser pour alimenter le débat. C'est ainsi que dans un premier temps (jusqu'en 1988) les chercheurs sont sollicités sur les grandes questions sociétales (emploi/formation, formation des ouvriers qualifiés) et non sur les questions pédagogiques ; à partir de 1989, le champ s'élargit (mais sans vraiment occuper le terrain didactique) et il ne s'agit plus seulement d'informer sur la recherche mais d'interpeller les chercheurs, alors que le public de la revue se raréfie, prélude à sa disparition en 2000. Il ne fait pas doute que l'IRETEP ait essayé d'être un organe ouvert sur les recherches dans toutes les questions vives de son temps et de son milieu.

En conclusion de cette ample étude, A. Robert fait le constat qu'à partir de 1981 la plupart des organisations syndicales françaises ont entrepris, pour prendre en



compte les évolutions, voire les mutations, du temps, de faire appel à la recherche. Le risque d'instrumentalisation n'est pas négligeable, mais un rapport moins « filtrant » s'est développé, qui n'a pas à être « désintéressé » pour que la recherche puisse être utile aux praticiens que les syndicats représentent. Il note également que les syndicats peuvent être aussi des pourvoyeurs de questions pour la recherche et qu'ils peuvent même la coproduire, signalant par là que ce syndicalisme serait, au moins en partie, devenu un syndicalisme réflexif.

Cet ensemble très panoramique de vues (27 sections) sur les rapports entre les syndicats enseignants et la recherche en éducation présente l'intérêt majeur de montrer en dehors de tout schématisme une importante caractéristique de ce syndicalisme qu'on dit souvent pénétré de « corporatisme » : il a très tôt entrepris de se transformer et de transformer sa vision du système éducatif en cherchant à compléter son information et ses analyses par le recours à des éclairages venus de la recherche. On appréciera la qualité du travail mené dans de nombreuses parties de l'ouvrage qui cernent de manière intensive et documentée les relations du SNUipp, du SNEP ou du SNES avec la recherche, en faisant bien apparaître ce qui fait l'originalité de chacune. La première partie constitue, aussi, un matériau bien précieux en la matière puisqu'il donne la parole à des protagonistes essentiels. Le fait qu'elle soit là a permis qu'elle y soit explicitée (peut-être pour la première fois) et permet de la confronter aux résultats obtenus. On regrettera seulement que les études monographiques présentées n'atteignent pas toutes la même qualité d'information sur les organisations étudiées. Par exemple, lorsque les auteurs du chapitre consacré à la presse du SGEN concentrent leur travail sur la seule notion d'interdisciplinarité considérée comme représentative de « l'innovation pédagogique », en dehors de toute interrogation du rapport entre l'innovation et la recherche. N'aurait-on pas dû justifier davantage cette double réduction de la recherche sur l'innovation et de celle-ci sur l'interdisciplinarité ? Le chapitre, aussi, rédigé par le « Groupe d'Amiens » ne nous propose pas moins que l'étude de la presse du SNI-PEGC, puis du SE, de la FEP-CFDT, du SNEC-CFTC, du F-SPEC et de l'AGIEM, tout cela en 28 pages, annexes comprises ! Cette conception très extensive a certes mis en lumière que les interrogations sur la recherche traversaient ces organisations mais ne nous a pas permis d'en connaître beaucoup plus sur les problématiques sous-jacentes qui les animaient, ni d'apprécier comment la « reproblématisation » s'était faite. Au total, ces carences mises à part, nous sommes en présence d'un livre qui non seulement permettra de renouveler la connaissance que nous avons du syndicalisme enseignant aujourd'hui, mais aussi de relancer, à nouveaux frais, la question de la diffusion des

résultats de la recherche parmi les praticiens de l'enseignement dans laquelle il pourrait bien sembler que le syndicalisme ait accompli une œuvre bien plus importante que l'institution elle-même, n'en a été capable.

Jean-Louis Charbonnier  
IUFM des Pays de la Loire

---

RODITI Éric. *Les pratiques enseignantes en mathématiques : entre contraintes et liberté pédagogique* / préface d'Aline Robert. Paris : L'Harmattan, 2005. – 191 p. (Savoir et formation)

Cet ouvrage rend compte de l'état d'avancement d'une recherche résultant d'une préoccupation propre aux didactiques : comparer des manières de faire des enseignants, en apprécier les effets sur les apprentissages des élèves et dans le même temps comprendre les contraintes professionnelles qui rendent compte de certains choix des professeurs. La thèse d'Éric Roditi a été portée par une lignée de travaux conduits par l'Équipe DIDIREM de l'université Paris VII entre didactique des mathématiques et ergonomie du travail d'enseignement. Plus particulièrement, ce sont les étudiants d'Aline Robert – qui préface l'ouvrage – qui approfondissent la question du professeur. L'idée forte que l'on retire de cette recherche exemplaire est que, malgré l'espace de liberté qu'ouvrent en principe les programmes et que décrivent les analyses didactiques, dans le cadre des contraintes que ces mêmes analyses identifient, les professeurs ont chacun un système régulier de pratiques dont la grande diversité apparente joue sur un tout petit élément de la liberté possible : le rapport entre ce que le professeur dit par avance aux élèves et ce qu'il dit en conclusion, après qu'ils aient réalisé la tâche qu'il leur a prescrite. D'un côté, cela montre l'existence de marges de manœuvre ailleurs que là où les premiers travaux didactiques les avaient identifiées en travaillant sur les mathématiques et leur transposition mais de l'autre, cela apparaît à l'observateur comme la révélation d'un système de contraintes supplémentaire : même si, dans les moments critiques comme dans la réalisation des scénarios qui les anticipent, chacun exprime des choix caractérisant sa manière propre d'enseigner, les professeurs ne s'emparent pas de tout l'espace de liberté possible. Identifier les contraintes encore inconnues est donc essentiel. Car, s'il est envisageable que les systèmes personnels de pratiques des professeurs ne résistent pas définitivement à toute formation, il faudrait, pour transformer l'enseignement le plus courant dans un sens clairement souhaité et décrit (ce qui est loin d'être le cas), comprendre comment on peut ouvrir plus que cet espace minimal de

liberté et pour cela, comprendre mieux comment des contraintes institutionnelles et sociales le font tel qu'on peut l'observer.

Mais la recherche publiée ici n'a pas l'ambition de régler ces grandes questions : plus modestement, elle contribue à réaliser un état des lieux soigné et, en comparant les pratiques de quatre professeurs sur un même chapitre du cours de Sixième, à montrer précisément où se situe le problème. La grande qualité du travail d'Éric Roditi tient d'abord en effet à ce qu'il expose son travail dans une langue nette mais simple et qu'il ne se situe pas au niveau des déclarations générales : il travaille ses idées à propos de professeurs précis face à des élèves bien identifiés, lors de l'enseignement d'un contenu de savoir très fortement délimité : « la multiplication des décimaux ». Les problèmes mathématiques que pose cette opération sont connus en didactique, ils sont donc évoqués par l'auteur sans être traités au fond, ni en mathématicien ni en épistémologue. C'est dommage : ces problèmes ne vont pas de soi pour le lecteur ordinaire et leur exposé manque, au fondement de la recherche (p. 52-60). Car les situations d'usage de la multiplication ne font pas naturellement référence : les fractions décimales ne sont pas un objet d'enseignement explicite, ni dans l'enseignement Secondaire ni dans le Supérieur, et ne sont connues que des didacticiens. Ce sont des « petites mathématiques » mais comme le montre la recherche, les difficultés liées au fait que ce produit n'est pas définissable aisément à partir de l'addition répétée sont ignorées de nombreux professeurs et, comme l'ont montré Chevillard et Bosch (2003-2004), les questions liées à l'usage scolaire des grandeurs ou à la composition d'opérateurs le sont plus encore : ce qui rend parfois bien courts les commentaires de l'auteur (p. 56-57) sur le signalement d'une difficulté des élèves à ce propos. Ce sont sans doute des difficultés partagées ! De même, les propriétés de la multiplication (dont la liste exhaustive est bien sûr donnée) ne sont pas accompagnées de l'exposé d'un problème typique permettant à un lecteur non averti de se faire une idée de l'importance du problème que la propriété nomme : le tableau cartésien « propriétés axiomatiques » x « modèles d'enseignement » qui organise la présentation n'est accessible qu'à qui sait déjà son contenu.

De ce fait, au moment d'étudier les erreurs des élèves, l'étude des propriétés de la multiplication n'est pas mobilisée comme système explicatif. L'essentiel de la recherche porte donc sur les pratiques enseignantes et la multiplication n'est que l'occasion de les observer. L'objet précis de la recherche est l'étude de ce que l'auteur nomme « les scénarios des professeurs » (p. 74-122). Cette notion permet de rendre compte à la fois de leurs choix a priori et de la manière dont ils intègrent l'objet d'ensei-

gnement dans une progression. L'étude est, sur cette question, consistante. Étonnamment, elle se fonde sur les notions de tâche prescrite et de tâche effective, ce qui ici suppose la construction a posteriori d'une « tâche prescrite » qui n'existe que dans l'interprétation par le chercheur des propos des professeurs. Mais le résultat en est l'observation de choix professionnels des professeurs que l'on pourrait qualifier d'invisibles pour l'institution, parce que tous les professeurs font les mêmes sans les argumenter comme des choix.

La méthode de l'auteur est en effet porteuse d'un effet de grossissement progressif qui donne des analyses de plus en plus précises, de l'organisation mathématique (ouverte par le texte des programmes, mais curieusement stable d'un ouvrage à l'autre) au scénario d'enseignement puis du scénario (vécu comme produit personnel mais étonnamment semblable d'un professeur à l'autre) à sa réalisation en classe (produit d'une interaction personnelle d'un professeur avec des élèves particuliers, qui s'adapte à leurs remarques mais souffre toujours des mêmes manques mathématiques). La comparaison entre les présentations des p. 94-95 et 125-126 est à ce sujet éclairante. Quant à la réalisation en classe, dont la description fait le cœur de l'ouvrage et forme un texte passionnant, elle ne varie que selon le style propre du professeur qui trouve son espace d'expression dans un cadre fort restreint par l'ensemble des contraintes précédemment définies : il est toujours surprenant de voir la différence des styles professionnels jouer sur des variations minimales du point de vue de ce que les élèves pourraient apprendre, le travail de l'auteur le démontre une fois encore, de manière plus précise et convaincante que d'ordinaire. Car la méthode de recherche consiste à quantifier systématiquement les descripteurs de manière à comparer les réalisations des professeurs par des statistiques, et à répéter l'opération pour les divers types de descripteurs choisis, de niveau de plus en plus fin. Ainsi, des phénomènes apparaissent à un niveau donné et la présence conjointe d'un phénomène au niveau suivant sert de moyen de validation des interprétations précédemment réalisées.

Les régularités dans les organisations de classe sont en effet interprétées comme produits des contraintes institutionnelles communes tandis que les singularités sont considérées comme expression de la liberté pédagogique personnelle des professeurs. En conclusion, des règles d'organisation du travail professoral et de son adaptation sont données, elles sont instructives sur les conditions d'exercice du métier et elles sont discutées avec beaucoup d'honnêteté et de pertinence par l'auteur.

Cependant, d'un point de vue plus strictement didactique et en particulier – puisque l'auteur s'en réclame – du

point de vue de la didactique des mathématiques, on regrettera que, sans même parler des travaux non francophones sur le sujet, les références aux systèmes d'observation et d'explication propres à cette discipline soient aussi mal traités : on ne trouve pas en effet de discussion relative aux méthodes d'observation et c'est regrettable lorsque les références faisant autorité pour ce travail sont deux didacticiens des mathématiques : Vergnaud (qualifié de psychologue) pour les notions mathématiques, Rogalski (qualifiée d'ergonome) pour le travail professoral. Les références à Brousseau et Chevallard ne masquent pas l'absence totale des travaux conduits ailleurs que dans l'équipe DIDIREM, sur la question de l'observation des classes ordinaires et des pratiques enseignantes : seuls les auteurs ayant étudié le produit des décimaux sont cités. Ainsi, les notions d'épisode (défini par l'objectif d'apprentissage visé ou la réalisation d'une tâche c'est-à-dire, par l'observateur car une tâche n'implique pas un apprentissage, p. 34), de scénario (produit de la narration d'épisodes successifs, p. 34-35) ou de situation (qui donne du sens aux opérations, p. 54-55, les différentes situations ne sont pas équivalentes, p. 59) sont utilisées sans critique ou comme si c'était leur premier usage, les remarques sur les tâches prescrites aux élèves (p. 38) ou sur la pression du temps (p. 45) sont données comme si aucun chercheur ne s'en était jamais préoccupé et l'ouvrage princeps sur ces questions (Chevallard, 1985) ne figure pas en bibliographie. De même, *l'analyse a priori* est considérée comme une technique sans inventeur. Elle n'appelle donc aucun commentaire sur la manière dont elle est ici utilisée, qui ne renvoie ni aux mathématiques savantes c'est-à-dire aux problèmes mathématiques que résolvent les décimaux, ni aux *situations* problématiques de leur usage social, ni aux situations didactiques qui pourraient leur correspondre et encore moins aux variables de commande de telles situations. En bref, je dirais que la notion didactique de *situations fondamentales pour un corps de savoirs* (Brousseau, 1998) a manqué à l'auteur pour organiser l'exposé d'une analyse épistémologique explicite et pour sa présentation claire. En revanche la notion d'incident, issue de l'ergonomie, est précisément explicitée : comme si l'ergonomie fondée sur les travaux de Leplat en psychologie et de Clot en ergonomie clinique, revisitée par Rogalski, faisait plus aisément référence scientifique que le travail de ce même auteur en didactique. Toutes choses compréhensibles de la part d'un jeune doctorant mais critiquables chez l'auteur publié dans une collection dont le public est quelque peu averti, puisque l'ouvrage vise les professeurs mais intéressera surtout leurs formateurs.

Enfin, la question de la description des séances sous la forme d'une narration soutenue par un ensemble organisé de descripteurs, qui est la racine d'un travail remarquable

d'interprétation et de comparaison, aurait mérité une argumentation plus solidement construite et référencée, car les descripteurs pertinents ne viennent pas plus de l'imagination d'un chercheur que des allant de soi d'une institution, ferait-elle autorité sur la question et serait-elle validée par les acteurs : on imagine mal Newton validant la théorie des couleurs de l'arc en ciel par l'accord des teinturiers ! Ce que donne et ce que manque un système descriptif doit être nettement marqué, car l'articulation entre deux systèmes non concurrents ne peut suffire à faire un discours méthodologique valide. En clair, les résultats *en didactique* de la recherche présentée ne sont pas donnés.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ces dernières remarques ne concernent pas les spécialistes de la didactique des mathématiques, qui trouveront sans doute dans le rapport de recherche même les éléments qui les intéresseraient. Elles montrent plutôt un malheureux effet de transposition de la recherche originale. Je pense en effet que les formateurs ne doivent pas être tenus dans l'ignorance du fait qu'il y a sur toutes ces questions des débats parfois vifs et que l'auteur a fait des choix qui le regardent mais qui, tels qu'ils sont ici masqués, engagent sans le dire le lecteur non averti. Veiller à ce que la diffusion des savoirs sur l'enseignement ne souffre pas de manière caricaturale des défauts que nous trouvons à la transmission des disciplines d'enseignement est indispensable, surtout lorsque l'ouvrage concerné mérite, par l'intérêt des résultats qu'il donne et des questions qu'il ouvre, un public très large et un grand succès.

Alain Mercier  
UMR ADEF, INRP

---

TSCHIRHART Annie. *Quand l'État discipline l'École : une histoire des formes disciplinaires : entre rupture et filiation*. Paris : L'Harmattan, 2004. – 345 p. (Histoire et mémoire de la formation)

Dans un ouvrage dense de trois cent quarante-cinq pages, Annie Tschirhart construit une « histoire des formes disciplinaires en France », parallèlement à la constitution progressive d'un enseignement dit « secondaire ». Elle y réalise l'étude des « différentes organisations pédagogiques et disciplinaires rencontrées au cours des siècles et qui ont marqué de leur empreinte l'histoire de l'enseignement secondaire » (p. 321). Au concept central de discipline, discuté dès les premières pages, est finalement préféré celui de « régime général des études », « qui englobe toute la réglementation relative à l'organi-

sation matérielle et pédagogique de l'acte d'enseigner et d'éduquer, à savoir : « la planification administrative », « la planification pédagogique » et « la planification scolaire » (p. 12). C'est donc, dans un sens large, une histoire des institutions scolaires, essentiellement au niveau secondaire et recouvrant une large période allant du Haut Moyen Âge à la fin du Second Empire, qui nous est proposée.

La structure en treize chapitres traduit autant d'étapes chronologiques, habillées ou non de titres thématiques : quelques brèves pages sur « les étapes de l'éducation chrétienne » posent les « fondements de l'internat et de la vie scolaire ». La naissance des universités et des premiers collèges fait l'objet d'un bref deuxième chapitre que prolonge un exposé portant sur la « pédagogie humaniste ». C'est encore la dimension pédagogique qui prévaut dans les lignes consacrées aux « collèges confessionnels du XVI<sup>e</sup> siècle » et dans le plus long chapitre V : « L'enseignement secondaire au XVII<sup>e</sup> siècle : l'Oratoire et Port-Royal ». « L'enseignement secondaire » sert de fil conducteur aux deux chapitres suivants s'attachant chronologiquement « à la fin de l'Ancien Régime » et à la « Révolution française ». Un « Résumé » vient ensuite synthétiser ce qui apparaît, dès lors, comme une première partie de l'étude. La seconde partie, scandée très classiquement par les changements de régimes politiques – Premier Empire, Restauration, Monarchie de Juillet, Seconde République, Empire autoritaire et Empire libéral – est prioritairement consacrée à l'examen des politiques disciplinaires de l'État à l'égard des fonctionnaires et des élèves. Notons toutefois quelques incursions dans des questions plus générales comme le vote de la loi Falloux, la mise en place de la bifurcation en 1852, l'enseignement spécial ou l'enseignement scientifique. Au total, Annie Tschirhart, qui, au-delà des sources bibliographiques, a enrichi l'étude de sources archivistiques – puisées notamment dans la série F17 des Archives nationales –, nous offre une histoire des « formes disciplinaires » se déployant à la fois sur le versant de la réglementation (on ne saurait que louer l'effort particulier de présentation des textes officiels essentiels) et sur celui des pratiques révélées à partir de rapports, de règlements ou de résultats d'enquête : rapport Villemain du 3 mars 1843, état de l'enseignement secondaire établi par Salvandy en 1847, rapports des inspecteurs généraux de 1854 et surtout l'enquête Duruy de 1865.

Si l'on se doit de louer l'importance de cet intéressant travail, on se doit toutefois de soulever quelques questions et d'émettre certaines réserves. Nous en arrivons donc aux limites de ce travail, limites sans doute inhérentes à l'ampleur d'un projet s'attachant à une thématique aussi vaste sur une période aussi longue.

On peut tout d'abord regretter que l'auteur n'ait su se dégager suffisamment des sources pour les interpréter et nous éviter un certain ennui à la lecture de dispositions réglementaires ou de résultats d'enquête minutieusement exposés. Et, si elle a cherché à échapper à cet aspect fastidieux et factuel par des conclusions et résumés très conceptualisés, c'est au prix, parfois, de comparaisons forcées ou d'analogies audacieuses comme celles établies entre les inspections de collèges entre le Moyen Âge et le XIX<sup>e</sup> siècle (p. 28) ou entre l'Université napoléonienne et l'*Universitas* médiévale.

La réflexion qui entoure le concept de discipline, lui substituant celui de « régime général des études », est-elle suffisante à baliser clairement l'objet de l'étude ? Ce n'est pas certain. Car, s'il faut concéder à l'auteur – mais cela est vrai de tout concept historique – que la discipline ne peut s'appréhender isolément et mérite d'être mise en perspective avec un ensemble des dispositions qui lui donne sens, on peut lui reprocher d'avoir cédé à la tentation de l'universel, noyant son objet dans une histoire globale de l'enseignement secondaire. Il en est surtout ainsi des six premiers chapitres, qui nous promettent des premières écoles chrétiennes du Haut Moyen Âge aux universités, des écoles de Port-Royal à celles de Charles Démia ou encore de la pédagogie de la Renaissance à l'enseignement technique des frères des écoles chrétiennes. D'autre part, et sur un plan général, on note, que la confusion demeure trop souvent entre les préconisations réglementaires et les pratiques effectives et révélées. C'est le cas, par exemple, de la pédagogie des jésuites (p. 54) ou de la suppression des collèges sous la Révolution (p. 107). Or on fait fort bien (et cela est particulièrement vrai de ces deux situations) qu'une disposition réglementaire ne peut se confondre avec la pratique qu'elle est susceptible de transformer.

Sur un plan factuel, le texte soulève quelques interrogations. Est-ce, par exemple, vraiment en raison de la coutume du célibat que le mariage d'Abélard est tenu secret ? Comment Ignace de Loyola, mort en 1556, a-t-il pu « utiliser son expérience du *modus parisiensis* pour l'élaboration de la *Ratio studiorum* », dans la mesure où la première rédaction de ce texte date de 1586 (et la rédaction définitive de 1599) ? La fondation par Charles Démia d'une « congrégation des frères Saint-Charles pour l'instruction des enfants pauvres » (p. 88) mérite d'être vérifiée...

N'aurait-il pas fallu relativiser le préjudice porté aux collèges par la vente des biens nationaux (p. 109) en mentionnant les lois des 25 messidor et 25 fructidor de l'an V (1797) qui permettent aux collèges de recouvrer leurs ressources et favorisent la création d'écoles secondaires

municipales dès le Directoire ? Est-il opportun, dans le chapitre sur la Révolution française, d'opposer Romme et son rapport de 1792 et Destutt de Tracy dont l'ouvrage sur l'éducation paraît en 1801, donc sous le Consulat, dans un contexte radicalement différent ? On se demande de la même manière en quoi le *Traité d'hygiène* du D<sup>r</sup> Simon de Metz, publié en 1827, peut éclairer les relations adultes-élèves... sous le Second Empire. S'il est vrai que les écoles secondaires communales fonctionnent en autofinancement, peut-on en dire de même des lycées, dont les professeurs sont rémunérés par l'État (p. 125) ? N'est-il pas un peu rapide d'écrire (p. 202) les EPS fondées par Guizot « jouent un rôle d'enseignement intermédiaire entre l'enseignement primaire et celui du collège », ou (p. 322), que « la loi Falloux [...] n'apporte pas fondamentalement de grands changements » ?

Au plan méthodologique, on peut regretter des extrapolations et des généralisations audacieuses à partir d'exemples parfois uniques. Est-on, par exemple, vraiment autorisé, sur le simple cas de Poitiers, et sans aucune référence générale, à écrire que la « rémunération [des professeurs des écoles centrales] est irrégulière et donc leur situation est très précaire » (p. 107).

Ajoutons enfin, sur un plan formel, des imprécisions dans les références bibliographiques et des citations trop souvent non référencées. Une étude, dont la qualité première est l'exploitation et la restitution des sources se devait de nous livrer toutes ses sources avec toutes les précisions requises.

Au terme de ce livre, avouons-le, nous restons sur notre faim. Mais, au-delà des critiques ponctuelles, la question se pose de savoir, s'il est possible, à une telle échelle de temps, de trouver une unité problématique et conceptuelle à des réglementations et des pratiques sans sombrer dans des comparaisons audacieuses. Et, parallèlement, est-il concevable, à cette même échelle, d'exploiter des sources de manière minutieuse sans s'exposer à des erreurs ou des oublis ? En d'autres termes, peut-on allier la minutie du bénédictin et la hauteur de vue du philosophe ? Question embarrassante, certes, mais dont doit nécessairement s'emparer la recherche historique en sciences de l'éducation pour satisfaire à la double exigence de la rigueur factuelle et de la portée conceptuelle.

Serge Tomamichel  
ISPEF, Université Lumière-Lyon 2



# LA REVUE A REÇU...

- ANTONIETTI Jean-Philippe (éd.). *Évaluation des compétences en mathématiques en fin de 4<sup>e</sup> année primaire : résultats de la seconde phase de l'enquête MATHÉVAL*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique [IRDP], 2005. – 223 p.
- ARON Paul & VIALA Alain. *L'enseignement littéraire*. Paris : PUF, 2005. – 127 p. (Que-sais-je ? : 3749).
- BAUDRIT Alain. *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck, 2005. – 160 p. (Pédagogies en développement).
- BECQUET Valérie & LINARÈS Chantal de (dir.). *Quand les jeunes s'engagent : entre expérimentations et constructions identitaires*. Paris : L'Harmattan, 2005. – 187 p. (Débats-Jeunesse).
- BOISSEAU Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz ; Buc [Yvelines] : CRDP de l'académie de Versailles, 2005. – 304 p. (Comment faire ?)
- BRUILLARD Éric (dir.). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : CRDP de Basse-Normandie, 2005. – 284 p. (Documents, actes et rapport pour l'éducation).
- Carrefours de l'éducation*, 2005, n° 20 : « L'éducation physique et sportive », coordonné par Bertrand During.
- CASANOVA Rémi (dir.). *Situations violentes à l'école : comprendre et agir*. Paris : Hachette, 2005. – 143 p. (Profession enseignant).
- CASPARD Pierre ; LUC Jean-Noël & SAVOIE Philippe (dir.). *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP, 2005. – 501 p.
- CHAMPY Philippe & ÉTÉVÉ Christiane (dir.) avec la collaboration de Jean-Claude Forquin & André D. Robert. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation / 3<sup>e</sup> éd. revue et mise à jour*. Paris : Retz, 2005. – 1104 p. (Les usuels Retz).
- Chemins de formation au fil du temps...*, 2005, n° 8 : « Les bascules de la vie »
- DELVAUX Bernard ; GIRALDO Silvia & MAROY Christian. *Réseaux et territoires : les régulations intermédiaires dans le système scolaire en Communauté française*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 2005. – 196 p.
- DELVOLVÉ Nicole. *Tous les élèves peuvent apprendre : aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages*. Paris : Hachette, 2005. – 143 p. (Profession enseignant).
- DE PAZ Alfredo. *Dizionario di scienze umane : lessico essenziale dalla filosofia alla critica d'arte*. Napoli : Liguori, 2004. – 473 p. (Percosi ; 9)
- ELMIGER Daniel & FORSTER Simone. *La suisse face à ses langues : histoire politique du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel : IRDP, 2005. – 74 p.
- European Journal of Psychology of Education*, 2005, vol. XX, n° 3 : « Societal values and school motivation : students' goals in different life domains », coordonné par Manfred Hofer & Thea Peetsma.
- FASSA Farinaz. *Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs*. Lausanne : Éd. Payot Lausanne, 2005. – 448 p. (Hic & Nunc)
- FÉLOUZIS Georges ; LIOT Françoise & PERROTON Joëlle. *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Éd. du Seuil. – 230 p.
- FILLOUX Jean-Claude (coord.). *Analyse d'un récit de vie : l'histoire d'Annabelle*. Paris : PUF, 2005. – 169 p.
- Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des Hautes écoles pédagogiques (HEP) de Suisse romande et du Tessin*, 2004, n° 1 : « L'apprentissage de la lecture », coordonné par Danièle Perisset-Bagnoud, Elisabetta Pagnossin & Daniel Martin.
- GAINE Chris & WEINER Gaby (éd.). *Kids in Cyberspace : teaching anti-racism using the Internet in Britain, Spain and Sweden*. Oxford : Symposium Books, 2005. – 168 p.
- GIRET Jean-François ; LOPEZ Alberto & ROSE José (dir.). *Des formations pour quels emplois ? / préface de Claude Thélot*. Paris : La Découverte, 2005. – 384 p. (Recherches)
- GIUST-DESPRAIRIES Florence. *L'enfant rêvé : significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris : L'Harmattan, 2005. – 221 p. (Histoire et mémoire de la formation)

- GROSSMANN Francis ; PAVEAU Marie-Anne & PETIT Gérard (coord.). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG, 2005. – 281 p.
- HADJI Charles ; BARGEL Tino & MASJUAN Josep. *Étudier dans une université qui change : le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005. – 285 p. (Recherches et études : sciences de l'éducation).
- HUBER Michel ; GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE : BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ & COLLECTIF D'ENSEIGNANTS DU VAL D'AOSTE. *Situations-problèmes pour enseigner l'espace et le temps au cycle 2*. Paris : Hachette, 2005. – 188 p. (pédagogie pratique à l'école)
- JACQUET-FRANCILLON François & KAMBOUCHNER Denis (dir.). *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF, 2005. – 504 p.
- JURÈS Jean. *De l'éducation : anthologie* / introduction de Gilles Candar, postface de Guy Dreux et Christian Laval ; édition établie par Madeleine Rebérioux, Guy Dreux et Christian Laval ; textes présentés par Gilles Candar et Catherine Moulin. Paris : Éd. Nouveaux regards ; Syllepse, 2005. – 306 p.
- JOLIBERT Bernard. *La Laïcité : actualité et histoire d'une idée*. Cortil-Wodon [Belgique] : Éd. modulaires européennes, 2005. – 221 p. (Sociologie)
- LAACHER Smäin. *L'institution scolaire et ses miracles*. Paris : Éd. La Dispute, 2005. – 212 p. (Comptoir de la politique)
- LEMAIRE Michelle. *Du formateur à l'andragogue : vers la réussite partagée formateur-apprenant*. Lyon : Chronique sociale, 2005. – 249 p. (Pédagogie : formation)
- Le journal de Stanislas Dupont de La Motte : inspecteur au collège de la Flèche (1771-1776)* / texte préparé et présenté par Didier Boisson. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2005. – 426 p. (Mémoire commune)
- Les cahiers innover & réussir [publication de la Mission académique « Valorisation des innovations pédagogiques du rectorat de Créteil*], 2005, n° 10 : « L'individualisation : enjeux et pratiques ».
- Le Télémaque : philosophie éducation société*, 2005, n° 28 : « Les instituteurs ».
- MABILON-BONFILS Béatrice. *L'invention de la violence scolaire* / préface de Michel Maffesoli. Ramonville Saint-Agne : Érès, 2005. – 247 p. (Pratiques du champ social).
- MALET Régis & BRISARD Estelle (dir.). *Modernisation de l'école et contextes culturels : des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne* / préface d'Agnès van Zanten. Paris : L'Harmattan, 2005. – 277 p. (Éducation comparée).
- MAULINI Olivier. *Questionner pour enseigner & pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe* / postface de Philippe Perrenoud. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005. – 249 p. (Pédagogies : recherche)
- MERENNE-SCHOUMAKEUR Bernadette. *Didactique de la géographie : organiser les apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, 2005. – 255 p. (Action : la pédagogie dans l'enseignement secondaire).
- Michel Bréal, le don de la parole* / textes choisis et présentés par Sophie Stadius. Lyon : INRP, 2005. – 124 p. (Bibliothèque philosophique de l'éducation)
- MUSSELIN Christine. *Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*. Paris : Presses de Sciences-Po, 2005. – 325 p. (Gouvernances)
- OUAKNIN Robert & l'équipe du réseau des GRETA de l'académie de Créteil (coord.). *Formation des adultes et individualisation : ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*. Créteil : CRDP de l'académie de Créteil, 2005. – 333 p. (éducation et formation tout long de la vie).
- Perspectives documentaires en éducation*, 2005, n° 61 : « Varia »
- POPPLTON Pam & WILLIAMSON John (éd). *New Realities of Secondary Teachers'Work Lives : an international comparative study of the impact of educational change on the works lives of secondary school teachers in nine countries*. Oxford : Symposium Books, 2004. – 320 p.
- Quaderni degli annali dell'istruzione*, 2004, n° 109 : « Laboratori di didattica orientativa : esperienze di progettazione nelle scuole ».
- Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 2005, n° 31 : « L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique », coordonné par Bertrand Daunay & Yves Reuter.
- Revue internationale d'éducation Sèvres*, 2005, n° 39 : « La formation des élites », coordonné par Brigitte Darchy-Koechlin & Agnès van Zanten.
- TANAKA Masahiro. *The Cross-cultural Transfer of Educational Concepts and Practices : a comparative study*. Oxford : Symposium Books, 2005. – 144 p. (*Monographs in International Education*)



TIÈCHE-CHRISTINAT Chantal & DELÉMONT Magali. *Pratiques et discours : le nouvel enseignement des mathématiques 1P-4P sous la loupe*. Neuchâtel : IRDP, 2005. – 195 p.

TROLLIET Marie (Mario\*\*\*). *Le génie des Alpes valaisannes*. Genève : Slatkine, 2005. – 218 p. (Contes et légendes de la Suisse ; 11)

VANHULLE Sabine & LENOIR Yves. *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éd. du CRP, 2005. – 320 p.

VÉRILLON Pierre ; GINESTIÉ Jacques ; HOSTEIN Bernard ; LEBEAUME Joël & LEROUX Pascal (dir.). *Produire en technologie à l'école et au collège*. Lyon : INRP, 2005. – 351 p. (Didactiques, apprentissages, enseignements).

VIALA Alain. *Lettre à Rousseau sur l'intérêt littéraire*. Paris : PUF, 2005. – 125 p. (Quadrige : essais/débats).

*Visages du mouvement enseignant au XX<sup>e</sup> siècle : syndicats et associations /* sous la direction de Bruno Poucet (n° hors-série de la *Revue du nord*, 2005. – 186 p. (Histoire ; n° 20)

WILDE Stephanie (éd.). *Political and Citizenship Education : international perspectives*. Oxford : Symposium Books, 2005. – 144 p. (Oxford Studies in Comparative Education)

WITORSKI Richard (coord.). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan, 2005. – 205 p. (Action & savoir : rencontres).

## LA REVUE SIGNALE

MAULINI Olivier & MONTANDON Cléopâtre (éd.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, 2005. – 256 p. (Raisons éducatives)

*Pour : la revue du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective*, 2005, n° 188 : « Où va la ville ? ».



**Describing, analysing and assessing new educational methods**  
**Traduits par Marcel Rieu**

*Ehrenhard Skiera – Reformpädagogik* in theory and in the reality of teaching: a few leads in a multiple and complex environment.

p. 13

This article analyses the social, cultural and educational meanings of new German education known as *Reformpädagogik*, through open debates that have come with its development for a century. As a result, it puts into perspective the fundamental notions and concepts that have been set and spread by several concerned trends. The author questions mainly the links – viewed as positive by some and negative by others – that these notions have with the modernity of Western societies and consequently it gives a model of interpretation of *Reformpädagogik* integrating the different or opposed points of view while emphasizing the fact that the “need for reform” has multiple sources: “child-centered” learning approach, children’s active teaching role, quest for meaning even salvation in a disillusioned world, desire to find some lost wholeness (or some human community), etc.

*Vladimíra Spilková – “New educational methods”* in the Czech Republic after 1989 and practical attempts to set them up in the fundamental schools.

p. 25

The goal of this article is to explain the main processes of transformation of the Czech school system after 1989 (in relation to the big political changes) by highlighting the changes made in the field of fundamental education. The study of the changing processes is directed towards three main points: goals of educational policies, theoretical starting points and main ideas of the school system reform, and practical attempts at transforming, taking into account the reality of school teaching. Three main trends, progressively implemented in education policies (often as divergent principles), are presented here: “New educational methods”, the “new” conception of school teaching, and teaching and learning in specialized, mainly Czech literature of the last decade. To conclude, the main orientations and attempts to set up the “new educational methods” in practice in fundamental schools, including the problems preventing them from being set to work better on a larger scale, are herein discussed.

*Yves Reuter, Cécile Carra – Analysis of an alternative method of educational work: the example of a school using Freinet methods.*

p. 39

The purpose of the article is to explain and discuss the methods of analysing educational work through a piece of research conducted on a school using Freinet methods. It aims to be a contribution to the debate on the relations between teaching devices and learning practices through a special piece of research and the questions it raises. It revolves around three main issues: describing the context and the goals of the people involved so as to show logical applications at work that could weigh on such research work; explanation of the three big principles implemented: comparison (both diachronic and synchronic), duration, and crossing of theories and methods; and the problems met when setting up the relations between methods of educational work and learning so as to clearly state what is transferable and give some possible answers to these questions.

*Dominique Lahanier-Reuter* – Teaching and learning math in a Freinet school.

p. 55

The article gives a history of long research work started in 2001. This work aims to assess the effects of the implementation of a particular math teaching device called “mathematics research”, in a school aiming to follow Freinet educational methods. After describing some of the distinctive features of this device, it explains the decisions taken on a theoretical and methodological level: comparing different behaviours of students faced with punishment tasks, followed by direct observations in class. Some results can then be drawn. They concern, above all, the links between disciplinary skills, attitudes towards error, argumentation attitudes specific to the pupils questioned, and observations revealing specific attitudes to error as well as their recording of time and place within the classroom.

*Daniel Hameline* – Reporting one’s practice ? The temptations of Adolphe Ferrière (1879-1960): between assessment reports and propaganda writings

p. 67

This article is based on new research work entitled “Active schooling theorists put to the test of real practice: ‘the Adolphe Ferrière case’”, conducted by Daniel Hameline and Rémy Gerber with the contribution of the Swiss National Fund for Scientific Research. It is a historiographical and biographical survey about a learning experience conducted by Ferrière in the early 1920’s. The article aims to confront some passages from his classic book, *La pratique de l’école active* (1924) with two texts found in his own records: le *Journal de notre petite classe*, co-written by members of his staff during this very experience, and a personal diary entitled le *Petit journal*. The study of the differences between the two types of sources raises, from different angles, the issue of the links between practice and the report that could be written on it afterwards.

*Hélène Buisson-Fenet* – Academic mediators in the French education system: the strength of an authority with no power.

p. 81

Practices of “mediation” have been developing in the last twenty years in the public sector as elements of both public service modernization and conflict management in public meetings which are able to avoid contentious procedures. French National Education does not avoid this trend, and mediators have been appointed in every academy since the beginning of the 1999 school year. This article focuses on the characteristics of their role beginning with a description of the most distinctive features of the group of school mediators. The aim is to highlight the different aspects of their role and thus the institutional legitimacy they can claim – but not without a struggle.

*Saint-Cyr Chardon* – Evaluation of a reading training program in first grade requiring visual, listening and haptic skills.

p. 93

This study, conducted in a school context with second grade students (six-year-olds) attending school in a deprived area, focuses on the effects of reading training requiring “haptic” (tactile/kinaesthetic), visual and listening skills. Three classes took part in the project. The first one (experimental) gets training composed of exercises to develop the students’ metaphonological skills, letter discrimination and letter-sound association. Activities of writing, as well as haptic and visual exploration of letters are also set for them. The second

class (placebo) gets training centered on mathematics while the third group (controlled) has no training. The students' achievements are measured before and after the training course with various tests on reading comprehension. The post-testing results show greater improvement in reading isolated words, handwriting, as well as in phonological skills in the experimental class students. However, they do not stand out from the two other classes in silent reading comprehension, and dictation. On the other hand, a postponed evaluation set two months after the end of the training showed the strong effects this training had on the reading level of the experimental class students. Finally, when eighteen months later a national evaluation was set up for children entering third grade, the experimental class students received significantly higher scores than the controlled class students in the tests consisting of text-reading comprehension and one copying test.

*Christian Galan* – Immigration, language, school and citizenship in Japan: Japanese schools faced with schooling the children of immigrants.

p. 109

Japan is going through an unprecedented demographic crisis which will bring into this country a greater and greater number of immigrants in the years to come. Therefore the question of integrating those immigrants and their children will be already - raised and thus the question of re-defining Japanese citizenship and "Japaneseness" is as well. Those questions will be discussed in this article after we have presented the various obstacles related to the written language and the Japanese education system which currently work against integrating those foreigners. After describing foreign children's current situation in Japan and the way their presence in the country's schools is being handled, we will also discuss the ability of the Japanese schools to fulfil their task - new to them - of leading a non-Japanese speaking population towards mastering the oral and written Japanese language. We will also discuss the consequences that this new situation could have on the whole Japanese education system and its teaching strategies.

*Alain Baudrit* – Learning to cooperate and give mutual help at school.

p. 121

Generally, cooperation has the merit of encouraging people to help each others within a group. It can promote the development of prosocial and altruistic behaviours. These points of view are tackled in a school context where cooperative learning activities are implemented through group teaching strategies. The students' age group, their being familiar with cooperation or not, the relations between help requests and responses, the type of school activities, the social status of the students in the class, their being friends or not, are all elements capable of influencing their giving mutual help and so encouraging school learning or not. Finally, groups formed on the basis of functional interdependency could get an interaction bonus that can stimulate interindividual contacts, mutual relations between students, therefore completely setting the stage for mutual help.



**Die neuen pädagogischen praktiken beschreiben, analysieren, bewerten**  
**Traduits par Roland Boichon**

*Ehrenhard Skiera* – Reformpädagogik im Diskurs und in der Erziehungswirklichkeit – Wege in einen vielschichtigen Zusammenhang.

p. 13

Durch die Analyse der sozialen, kulturellen und pädagogischen Bedeutung der deutschen – auch Reformpädagogik genannten – Neuen Erziehung, auf Grund der widersprüchlichen Debatten, die seit einem Jahrhundert ihre Entwicklung begleitet haben, stellt dieser Artikel zunächst die Auffassungen und Begriffe perspektivisch dar, die von den verschiedenen Bewegungen definiert und verbreitet wurden. Durch die als positiv oder aber auch negativ gesehene Verbindung jener Auffassungen mit der Moderne in den abendländischen Gesellschaften bietet der Autor ein Interpretationsmodell der Reformpädagogik, das die verschiedenen oder auch entgegengesetzten Standpunkten subsumiert und das die vielen Quellen des „Reformbedürfnisses“ hervorhebt: Vision der Pädagogik „vom Kinde aus“, partizipatorisches Moment, Suche nach Heil oder Heilung der Welt, Sehnsucht nach einer verlorenen Ganzheit (oder Lebensgemeinschaft).

*Vladimíra Spilková* – „Neue Pädagogik“ in der tschechischen Republik nach 1989 und praktische Versuche ihrer Anwendung an Grundschulen.

p. 25

Das Ziel vorliegenden Artikels ist es, die wichtigsten Vorgänge der Verwandlung im tschechischen Schulsystem nach 1989 (in Verbindung mit den tiefgreifenden politischen Veränderungen) zu erklären und dabei die Verwandlungen im Gebiet der Grunderziehung hervorzuheben. Die Untersuchung der Reformprozessen ist auf drei Hauptpunkten zentriert : Ziele der Erziehungspolitik, theoretische Ausgangspunkte und leitende Idee der Schulreform, praktische Versuche der Veränderung in den Schulpraktiken. Drei Haupttendenzen werden vorgestellt, die nach und nach in der Erziehungspolitik angewendet werden (oft in der Form auseinandergehender Prinzipien). Wir charakterisieren die „neue Pädagogik“, die „neue“ Auffassung des Schulunterrichts, das Unterrichten und das Lehren in der – hauptsächlich tschechischen – Fachliteratur im letzten Jahrzehnt. Zum Schluss identifizieren wir die wichtigsten Orientierungen in den Versuchen der Anwendung der „neuen Pädagogik“ in den Praktiken der Grundschule, ohne die Probleme zu vergessen, die ihrer stärkeren Anwendung auf breiterer Skala im Wege stehen.

*Yves Reuter, Cécile Carra* – Analyse einer « alternativen » Arbeitsweise : das Beispiel einer nach den Prinzipien der „Freinet-Pädagogik“ arbeitenden Schule.

p. 39

Der Artikel nimmt sich vor, die Analysevorgänge einer pädagogischen Arbeitsweise zu verdeutlichen und zu erörtern auf Grund einer Forschungsarbeit, die in einer nach den Prinzipien der Freinet-Pädagogik arbeitenden Schule geführt wurde. Er sieht sich als ein Beitrag zur Debatte über die Beziehungen zwischen Lehrereinrichtung und Lernpraktiken mit dem Beispiel einer besonderen Forschungsarbeit und der daraus folgenden Probleme. Sie organisiert sich nach drei Hauptgedanken: die Vorstellung des Kontexts und der Ziele der

verschiedenen Teilnehmer, um die Logiken und Spannungen zu erklären, die auf solche Forschungsarbeiten lasten; die Vorstellung der drei angewandten Hauptprinzipien : der (diachronische und synchronische) Vergleich; die Dauer und die Wechselbeziehungen zwischen Theorien und Methoden; die Schwierigkeiten, um die Beziehungen zwischen pädagogischer Arbeitsweise und Lernprozessen zu bauen, um das Übersetzbare, so wie die möglichen Antwortelemente auf diese Fragen zu verdeutlichen.

*Dominique Lahanier-Reuter* – Unterrichten und Lernen der Mathematik an einer Freinet-Schule.

p. 55

Der Artikel folgt dem Verlauf einer langen, seit 2001 geführten Forschungsarbeit. Sie betrifft die Evaluierung der Auswirkungen eines der mathematischen Lehrweise eigenen Methode „mathematische Forschungen“ in einer Schule, die sich nach der Freinet-Pädagogik richtet. Nach der Beschreibung einiger Besonderheiten dieses Vorgehens stellt der Artikel die theoretischen und methodologischen Entscheidungen, die getroffen wurden : Vergleich von Schülerverhalten vor disziplinarischen Aufgaben gefolgt von direkten Beobachtungen in den Klassen. Einige Ergebnisse kommen dann zum Vorschein und betreffen vor allem die Verbindungen zwischen disziplinarischen Kompetenzen, Verhältnissen zu dem Fehler, für die befragten Schüler spezifischen Argumentationstricks zum einen und Beobachtungen, die spezifische Fehlerbehandlungen und differenzierte topo- wie chronogenetischen Prozesse im Klassenraum erkennen lassen.

*Daniel Hameline* – Über die eigene Praxis berichten ? Die Versuchen des Adolphe Ferrière (1879-1960) : zwischen Erfahrungsbericht und Propagandastreitschrift.

p. 67

Dieser Artikel beruht auf einer unveröffentlichten, ursprünglich von Daniel Hameline und Rémy Gerber geführten Forschungsarbeit, die mit der Unterstützung des Schweizerischen Fonds zur Wissenschaftlichen Forschung geführt wurde und deren Titel lautet : „Die Theoretiker der aktiven Schule angesichts der Praxis : der Fall Adolphe Ferrière“. Es handelt sich um eine historiographische und biographische Untersuchung, deren Ziel es ist, im Hinblick auf ein pädagogisches von Ferrière am Anfang der 1920er Jahren geführtes Experiment, einige Passagen aus seinem klassischen Werk *La pratique de l'école active* (1924) mit zwei Texten zu konfrontieren, die in seinen eigenen Archiven wiedergefunden wurden, *Le journal de notre petite classe* (mit seinen Mitarbeiterinnen im Laufe des Experiments selbst mitgeschrieben) und ein persönliches Tagebuch das *Petit journal*. Die Untersuchung der Ausweichungen zwischen beiden Quellen stellt unter mehreren Aspekten die Frage der Beziehungen zwischen einer Praxis und dem im nachhinein verfassten Bericht.

*Hélène Buisson-Fenet* – Die Mittelpersonen an den Académies im französischen Schulsystem : die Kraft einer „machtlosen Autorität“.

p. 81

Vermittlungspraktiken haben sich seit 20 Jahren in den öffentlichen Diensten entwickelt sowohl als Faktoren der Modernisierung der Verwaltung als auch als Regulierung der Konflikte im bürokratischen Kontakt, um die juristischen Prozeduren zu vermeiden. Die Education Nationale kennt auch dieses Phänomen und seit 1999 wurden in jeder Académie Mittelpersonen ernannt. Dieser Artikel befasst sich mit den Besonderheiten ihrer Rolle : zuerst stellt er die auffallendsten Merkmale



der Schul-Mittelspersonen hervor. Dann versucht er die verschiedenen Facetten ihrer Rolle und von daher die institutionelle Legitimität zu veranschaulichen, die ihnen zukommt, nicht ohne Schwierigkeiten.

*Saint-Cyr Chardon* – Evaluierung eines Lestrainings in der 1. Klasse mit Rücksicht auf die visuelle, auditive und haptische Modalitäten.

p. 93

Diese im Schulrahmen geführte Arbeit forscht bei Schülern aus der ersten Klasse (sechs Jahre) in einer ZEP\* über die Wirkungen eines die „haptischen“ (gefühlsmäßig-kinesthetischen), visuellen und auditiven Modalitäten berücksichtigenden Lesetrainings. Drei Klassen nehmen am Experiment teil. Die erstere (experimentelle Klasse) verfügt über ein Training, das aus Übungen besteht, um die metaphonologischen Fertigkeiten, die Erkenntnis der Buchstaben und die Verbindung Buchstabe/Ton zu entwickeln. Hinzu kommen noch Aktivitäten des Schreibens und der haptischen und visuell-haptischen Untersuchung der Buchstaben. Die zweite (placebo-Klasse) bekommt ein auf der Mathematik zentriertes Training während der dritten Klasse kein besonderes Training angeboten wird. Die Leistungen der Schüler werden vor und nach dem Training gemessen mit Hilfe verschiedener Aufgaben, die mit dem Lesen verbunden sind. Die Ergebnisse des Post-Tests veranschaulichen eine bedeutendere Verbesserung des Lesens einzelner Wörter, der Graphie sowie des phonologischen Bewußtseinsgrads bei den Schülern der experimentellen Klasse. Jedoch unterscheidet sich letztere Klasse nicht von den Anderen, was Diktat und Verständnis beim stillen Lesen anbelangt. Dagegen ermöglicht eine verschobene, mehr als zwei Monate nach Ende des Trainings geführte Evaluierung die Bedeutsamkeit dieses Trainings über die Leseleistungen der Schüler aus der experimentellen Klasse hervorzuheben. Schließlich fallen 18 Monate später, bei der nationalen Evaluierung am Anfang der CE2 (3. Klasse) die Ergebnisse der Schüler aus der selben Klasse bedeutsam besser aus als die der Schüler aus der Kontrollklasse bei Textverständnis- und Kopieübungen.

*Christian Galan* – Einwanderung, Sprache, Schule und Bürgerschaft in Japan : die japanische Schule vor dem Schulbesuch eingewanderter Kinder.

p. 109

Japan kennt eine einmalige demographische Krise, die in den nächsten Jahren immer mehr Zuwanderer ins Land führen wird. Dann stellt sich das Problem der Integration dieser Einwanderer und ihrer Kinder, und von daher das Problem einer Neudefinierung der japanischen Bürgerschaft und des „Japantums“. Im vorliegenden Artikel werden diese Fragen erörtert, nachdem wir die verschiedenen Hindernisse vorgestellt haben, die mit der schriftlichen Sprache und dem Schulsystem verbunden sind und heutzutage der Integration dieser Ausländer im Wege stehen. Zunächst beschreiben wir die aktuelle Situation ausländischer Kinder in Japan und die Art und Weise, wie ihre Anwesenheit in den Schulen des Archipels gemanagt wird. Wir diskutieren dann auch über die Fähigkeit der japanischen Schule, jener für sie neuen Aufgabe Herr zu werden, die darin besteht, anfangs nicht japanisch sprechende Bevölkerungsgruppen dazu zu führen, dass sie der mündlichen und schriftlichen japanischen Sprache mächtig werden. Wir interessieren uns auch für die Folgen, die diese neue Situation über das gesamte Schulsystem und über die pädagogischen Praktiken haben könnte.

\* Schule, die von vielen Kindern aus problembelasteten Familien besucht wird. (lernbehinderte bzw. verhaltensauffällige Schüler)

*Alain Baudrit* – Kooperatives Lernen und gegenseitige Hilfe in der Schule.

p. 121

Im allgemeinen hat die Zusammenarbeit zum Vorteil, die Personen in einer Gruppe zur gegenseitigen Hilfe aufzufordern, sie kann die Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen und altruistischer Haltungen fördern. Diese Aspekte werden im Rahmen des Schulkontextes in Frage gestellt, wo kooperative Lernformen mit Hilfe der Gruppenpädagogik angewandt sind. Das Alter der Schüler, die Tatsache, dass sie auf die Zusammenarbeit vorbereitet sind oder nicht, die Beziehungen zwischen Hilfenachfrage und -angebot, den Typus der Schulaktivitäten, der soziale Status des Schülers in der Klasse, die Freundschaftsbeziehungen sind alle Faktoren, die imstande sind, den Verlauf der Zusammenarbeit zu beeinflussen und von daher das schulische Lernen zu fördern oder eben nicht. Schließlich könnte den Gruppen, die auf der Basis einer funktionellen gegenseitigen Abhängigkeit strukturiert sind, ein interaktiver Mehrwert zugute kommen, die imstande wäre, die individuellen Kontakte, die wechselseitigen Verhältnisse zwischen Schülern zu stimulieren, und somit einen für die Zusammenarbeit sehr günstigen Nährboden bieten.

**Describir, analizar, evaluar las pedagogías nuevas**  
traduits par Anne-Marie Merlet

- Ehrenhard Skiera* – La *Reformpädagogik* en teoría y en la realidad educativa : algunas pistas en un conjunto complejo y múltiple. p. 13
- Analizando las significaciones sociales, culturales y pedagógicas de la Educación nueva alemana, o *Reformpädagogik*, a partir de debates contradictorios que desde hace un siglo han ido acompañando su desarrollo, este artículo primero pone en perspectiva las concepciones y los conceptos fundamentales que se establecieron y difundieron por las diferentes corrientes concernidas. Interrogando esencialmente la relación, positiva según unos, negativa según otros, que estas concepciones mantienen con la modernidad de las sociedades occidentales, el autor propone en consecuencia un modelo de interpretación de la *Reformpädagogik* que integra los puntos de vista diferentes u opuestos, y que subraya que la « necesidad de reforma » nace de fuentes plurales : visión del aprendizaje « centrado en el chico », estatuto participativo del alumno en la enseñanza, búsqueda de sentido incluso de salvación en un mundo desencantado, aspiración a volver a encontrar una totalidad (o una comunidad humana) perdida, etc.
- Vladimíra Spilková* – « Nuevas pedagogías » en República checa después de 1989 y tentativas prácticas de su aplicación en las escuelas fundamentales (la escuela de base). p. 25
- El objetivo del artículo es aclarar los principales métodos de la transformación del sistema escolar checo después de 1989 (en relación con los profundos cambios políticos) insistiendo en las transformaciones en el campo de la educación fundamental. El estudio del proceso de reforma se orienta hacia tres puntos principales : objetivos de la política educativa, puntos de partida teóricos e idea directora de la reforma escolar, tentativas prácticas de transformación en la realidad de la práctica escolar. Se presentan tres tendencias principales, aplicadas progresivamente en la política educativa (a menudo bajo forma de principios divergentes). Se caracterizan la « nueva pedagogía », la « nueva » concepción de la enseñanza escolar, la enseñanza y el aprendizaje en la literatura especializada, sobre todo checa, en el último decenio. En conclusión, se identifican las principales orientaciones de las tentativas de aplicación de la « nueva pedagogía » en la práctica de las escuelas fundamentales, incluso los problemas que impiden su instalación más fuerte en una escala más amplia.
- Yves Reuter, Cécile Carra* – Análisis de un modo de trabajo « alternativo » : el ejemplo de un grupo escolar que trabaja en pedagogía « Freinet ». p. 39
- El artículo se propone aclarar y someter a discusión las modalidades de análisis de un modo de trabajo pedagógico a partir de una investigación realizada en un grupo escolar que trabaja en pedagogía « Freinet ». Pretende ser una contribución al debate sobre las relaciones entre dispositivos de enseñanza y prácticas de aprendizajes a través de una investigación singular y de los problemas que suscita. Tres ejes la organizan : la presentación del contexto y de los objetivos de los diferentes actores a fin de mostrar las lógicas en tensión que pesan sobre semejantes investigaciones, la exposición de tres grandes principios establecidos : la comparación (diacrónica y sincrónica); la duración y los

cruces entre teorías y métodos ; las dificultades encontradas para construir las relaciones entre MTP y aprendizajes a fin de precisar lo transcribible así como los elementos de respuesta posibles a estas preguntas.

*Dominique Lahanier-Reuter* – Docencia y aprendizajes matemáticos en una escuela Freinet.

p. 55

El artículo refiere el recorrido de una larga investigación, acometida desde 2001. Esta investigación tiene por objeto la evaluación de los efectos de la instalación de un dispositivo particular a la enseñanza de las matemáticas, « Investigaciones matemáticas », en una escuela que asume incluirse en la pedagogía Freinet. Después de describir algunas de las singularidades de este dispositivo, expone las decisiones de orden teórico y metodológico que se han tomado : comparaciones de conductas de alumnos frente a tareas disciplinarias seguidas de observaciones directas en las clases. Algunos resultados se pueden esbozar entonces. Estos últimos conciernen sobre todo las relaciones entre competencias disciplinarias, relaciones al error, posturas de argumentación específicas a los alumnos interrogados y observaciones que revelan tratamientos específicos del error y de las operaciones de topogénesis y de cronogénesis diferenciadas en el espacio de la clase.

*Daniel Hameline* – ¿ Relatar su práctica ? Las tentaciones de Adolphe Ferrière (1879-1960) : entre informe de evaluación y libelo de propaganda.

p. 67

Este artículo se apoya en una investigación inédita llevada al principio por Daniel Hameline y Rémy Gerber gracias a la ayuda del Fondo nacional Suizo para la investigación científica, e intitulada « Los teóricos de la escuela activa a prueba de la práctica : el caso de Adolphe Ferrière ». Se trata de una investigación historiográfica y biográfica que, a propósito de una experiencia pedagógica llevada a cabo por Ferrière a principios de los años 1920, tiende a confrontar ciertos pasajes de su obra clásica, *La práctica de la escuela activa* (1924) con dos textos encontrados en sus propios archivos, el *Diario de nuestra pequeña clase*, corredactado con sus colaboradoras durante la experiencia, y un diario personal intitulado el *Pequeño diario*. El examen de las divergencias entre los dos tipos de fuente plantea bajo varios puntos de vista la cuestión de las relaciones entre una práctica y el relato que se puede hacer de ella después.

*Hélène Buisson-Fenet* – Los mediadores de los distritos universitarios en el sistema educativo francés : la fuerza de una « autoridad sin poder ».

p. 81

Las prácticas de « mediación » se han desarrollado desde hace veinte años en el campo de la acción pública, a la vez como factores de modernización de los servicios, y como elementos de regulación de los conflictos en el encuentro burocrático , capaces de evitar el procedimiento contencioso. La Educación nacional no se libra de este fenómeno, y se han nombrado mediadores en cada distrito universitario desde 1999. Este artículo se dedica a delimitar las peculiaridades de su papel : primero apuntando los rasgos más destacados del colectivo de los mediadores escolares, y por lo tanto, la legitimidad institucional a la que pueden pretender – no sin dificultades.

*Saint-Cyr Chardon* – Evaluación de un entrenamiento a la lectura en clase preparatoria que solicita las modalidades visual, auditiva y táctil.

p. 93

Esta investigación, llevada a cabo en contexto escolar, estudia en los alumnos de segundo año de ciclo 2 (clase preparatoria, seis años) escolarizados en Zona de educación prioritaria los efectos de un entrenamiento a la lectura que solicita las modalidades táctil (tactilo-kinestésica), visual y auditiva.

Tres clases participan a la experiencia. La primera de ellas (experimental) se beneficia con un entrenamiento compuesto de ejercicios destinados a desarrollar las habilidades metafonológicas, el conocimiento de las letras y las asociaciones letras-sonidos. También se proponen actividades de escritura y exploración táctil y visio-táctil de las letras. La segunda (placabo) recibe un entrenamiento centrado en las matemáticas, mientras que la tercera (control) no se beneficia con ningún entrenamiento. Se miden los resultados de los alumnos antes y después del entrenamiento con diferentes pruebas en relación con la lectura. Los resultados de la prueba posterior evidencian una mejora más importante de la lectura de palabras sueltas, del grafismo así como del nivel de conciencia fonológica en los alumnos de la clase experimental. No obstante, esta última no se distingue de las otras dos clases en lo que concierne la comprensión en lectura silenciosa y en dictado. En cambio, una evaluación diferida, efectuada más de dos meses después de la interrupción del entrenamiento, permite hacer resaltar la fuerte incidencia de este entrenamiento en el nivel de lectura de los alumnos de la clase experimental. Por fin, dieciocho meses más tarde, durante evaluaciones nacionales al entrar en clase de CE2, los alumnos de esta misma clase sacan en las pruebas que tratan de la comprensión de texto y en una prueba de copia resultados significativamente superiores a los alumnos de la clase control.

*Christian Galan* – Inmigración, idioma y ciudadanía en Japón : la escuela japonesa frente a la escolarización de los niños de inmigrantes.

p. 109

Japón conoce una crisis demográfica nunca vista que, en los próximos años, va a traer a este país un número de inmigrantes cada vez más elevado. Entonces se plantearán – ya se plantean – la cuestión de la integración de estos inmigrantes y de sus hijos y, por lo tanto, la de una nueva definición de la ciudadanía japonesa y de la « japoneidad ». Estas cuestiones se discutirán en este artículo después de que hayamos presentado los diferentes obstáculos relacionados con la lengua escrita y con el sistema educativo japonés que se oponen hoy en día a la integración de estos extranjeros. Después de describir la situación actual de los niños extranjeros en Japón y la manera en que se administra su presencia en las escuelas del archipiélago, discutiremos igualmente la capacidad de la escuela japonesa de asegurar la misión, nueva para ella, que constituye el hecho de conducir poblaciones al principio no japonófonas al dominio de la lengua japonesa oral y escrita, y de las consecuencias que esta nueva situación podría tener sobre el conjunto del sistema educativo y de las prácticas pedagógicas de este país.

*Alain Baudrit* – Aprendizaje cooperativo y ayuda mutua en la escuela.

p. 121

En general, la cooperación tiene como mérito incitar a las personas a ayudarse mutuamente dentro de un grupo, puede favorecer el desarrollo de conductas prosociales y de comportamientos altruistas. Se interrogan estos aspectos en el contexto de la escuela en la que formas de aprendizaje cooperativo se establecen aprovechándose de pedagogías de grupos. La edad de los alumnos, el hecho de que estén iniciados o no a la cooperación, las relaciones que existen entre demanda y oferta de ayuda, el tipo de actividad escolar, el estatuto social de los alumnos en clase, sus lazos de amistad, son otros tantos factores susceptibles de influir en el transcurso de la ayuda mutua, y así, de favorecer o no los aprendizajes escolares. Por fin, los grupos estructurados sobre la base de una interdependencia funcional podrían beneficiarse de una plus valía interactiva capaz de estimular los contactos interindividuales, las relaciones de reciprocidad entre alumnos, y así ofrecer un terreno muy favorable a la ayuda mutua.



# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

## Bon de commande et demande d'abonnement

M.  Mme  Mlle

Nom ..... Prénom .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Ville ..... Code postal .....

Pays .....

Courriel (obligatoire pour l'édition électronique) .....

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M.  Mme  Mlle

Nom ..... Prénom .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Ville ..... Code postal .....

Pays .....

abonnements (4 numéros par an)	édition imprimée	édition électronique	imprimée + électronique
France métropolitaine	<input type="checkbox"/> 50,00 €	<input type="checkbox"/> 50,00 €	<input type="checkbox"/> 70,00 €
Corse	<input type="checkbox"/> 50,00 €	<input type="checkbox"/> 50,00 €	<input type="checkbox"/> 70,00 €
DOM	<input type="checkbox"/> 49,51 €	<input type="checkbox"/> 49,51 €	<input type="checkbox"/> 69,31 €
Guyane, TOM	<input type="checkbox"/> 48,97 €	<input type="checkbox"/> 48,97 €	<input type="checkbox"/> 68,56 €
Étranger	<input type="checkbox"/> 60,00 €	<input type="checkbox"/> 60,00 €	<input type="checkbox"/> 84,00 €
vente au numéro			
France métropolitaine	<input type="checkbox"/> 15,00 €	<input type="checkbox"/> 15,00 €	
Corse et DOM-TOM	<input type="checkbox"/> 14,52 €	<input type="checkbox"/> 14,52 €	
Étranger	<input type="checkbox"/> 15,64 €	<input type="checkbox"/> 15,64 €	

indiquez ici le(s) numéro(s) que vous souhaitez recevoir :

(tarifs net à payer, port compris, valables jusqu'au 31 mars 2006) 6)

Si vous souhaitez recevoir la revue dans son édition électronique, préférez-vous :

- qu'elle vous soit envoyée par courriel
- la télécharger à partir de notre site

Cachet de l'établissement :

Fait à ..... le .....  
Signature

Envoyer votre bulletin d'abonnement accompagné de son règlement à l'adresse suivante :

### Institut national de recherche pédagogique

Service des publications – BP 17424 – 19 allée de Fontenay – 69347 Lyon cedex 07

Abonnements : 04 72 76 61 66 / Vente au numéro : 04 72 76 61 64 / Rédaction : 04 72 76 61 59 / Télécopie : 04 72 76 61 68

• **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux** (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

• Une facture pro forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.

• Établir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

