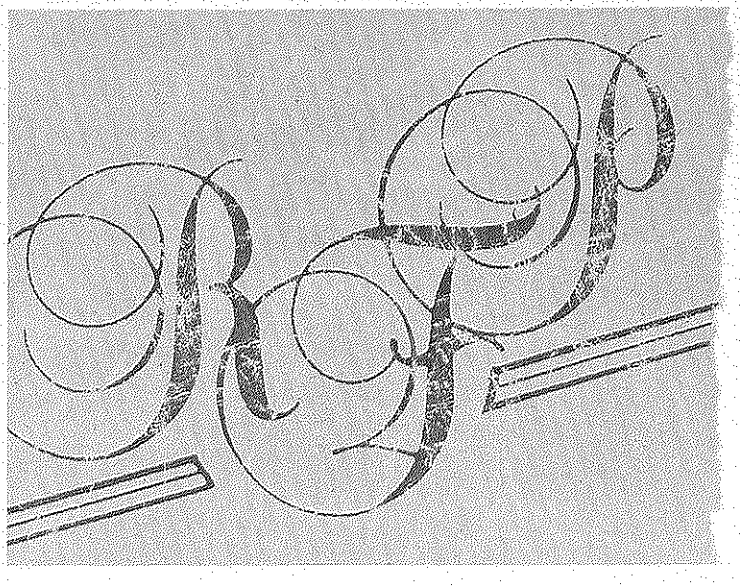
N° 98 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1992



REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ (1).46.34.90.78.

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'Education doit entretenir.

Gaston Berger
"L'Homme moderne et son éducation."

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Approches du corps

Georges Vigarello

Autant dire clairement, le choix du « corps » pour aborder une étude sur l'éducation ne garantit aucunement une unité épistémologique, loin s'en faut. Ce serait même le contraire : les thèmes y sont multiples, émiettés, disparates dans leurs appartenances disciplinaires comme dans leurs références théoriques. Personne, pour prendre des exemples extrêmes, ne songerait à concilier la pratique de l'orthopédie et la pratique du théâtre. L'objet « corps » ne constitue pas un champ, il n'appartient pas à un domaine conceptuel homogène.

Certaines pratiques corporelles elles-mêmes sont d'ailleurs plus diverses qu'elles ne le paraissent. Gil Mons montre ici combien une démarche pédagogique dans le champ de l'« expression corporelle » peut recouper des préoccupations différentes, sinon largement étrangères : la centration sur la technique gestuelle de l'expression est dis*tante de la centration sur le rapport entre* l'expression physique et le langage, distante encore de la centration sur les contenus « émotionnels » de l'expression. Toutes trois supposent l'engagement dans des disciplines quasi autonomes : orientations dont les rituels, les projets, les formations propres existent quelquefois séparément. L'ambition d'une interrogation sur les pratiques du « corps » serait alors de repérer la richesse, la diversité, mais aussi l'implicite, de ces démarches mettant en jeu la vie physique : mieux comprendre leurs éloignements ou leurs recoupements possibles, mieux évaluer leurs ressources pédagogiques en les distinguant.

C'est surtout en terme d'« objet » que les approches du corps offrent aux sciences de l'éducation des terrains d'études qu'elles n'ont pas fini d'explorer. Le corps est objet de traces, d'indices, il est aussi objet de représentations. Ces traces, quelquefois les plus humbles, possèdent une richesse d'indications que d'autres ne possèdent pas toujours. Elles peuvent suggérer de nouveaux inventaires, susciter des effets de sens ; donner vie à des documents oubliés, *rendre unité à des* matériaux épars. Bien observées, elles sont créatrices de corpus. Les représentations du corps, quant à elles, celle de ses apparences, celle de ses fonctionnements, celle de sa cénesthésie, multiplient les informations sur la sensibilité culturelle d'une époque ou d'un milieu. Ne montrent-elles pas que ce qui pouvait apparaître comme le plus éloigné (je songe, en l'occurrence, à l'exemple de l'orthopédie et du théâtre cité plus haut), devient quelquefois l'occasion de questions convergentes sur les images du corps mises en jeu.

Le thème des traces comme celui des représentations est ici clairement mis en évidence par les textes de Michèle Chauché et de Gisèle Tessier.

Georges Vigarello
Université Paris V

La photo de classe et l'expression

jalons pour une histoire

Michèle Chauché

Au temps qui détruit tout, l'homme répond par l'image. Comment la photographie permet-elle d'envisager ce rapport au « temps » si déterminant dans les relations sociales ? La photographie de classe ici étudiée permet-elle de donner des indications originales sur la culture et même la pédagogie ? Comment dès lors l'apparence se combine-t-elle pour donner du « sens » ?

Pour spectaculaire qu'elle soit, la photographie de classe n'est jamais interrogée sur sa valeur de témoin culturel. Elle reste, étrangère à toute réflexion sur la pédagogie, le milieu scolaire, son évolution. Généralement considérée comme un objet « superficiel », elle est censée décourager toute approche conceptuelle : une trace formelle, artificielle, spectacle sans intérêt sinon celui de la nostalgie pour les « acteurs » eux-mêmes. Paradoxalement, c'est à partir de ce sentiment de pauvreté théorique et de monotonie figurative que notre réflexion s'est approfondie. C'est à partir de ces indices prétendument dérisoires que notre curiosité s'est avivée.

Les histoires, souvent monumentales, du costume et de la mode, n'ont pas utilisé ces documents, jugés insuffisamment représentatifs des courants porteurs de nouveauté. Les histoires de l'éducation, quant à elles, y ont surtout vu des témoignages circonstanciés, isolés, des indications éparses ou localisées ; jamais des documents susceptibles d'être étudiés pour eux-mêmes, mis en série, comparés les uns aux autres, confrontés à leur contexte, jugés enfin révélateurs de leur environnement et de leur temps. C'est à ces différentes mises en parallèle pourtant que nous avons voulu nous livrer, conscients que ces photos recèlent une richesse insoupçonnée. Ne pourraient-elles pas donner une version « physique » de la culture éducative ? Ne traduisent-elles pas des indications d'attitudes, des manières d'être, avec leur mise en scène individuelle ou collective, leurs références vestimentaires ou tout simplement spatiales ? D'autant que ces « images » changent avec le temps. Elles sont même l'objet de ruptures notables. Ce sont ces changements, plus que tous autres sans doute, qui nous ont ici retenus.

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Notre corpus comprend 300 photos effectuées dans une dizaine de lycées parisiens entre 1945 et 1989. L'ensemble des cycles y est équitablement

représenté, de la sixième à la terminale. L'ensemble de la topographie parisienne également y est équitablement représentée, dans sa diversité d'arrondissements et de quartiers. L'adolescence, plus que l'enfance, domine logiquement dans ce corpus, demeuré par ailleurs géographiquement localisé.

Le dépouillement conduit à la distinction de grandes plages temporelles, dont 1960 et 1980 seraient les limites intermédiaires alors que 1945 et 1989 en sont les limites ultimes. Est-il besoin de préciser qu'il n'est pas dans notre intention d'écrire une histoire des postures ou une histoire du costume, moins encore une histoire de la pédagogie : il s'agit plutôt d'offrir des exemples sur la richesse de documents jusque-là sous-exploités, il s'agit de les faire exister comme objets d'investigation et de recherche.

LA NORME STANDARDISÉE

Une première unité se dégage de ce corpus de 300 photos : celle des documents situés entre 1945 et la fin des années cinquante : positions identiques, habits sévères, ensembles « stricts ». Ce n'est pas tant l'existence d'une standardisation qui frappe, d'ailleurs, que sa forme et les choix qu'elle révèle.

L'attitude, d'abord, rigoureusement semblable dans son détail : toute position assise suppose les mains sur les genoux, jambes parallèles et buste droit, toute position debout suppose bras croisés ou bras le long du corps. Les divergences sont rarissimes. Elles se comptent même à l'unité : un cas de jambes cachées derrière les barreaux de la chaise dans cette classe de sixième filles du lycée Montaigne en 1946-1947 ; deux cas encore dans une classe de cinquième en 1950 ; un cas de tête légèrement penchée sur le côté dans une classe de sixième en 1950 ; un cas enfin de mains tenues dans les poches, pour les garçons, dans une classe de quatrième en 1955. La position ne tolère pas de manifestation individuelle, moins encore quelque abandon. La photo obéit apparemment à un devoir : enregistrer l'image sage, policée, d'une classe « obéissante » ; illustrer un collectif maîtrisé : chaque élève « ressemble » à l'autre, fixant l'objectif dans une position codée, dont les sourires, eux aussi, restent quasi absents (repérables à l'unité, comme les autres dissonances).

Non qu'il faille conclure à quelque autorité de carcan pesant sur ces attitudes. Non que le collectif soit soumis à quelque férule. La position n'a pas été l'objet d'apprentissages rigoureux, bien sûr, ni même de préceptes explicites. Elle obéit plutôt à un modèle. Elle tente d'adhérer à une représentation : celle d'une école faite de sérieux, un milieu cultivant surveillance et attention. C'est la force de l'institution qui joue ici un rôle déterminant, sa tradition, son image publique, bien plus qu'un travail précis de l'autorité sur la position physique adoptée. La visée tient à la mise en scène, non à l'apprentissage. Elle montre combien les maîtres mots de la pédagogie sont encore ici ordre et discipline, dans cette école secondaire d'après-guerre : une obéissance primant sur tout autre repère. Ce que suggèrent ces attitudes contraintes au-delà de tout discours. Renforcées sans doute par le port des blouses, strictes et fermées, portées par plus de la moitié des élèves.

Les vêtements de ces adolescents parisiens ajoutent encore à l'image de rigueur : « costume veston cravate » pour la moitié des garçons, « cols claudine, jupes écossaises, chaussures de cuir », pour la plupart des filles, lorsque la blouse n'est pas portée. Ce signe de l'origine sociale est déjà sensible dans la diminution du nombre de costumes avec les classes des arrondissements périphériques. L'exception d'une lycéenne de sixième du lycée Montaigne portant des tennis en 51-52 confirme, quoi qu'il en soit, la nécessité des tenues « surveillées ».

L'ASSOUPLISSEMENT DE LA NORME

Les modifications des photos durant les années soixante rendent plus fixes encore, et « identiques », les documents qui les précèdent. Les déplacements survenus peuvent paraître anodins. Ce sont bien eux pourtant qu'il faut relever et interpréter : mobilité plus grande dans l'attitude, diversité plus grande dans la tenue.

La position assise du premier rang, d'abord, est une des plus révélatrices. Aux genoux en équerre, aux jambes parallèles, succèdent des positions plus variées : orientations obliques, croisement de genoux, croisement de chevilles, pieds sous la chaise ; diversification suffisamment présente, envahissante même, pour défier tout comptage.

L'ordonnancement n'est plus directement standard. Les manifestations individuelles, fussent-elles discrètes, semblent brusquement possibles. D'où les bras et les mains aussi deviennent plus libres : les mains ne se tiennent plus sur les genoux, les bras ne sont plus croisés, pouvant même se poser sur l'épaule du voisin (Sévigné 69-70, classe de seconde), se dissimuler derrière le dos. Comme si la présentation de soi ne nécessitait plus de silhouettes droites ou figées, les têtes enfin, peuvent se pencher, diverger de l'objectif, sourire (La Fontaine 1968-1969 classe de sixième).

Les signes du « desserrement » des normes (ou plutôt ceux de leur diversification) sont discrets, faut-il le répéter, « invisibles » même au premier regard, ils sont pourtant bien réels, présents dans le détail des postures, dans les gestes apparemment « inessentiels ». C'est évidemment à une lecture, à une interprétation plus large, que doivent conduire ces modifications : ce qui semble correspondre à une individualisation acceptée de l'attitude, ce qui pourrait même se définir comme une « décontraction », n'est-il pas plus sourdement révélateur de changements pédagogiques dans l'école des années soixante ? L'attitude physique, la tenue, n'expliciterait-elle pas, en l'occurrence, mieux que tout autre repère, l'existence de déplacements « éducatifs » qui ne se « disent » pas encore, mais qui portent sur une attention plus grande aux individus et sur une tolérance plus grande à leur manifestation ? Positions et postures seraient les indicateurs silencieux de modifications bien plus profondes.

Jusqu'à la présence du professeur lui-même qui peut avoir un sens sur ces photos. Toujours placé au centre du groupe dans les photos d'après-guerre, le maître perd sa position centrale dans les photos des années soixante. Il y est même régulièrement absent. Ici encore le « phénomène » est anodin. Mais comment ne pas y voir l'indice discret de changements possibles ? Image plus banalisée du maître, sans aucun doute, qui n'a plus à trôner au milieu du groupe comme son chef incontesté ; mais acceptation d'une manifestation plus autonome des élèves aussi, qui auraient leurs « appartenances » propres, leurs manifestations, dont le maître reste absent. Le plus important, sans doute, est que ces changements ne sont pas théorisés par l'institution éducative. Ils ne sont pas l'objet de décisions claires, explicites. Moins encore sont-ils notifiés ou même conscients. Signes silencieux ici encore, mais combien révélateurs d'une véritable conversion dans les mentalités et les manières d'être magistrales.

La tenue vestimentaire ajoute enfin au sentiment de « desserrement » des normes que procure l'observation des photos : raréfaction des blouses blanches, jusqu'à leur disparition après les années soixante-dix, croissance des jeans, blousons, baskets, jusqu'à leur généralisation relative, également après les années soixante-dix (La Fontaine 74-75 classe de cinquième). Costumes et cravates s'effacent, alors que se multiplient les chemises à col ouvert et les pulls en V. De même que les jupes écossaises font place à des tenues bien plus variées, de la robe (quelquefois longue, dont les cas sont sensibles à la fin des années soixante-dix dans les classes de première et de terminale), à la mini-jupe et au pantalon, pour les filles.

Il faut recourir à d'autres repères qu'à ceux de l'école, bien sûr, pour déceler et expliquer le phénomène consommatoire dans cette brusque diversification des tenues et des objets. Les habits, à l'évidence, deviennent ceux du prêt-à-porter, ceux des boutiques, et non plus ceux de la couturière ou du tailleur. La laine comme la toile ou la ligne stricte cèdent devant le nylon ou le chemisier fantaisie. Les tons sombres et unis cèdent, enfin, devant des tons clarifiés et variés. Incontestablement couleur et diversité de formes gagnent les groupes : le signe, à coup sûr, que les marchandises elles-mêmes ont changé. Avec des différences sociales, ici encore : plus de chemisiers, plus de chaussures cuir, dans les lycées du centre que dans ceux des arrondissements périphériques, plus de formes « ajustées » aussi, plus de vestons, plus de tailleurs enfin.

Mais c'est l'école qui est directement concernée par ce brusque accroissement de classes mixtes ou de tenues « uni-sexe » : jeans pour garçons et filles, chemise largement ouverte, cheveux longs. Un double phénomène ici est notable : la diversité des sexes, tout d'abord, dont il est facile de noter des étapes avec un lent « mixage » du groupe, de 1960 à 1980, à partir d'une topographie où garçons et filles appartiennent à des sous-ensembles distincts sur la photo elle-même (autour de 1960 encore, ce qui n'est plus le cas à la fin des années soixante-dix) ; vêtements qui rapprochent les sexes, enfin, révélant indirectement la progressive identité de statut entre masculin et féminin, et révélant plus indirectement encore le changement subi par une pédagogie s'adressant à des classes mixées.

LA NORME ÉMIETTÉE

Le changement marquant de certaines photographies, à partir de 1980, peut conduire à une réflexion d'ensemble sur cette dernière période. C'est, dans certains cas, le cadre traditionnel de la photo de classe qui vole en éclats : chaises et rangs disparaissent ; géométries et symétries s'effacent ; des objets inattendus entrent quelquefois dans le décor, rompant avec toute tradition. La voiture de musée autour de laquelle les élèves du lycée Arago disposent leur groupe en 84-85 ou bien la statue autour de laquelle sont nonchalamment installés les lycéens en est un exemple. Peut-être encore un autre exemple, et chacun à sa manière, celui des élèves de terminale du lycée Camille Sée en 87-88 dans cette espèce d'échappatoire métaphorique du déguisement. Positions « debout » ou positions « assise » ne sont même plus les attitudes dominantes, alors que les élèves peuvent s'allonger sur le sol ou, tout simplement, s'adosser aux objets du décor. Certains semblent ici se plaire à inventer une chorégraphie. La norme traditionnelle de la photo, en tout cas, se volatilise à travers ces quelques représentations révélatrices.

Il serait facile d'en déduire que les lycéens aspirent à un nouvel espace pédagogique et qu'ils veulent bouleverser leur environnement physique et culturel. Il serait facile d'en conclure à une crise de l'institution ou à une crise de l'acte pédagogique. Mais il y aurait, dans ce cas, quelque extrapolation. Pourquoi plutôt, ne pas y voir la manifestation de l'initiative individuelle plus forte que jamais, celle du groupe aussi, s'affirmant en tant que tel ? Pourquoi, surtout, ne pas y voir la manifestation d'une tension, plus forte que jamais elle encore, entre l'image d'une école perçue comme lieu de vie et celle d'une école perçue comme lieu de savoir ? Non que l'institution soit directement ou totalement en continuité avec ce changement. Elle ne l'a pas encore clairement pris en compte, à coup sûr. Mais elle le laisse se manifester dans ses marges, dans ses points « faibles ». La photo de classe en est une des manifestations possibles, comme le sont sans doute les comportements adoptés dans certaines disciplines dites dominées. La photo, quoi qu'il en soit, indiquerait la montée toujours plus grande de l'affirmation des sujets dans une institution dont la structure ne semble pas, ou peu, avoir bougé.

La tenue vestimentaire des élèves est-elle dans cette même conjoncture culturelle ? L'observation des photos montre comme point de convergence, des changements dans la manière de s'habiller. Les indices révélateurs de cette tendance, en premier lieu, moins de jeans pour des pantalons en velours côtelé ou en toile. Quelques exemples chiffrés (7 élèves sur 8 en troisième à Sévigné en 80-81, 5 sur 9 en première à Arago en 85-86, 5 sur 8 en quatrième à Camille Sée en 87-88...), et ce qui n'est pas pour nous étonner moins de baskets pour des chaussures en cuir.

Les adolescents seraient-ils alors moins subordonnés à une norme collective ? A-t-on une représentation de soi moins heureuse alors qu'on laisse chacun à lui-même construire son personnage ? A quoi imputer ces modifications ? Encore à cette expression de l'individualisme. On veut être « soi » et pas comme les « autres », donc s'habiller à son propre goût, ce qui suppose choix personnel et originalité, le pas non à l'ostentation des petites choses simples mais au sensible du détail, ce qui a attiré notre attention dans un deuxième temps. Le port de l'écharpe ? Comment l'adapter, la combiner aux autres éléments de la tenue, l'écharpe au vent depuis 80-81, ou roulée autour du cou... Et plus encore, un trait spécifiquement féminin et nouveau, le pull-over sur les épaules en guise d'écharpe chez cette élève de seconde en 80-81 à Sévigné, chez cette autre de terminale à Camille Sée en 86-87... Comment encore deux adolescentes de sixième de Sévigné en 81-82 ainsi deux autres du Lycée La Fontaine en cinquième et dans ces mêmes années s'approprient le mérite de la nouveauté des sacs en bandoulière.

Individualisme réduit à la portion congrue, objectera-t-on. Mais il faut voir au-delà des chiffres, comment des initiatives personnelles impulsent une nouvelle dynamique d'habillement dans le sens du raffinement de la vêture.

Dans ce contexte, on peut noter une accentuation du dimorphisme sexuel. Apparition des garçons en pulls de couleur. Le droit à la couleur comme expression de nouvelles aspirations et comme support d'un nouveau discours au masculin. Si les sexes se différencient de moins en moins, est-ce la fin des stéréotypes ? A-t-on permis à chacun d'être lui-même sans masques, panoplie ou autre uniforme, est-ce le crépuscule des masques qui aurait pour avantage de dénoncer le caractère artificiel et temporaire des stéréotypes ? La crise sociale et culturelle a cristallisé l'enceinte de l'école.

En conclusion, pour s'en tenir aux repères essentiels de la photo, il faut soulever l'interrogation de l'autonomie, de l'individualisme comme principe organisateur de la société moderne, et qui plus est comme atout immense à une pédagogie. C'est dans ce sens que la photo concerne le pédagogue, car si importants soient-ils, ces phénomènes sociaux comme ces effets de mode à l'âge des pulsions et des motivations, consommation idéaliste stéréotypée ou non, cette déférence des élèves envers l'institution en somme des règlements scolaires, ces phénomènes sont restés *dans une zone d'ombre. L'image scolaire, un discours* du non-dit et du non-écrit ? C'est pourquoi on ne peut manquer de constater que les pédagogies de la posture se sont transmises dans « l'implicite », que la photo n'a jamais été l'objet d'une pédagogie « explicite » de prévoir le changement des pratiques pédagogiques et des structures scolaires. Les prestiges de notre civilisation ne nous ont-ils pas alors abusés ?

La réflexion nous engage à une future investigation auprès des chefs d'établissement. Cet article ne marque pas pour nous une fin mais une simple étape, le contenu de notre travail étant limité dans ses apports comme dans ses manques.

M. Chauché
UFR de Sciences de l'Education
Université René Descartes

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD G. (1948). — **Les rêveries de la volonté,** Corti, Paris.

BOURDIEU P. (sous la direction de) (1965). — **Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie,** Les Editions de Minuit, Paris.

BURGELIN O. et BASSE M.T. (1987). — L'unisexe — Perspectives diachroniques, in **Communications,** Seuil, Paris, n° 46.

DELBOURG-DELPHIS M. (1981). — **Le chic et le Look — *Histoire de la mode féminine et des mœurs de 1850* à nos jours,** Hachette, Paris.

DUFLOS-PRIOT M.T. (1987). — **L'apparence et son bon usage dans la vie quotidienne et la presse magazine LERSCO, Université de Nantes CNRS,** Centre d'Ethnologie française Paris CNRS n° 9, janvier.

FRIEDMAM D. (1987). — **Une histoire du blue jean,** Ramsay, Paris.

LIPOVETSKY G. (1987). — **L'empire de l'éphémère,** Gallimard, Paris.

MOSCONI N. (1989). — **La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?** *PUF*, Paris.

NAVILLE P. (1966). — Instrumentation audiovisuelle et recherche en Sociologie, **Revue française de sociologie** *VII, 2.*

PAGES-DELON M. (1989). — **Le corps et ses apparences,** Editions l'Harmattan, Paris.

PERROT P. (1984). — **Le travail des apparences ou les transformations du corps féminin XVIII°-XIX° siècle,** Seuil, Paris.

ROSELLE B. *(du) (1980).* — **La mode,** *Editions Notre* Siècle, Imprimerie Nationale, Paris.

VIGARELLO G. (1978). — **Le corps redressé,** J.P. Delarge, Editions Universitaires, Paris.

YONNET P. (1985). — **Jeux modes et masses,** NRF Gallimard, Paris.

Le corpus de 300 photographies a été constitué par le CERAC (Centre d'Etudes et de Recherches sur l'Apparence et le Corps) — 18, rue de la Sorbonne — 75005 Paris.

Enfants de l'image, images d'enfants

les représentations du corps enfantin à travers la presse de jeunesse

Gisèle Tessier

Questionner la représentation de l'enfant à travers les images de la presse de jeunesse, c'est d'abord travailler sur un matériau périssable et éclaté selon les publics visés, la variété des auteurs, leurs styles personnels.
On pourrait penser, de ce point de vue, que dans la création d'images, tout n'est qu'une affaire d'auteurs, de tempéraments, d'originalité. Mais ne tomberait-on pas dans le piège de l'« opinio » dont parlait Durkheim ?
On postulera ici, au contraire, qu'une société se donne à lire à travers ses images, et qu'elle construit, du bébé au junior, un modèle, repérable dans la représentation du corps et les jeux du « look », même si elle revendique pour l'enfant une « nature » saisie dans son intemporalité. Plus subtilement encore, des clivages, en fonction des stratégies de production et de diffusion, orientent la mise en scène du corps et y génèrent des effets de distinction.

La société primitive avait ses masques, la « société bourgeoise ses miroirs, nous avons nos images ».

Cette réflexion de Baudrillard (p. 158) pose le problème des rapports entre les images et la société qui les produit. Par contrecoup se trouve posé le rapport de cette société à l'enfance, qui est la destinataire des journaux et « illustrés » auxquels nous nous intéresserons ici. On suppose que la presse pour la jeunesse dans laquelle le corps enfantin est lui-même mis en scène, à travers ses héros-fidélisateurs, constitue un bon révélateur des représentations sociales de l'enfance. Car toute production pour l'enfance (vêtements, jeux, jouets) implique consciemment ou inconsciemment, une modélisation de celle-ci.

En ce sens, s'attacher à la mise en scène du corps enfantin dans ces images, c'est chercher à construire un petit morceau de l'histoire des mentalités, afin que s'explicitent les rapports et les connivences entre producteurs, acheteurs et consommateurs d'images.

POINTS DE VUE MÉTHODOLOGIQUES

La presse de jeunesse, ce n'est rien moins que 122 périodiques réservés aux moins de 12 ans, avec, ces dernières années, l'explosion de la presse pour les tout petits. Une bonne quarantaine de journaux vise aujourd'hui un public de non-lecteurs. Dès 9 mois (avec *Picoti,* 1989,

Milan), les bébés en Pampers peuvent consommer leur journal.

Dans cette lutte d'influence se détachent deux géants, Milan, avec 12 titres, et Bayard, avec 13 titres et une exportation occidentale : Popi devient Pippo en Belgique, Pomme d'Api devient Caracola en Espagne et Hoppla en Allemagne.

Nous intéressant aux images corporelles de l'enfance, on a retenu exclusivement la presse qui mettait les enfants en scène ; ce qui conduit à éliminer de très vastes pans de presse, depuis Mickey jusqu'à Winnie ou Blaireau.

On a trié dans cette presse les publications destinées aux enfants de 9 mois à 7/8 ans environ, et couvrant donc la période de la crèche aux débuts du primaire. En effet, après 8 ans, c'est la presse documentaire et la presse faisant une large part au texte qui tend à dominer. L'image corporelle de l'enfant, sous forme de dessins, de BD, y est par là moins présente.

Pour faire l'analyse d'un corpus avec rigueur, on a choisi de se limiter aux « **héros-fidélisateurs** », c'est-à-dire aux héros qui reviennent régulièrement dans le magazine et constituent pour le lecteur un repère qu'il apprend à connaître, puis à attendre avec impatience.

L'analyse de la mise en images a été constituée à partir du dépouillement des magazines sur deux ans. La démarche de recherche s'est donc voulue descriptive et comparatiste dans un premier temps. Un essai interprétatif la conclura.

Pour plus de clarté dans l'exposé, on distinguera deux catégories de magazines, ceux qui ciblent les bébés, ceux qui ciblent les juniors. Enfin, on a fait la place aux magazines qui retracent les aventures des héros télévisés-enfants, et qui peuvent concerner les 7 ans et plus. Aujourd'hui, seul le **Journal de Dorothée** couvre ce champ, et redouble, de fait, l'émission qui fait connaître ces héros ; « Le club Dorothée ». On a retenu les jeunes héros qui reviennent régulièrement dans cette presse entre 1989 et 1990.

I. LES MAGAZINES DES NOUVEAUX BÉBÉS

Deux mensuels s'imposent, qui s'adressent aux enfants de 9 mois à 2 ans. Chez Milan, **Picoti** propose deux héros fidélisateurs, « Bébé » (créé par P.Cl. Lafontaine) et « Léa » (par Frédéric Stehr). Chez Bayard, **Popi** fidélise le public grâce à « Léo », le héros d'H. Oxenbury et T. Courtin, dont le singe Popi est le jouet favori.

A partir de chacun d'entre eux, une étude d'identité constituée par l'analyse de leur apparence corporelle (âge, sexe, allure, mouvements, vêtements, traits du visage) permet, au-delà des effets de style propres à chaque illustrateur, de dégager quelques constantes.

1. **Les bébés** (qui marchent à peine, comme dans Picoti) ou sont déjà débrouillés (Léa, Léo) ont tous un **côté très rond,** potelé. Les joues, les yeux, le modelé du corps, traduisent toujours cette tendance. En ce sens, la beauté du corps est inséparable d'une santé dodue et rose que soulignent les coloris des joues, les fossettes des genoux ou le petit bedon qui ressort d'un pyjama mal boutonné. Charmant et attendrissant, c'est le bébé de la littérature de jeunesse dont parle Henriette Bichonnier, et qui fait fondre le roi de tendresse : « En voyant les petites cuicuisses potelées, les petites mains toutes menines, le petit bidon tictic hoplàlà, les petites féfessespicpic boubouboubou... » (Le Roi des Bons, Gallimard, 1985).

2. L'enfant, souvent, est blond comme les blés (Léo, Bébé) ou roux clair (Léa), avec une **volonté de « naturel »,** de spontanéité ; la coiffure, en petites mèches ou en boucles courtes n'a rien d'apprêté, au contraire ; si Elsa, l'amie de Léo, est brune, elle reste potelée et ébouriffée.

Ce « naturel » s'inscrit dans les activités de la vie quotidienne ; ainsi les vêtements sont simples et fonctionnels : pyjama à pieds, shorts, baskets à scratch, petit bob de plage... dans des couleurs franches et gaies où une harmonie visuelle de l'ensemble est recherchée.

« Il est important que les enfants se retrouvent dans des héros qui d'une certaine façon, leur ressemblent », selon M.H. Delval, rédactrice en chef à Pomme d'Api (in J. Agnès).

3. Cette identification au lecteur passe aussi par une mise en images de **l'activité des enfants :** bébé rampant, à quatre pattes, assis (Picoti) ou debout, courant derrière un ballon, pour les bébés plus âgés... L'enfant bouge, tombe, avec une grimace vite envolée. Ce sont des « toddlers » infatigables (selon l'expression d'A. Gesell) animés d'une solide gaieté.

Souriants et curieux de tout, ils incarnent la « positivité qui oriente le travail des rédacteurs : « une bonne histoire », dit encore M.H. Delval, « c'est une histoire où l'enfant reconnaîtra quelque chose d'important pour lui... Il y a toujours un élément positif à la fin d'une histoire » (J. Agnès).

Ainsi se met en place un modèle d'enfant inséparablement physique et psychologique : « La série Popi est toujours un travail sur fond blanc, **réaliste et quotidien** » (Michèle Isvy, conceptrice visuelle chez Bayard) Si l'on questionne ce « réalisme », il est fait d'une rondeur attendrissante, où le non-dit, le non-montré est inséparable du choix *de ce qui est montré, dessiné. Dans cette quotidienneté* lisse et sans faille, jouets et peluche transitionnelle sont toujours présents pour un enfant unique. Pas d'enfant de couleur, pas d'enfant trop désobéissant, trop grincheux ou sale. L'affreux jojo n'y existe pas. On se situe ici très près du stéréotype publicitaire où l'adorable bonhomme des pubs Lotus attend sagement sur son pot.

II. LES MAGAZINES DES JUNIORS

Pour les juniors de 2 à 8 ans, on a analysé des mensuels, pour la plupart : chez Milan, **Toupie** et **Toboggan ;** chez Bayard, **Pomme d'Api.** On fera quelques allusions à **Astrapi** et à **J'aime lire,** également chez Bayard.

On a retenu aussi, aux éditions du Labyrinthe (depuis peu chez Fleurus) **Abricot** ; aux éditions Eiselé **Koko, Bobby ;** enfin **Baby** à la société française de revues.

1. Des bébés aux juniors, une continuité

C'est d'abord la continuité dans les choix, compte tenu des styles. Car, s'il est nécessaire de « simplifier le trait, évoquer immédiatement le mouvement, l'ambiance » (J. Agnès, p. 37) chacun s'adapte à la formule en travaillant dans son style. *Rosy privilégie le coup de crayon rapide* (Lucas Ramel pour Pomme d'Api), Ulises Wensell, non bédéiste au départ, travaille sur des silhouettes peu appuyées au contraire et des coloris souvent pastels (Ti-Michou pour Pomme d'Api), P. Cl. Lafontaine aime les couleurs tranchées et la netteté (Coline et Colas pour Toupie) tout comme A. Rosenthiel (Mimi-Cracra pour Pomme d'Api) qui souligne de noir les a-plats et ne dessine son héroïne que de profil.

1.1. Le corps bien-portant

Un parti pris de joues roses, bien colorées, reste constant, avec un nez petit et droit, parfois en trompette dans un visage rond. L'expressivité *du trait se marque très vite et discrètement par un* sourire en tranche d'orange (gaîté) ou un froncement de sourcils (colère).

Mais plus l'enfant grandit en âge, plus le côté potelé du corps s'atténue. Chez Lucas Ramel l'écolier, le corps agile, mince, en mouvement, contraste avec la relative rondeur de Ti-Michou ou le modelé encore dodu de Petit-Luc (Nelly Pattier pour Koko) ou de Lola (Carmen Batet pour Toboggan).

La connotation du corps bien portant est de toutes façons inséparable du trait « non-obésité », avec le paradoxe inscrit dans notre société d'un culte de la minceur à une époque de consommation effrénée.

La minceur peut évoluer vers la maigreur cocasse chez les créateurs qui visent un effet comique. Ainsi Tom-Tom et Nana les enfants Dubouchon, ont-ils les membres grêles, le nez fort, la frisure moutonnière et une disproportion marquée entre la grosse tête et les membres fluets ; c'est une audace rare, due à B. Desprées pour J'aime Lire.

1.2. Le corps en mouvement

La typicité physique de *l'enfant s'inscrit dans* une globalité, comme celle de l'adulte. Le plus important, aujourd'hui, c'est une harmonie liée à une façon de bouger, de montrer son corps.

Or le corps de l'enfant qui n'est plus un bébé, *est montré dans le mouvement : corps agile, corps* actif (de Mimi-Cracra, toujours plongée dans des activités, rarement assise, avec une articulation buste-jambes croquée à angles droits), corps sportif dans des jeux de foot (Nic et Nicole pour Kodi, avec leur côté gavroche) ou patinage (Lucas Ramel).

2. La continuité d'un corps *naturel,* cohérent avec la presse des « poussins » ;

2.1. Ce « naturel » tient au **petit détail vrai** qui caractérise les juniors comme les bébés. Qu'ils

soient bruns, blonds ou rouquins sympathiques à taches de rousseurs, les héros sont peignés sans apprêt : mèche rousse à l'avant et coupe anglaise plutôt longue (Lucas Ramel) coupe ébouriffée (Petit Luc) ou méchée (Piloui pour Abricot), coques sombres enrubannées d'où s'échappe une longue mèche rebelle (Mila pour Abricot)...

2.2. Ailleurs, ce sont **les taches** de boue (Mimi-Cracra) ou d'éclair au chocolat (Mila) qui écarteront l'enfant du stéréotype d'un « amour d'enfant tel qu'on le rêve... » L'héroïne de P. Cl. Lafontaine, Coline (pour Toupie) est invariablement vêtue d'une chasuble de couleur vive et d'un collant. Mais celui-ci poche parfois de façon attendrissante.

Quant à « l'enfant » de Léone Berchadsky, Mila, elle campe une Sophie moderne et rigolote, avec des effets-clown : on l'a dotée d'un nez carré, de pommettes brillantes et d'un menton un peu en galoche. « J'ai envie de faire un magazine un tout petit peu audacieux » disait la rédactrice en chef Sylvia Dorance ; « je voudrais bousculer un peu. C'est ce qui se passe chaque fois qu'on crée, je pense. Mais sans danger pour le lecteur. » (citée par J. Agnès) sans danger dans la mesure où Mila partage beaucoup d'autres traits avec les héros de presse concurrents.

2.3. Le corps « naturel » est **un corps moderne,** inscrit comme les bébés dans son époque, ce qui conduit à remplacer régulièrement les héros (David et Marion ont cédé la place, dans Pomme d'Api à Ti-Michou et sa bande).

La modernité des vêtements et accessoires (cartable-sacoche accroché au dos pour Lucas Ramel, jeans renforcés aux genoux pour Ti-Michou, lunettes rondes de myope pour Yann — Les copains des Tilleuls — pour Astrapi) inscrit les héros dans une actualité qui d'autant plus marquée que les créateurs appartiennent à de « grands » journaux, avec une exception pour Abricot, qui est un challenger.

3. Du corps moderne on passe vite au *corps à la mode*

Mode qui est surtout marquée par les vêtements des héroïnes, de Mimi-Cracra à Mila. Une mode typique de Catimini ou Tartine et Chocolat est repérable dans les petits cols brodés de cerises (Mimi-Cracra), les pantalons à pinces et bretelles assortis de sandales Mod'8, les petites robes habillées dont le semis de fleurettes est très Cacharel (Mila). Pour elle encore les tricots irlandais et les écharpes à franges font écho aux multiples variations sur les coiffures à « chou-chous » et petites tresses, chez Mimi-Cracra ; sa chevelure au désordre ou à la netteté très étudiés constituent un élément-clé de son « look ».

En somme, ces héroïnes font une démonstration du slogan bien connu : « La vie est trop courte pour s'habiller triste » ; le chic, la distinction font aujourd'hui guindé. Ce qui est recherché c'est une mode novatrice et rigolote, parfois rétro, « l'âge humoristique a pris le pas sur l'âge esthétique » (G. Lipovetsky, p. 170).

Ce qui se marque aussi dans ces images, c'est la tendance, comme dans notre société, à passer d'une prescription de produit (polo standard, jeans, chaussures banalisés...) encore visible dans un certain nombre de publications récentes ou fragiles (Koko, Bobby, Baby) à une prescription de marque et de l'univers culturel qu'elle propose (pour les adolescents, Chevignon, Creeks ou Blanc Bleu succèdent à Catimini, Petit Boy ou Jacadi).

Un glissement s'opère à travers la mise en scène vestimentaire des héroïnes : à partir d'un consensus graphique sur une représentation « moderne-réaliste » du corps, on s'oriente vers **le « look »** typique d'une mode confortable et amusante... qui de fait, ne touche qu'une fraction d'enfants.

Un déplacement se crée, du « se-reconnaître » par des traits généraux au « s'identifier » (la mode-« boutique ») ce qui réduit singulièrement la portée du « réalisme » dont les concepteurs de presse font régulièrement état.

« Mon semblable, mon frère... »

Si l'on peut accorder à G. Lipovetsky que l'humour s'inscrit dans l'un des grands thèmes de la modernité, comme attitude faite de détachement et de cordialité, on notera que le junior dans la presse pour enfants est empreint de débrouillardise et de gaîté. Il y a en lui du canaillou et du filou, dans un cousinage télévisuel très net avec l'enfant espiègle des pubs Finger ou le surdoué des P'tits Gervais.

Néanmoins des traits plus fins dans la mise en scène corporelle permettent de penser que l'identification de l'enfant-lecteur à l'enfant de papier

glacé est facilitée par le milieu qui adopte, occasionnellement ou régulièrement un « look » à la mode et se reconnaît dans les valeurs implicites véhiculées par le milieu euphorique où se meut le héros-fidélisateur. Pas de héros trop typé (le petit Chocolat de Toboggan a été éphémère) pas de famille divorcée, pas d'HLM. Le jardin, les piques-niques et les mamies sont là.

On peut ainsi estimer que le héros de papier qui est aussi le double, **le miroir** de ses lecteurs (et particulièrement de ses abonnés soit 60 pour 100 des lecteurs de Bayard, par ex.), constitue la locomotive d'une presse qui véhicule les valeurs d'une fraction sociale particulière : à l'inverse de la presse de kiosque (type Mickey) nos magazines illustrent chez ceux qui les achètent, des attentes sociales (développement de l'autonomie, de la camaraderie...) et une demande de réussite scolaire.

Les slogans s'en font l'écho : « Toboggan aide votre enfant à grandir »... « Apprendre, c'est rigolo » (Koko)... « L'intelligence est abonnée à Pomme d'Api » ... « Abricot, le plus futé des cadeaux ». « On relève une volonté de sensibiliser l'enfant à la lecture et non plus seulement à l'image afin de lui donner envie de déchiffrer les signes... » (A. Fourment, p. 345).

Le **héros-miroir** introduit l'enfant à un univers pétri de ces valeurs, dont les jeux, les puzzles, les labyrinthes constituent des outils performants. Ainsi, par petites touches, avec l'adulte qui aide à découvrir le journal, se modèle « le gagneur dans la rude bataille sociale » dont parle Mijo Beccaria, directrice de la rédaction à Pomme d'Api. « La compétitivité s'installe partout » dit-elle, « même chez les petits » (in Autrement, p. 90).

III. LA PRESSE TÉLÉ-VISUELLE

Par rapport à ces produits, la presse télé-visuelle offre un contraste saisissant.

Le melting-pot et la gestion des tranches d'âge rendent difficile le ciblage de la télé du mercredi ; c'est la téléfamille, et même parfois la « télé-bouche-trous » qu'évoque F. Mariet. Le journal cependant cible plus nettement un public approximativement du même âge que celui de Mickey.

Les héros et héroïnes qui se succèdent dans **Dorothée Magazine (publications SFC)** évoluent dans un temps non plus historique mais résolument mythique, en vivant des aventures relevant de l'épopée ou du mélodrame. On s'attachera à des héros conçus et dessinés par des illustrateurs japonais : Georgie, dans la BD du même nom, Bart dans « Ken le Survivant », Sangoku et Krilin dans « Dragon-Ball ».

1. Georgie campe une enfant romanesque et sensible subissant la plupart du temps des malheurs en chaîne. Sa vie se déroule dans un grand Ouest mythique du 19e siècle au milieu de montagnes et dans un cercle familial marqué par le puritanisme.

Il faut être conscient que les coûts de production calculés au plus juste imposent dans les dessins animés et dans la presse qui en est issue une standardisation forte.

Les traits de Georgie sont ainsi très proches de ceux de Candy ou de Cathy, la petite fermière. « Le dessin animé fait figure d'équivalent fonctionnel du hamburger » (E. Neveu, p. 112). On constate, à l'écran comme dans les BD l'abandon des particularismes au profit d'un modèle physique international, vendable partout.

1.1. Georgie se caractérise par des boucles longues et blondissimes piquées d'un invariable nœud rouge, un nez fin, et des yeux bleus immenses aux pupilles très larges, d'où jaillissent parfois des larmes. Les dessins de très gros plan sont très fréquents et contribuent à un graphisme émotionnel stéréotypé.

1.2. Le physique US de l'héroïne, une Barbie des champs, est inscrit dans la Nature à grand renfort de bouquets, de moutons et de koalas. Ses robes courtes, pastel, ses bottes rouges sans motifs créent une allure légèrement rétro et correspondent à la « pasteurisation du réel » (E. Neveu) qui convient aux nécessités de l'exportation.

2. Les héros masculins vivent dans un futur mythique et leurs aventures se déroulent dans le cadre d'une épopée spatiale (Bart est un enfant, un double de Ken ou de Rambo) ou dans le cadre d'une épopée initiatique (le couple Sangoku-Krilin de « Dragon-Ball »).

2.1. L'exotisme, dans le premier cas, se marque par le recours a des traits si appuyés qu'ils fonctionnent comme des marqueurs symboliques. Ainsi, Bart a les traits fins, le menton pointu et le teint cuivré ; surtout, il se type à travers des che-

veux bruns mi-longs, dont une mèche lui couvre perpétuellement un œil (comme Albator) ; des bracelets de cuir et des lunettes noires d'aviateur posées constamment sur sa tête complètent son attirail symbolique d'aventurier errant.

2.2. Les marqueurs symboliques, et l'impression de stéréotypie s'accentuent encore *avec des* héros combattants aux pouvoirs paranormaux : Sangoku et Krilin sont les disciples d'un maître ès Arts martiaux,Tortue Géniale, et la BD *n'est que le* long récit de leur entraînement au combat. Krilin ressemble à un bébé monté en graine, avec un crâne parfaitement *chauve où figure un alignement* de points initiatiques. Le plus souvent en kimonos de combat, Sangoku et Krilin sont fixés dans des *chutes et bonds continuels car* la BD met en images une pratique sportive où l'excès de mouvement joue un rôle de dérision humoristique.

Comme pour Georgie enfin, le **graphisme émotionnel** s'amplifie à outrance : Sangoku, comme Krilin, a les yeux en boules de loto, les sourcils charbonneux ; le premier est doté d'une chevelure de mèches noires et hérissées, ses yeux occupent un tiers de son visage et sa bouche s'ouvre en four lorsqu'il hurle. De la télévision, ces héros ont hérité les mimiques appuyées, sans grande variété pour signifier de façon redondante la peur, la joie ou l'étonnement.

En somme, à la presse de l'occident, tout orientée vers un narcissisme social, répond une autre presse visant au contraire l'exotisme culturel, la déréalisation des choses par l'évasion dans un temps passé ou futur. Le modèle du héros-miroir y devient plus improbable car les enfants ne s'identifient plus que par l'émotion à des personnages aussi merveilleux.

Qui plus est, on peut penser que la presse télévisuelle n'a d'autre finalité que d'alimenter l'audience ; *en quoi elle contribue à boucler le* système sur lui-même, là où « les choses continuent de fonctionner dans une indifférence totale *à leur contenu »... « dans l'effusion aseptique de la* communication, dans l'effusion interactive » vide de sens, qui est selon Baudrillard (1990, p. 127) *une des formes du Mal moderne.*

Pour conclure...

Conclure sur les images d'enfants conduit à réfléchir sur les mécanismes de la presse qui produit ces images. On soulignera les limites de la recherche, qui fait volontairement l'impasse sur beaucoup d'indicateurs (la proxémique, la liaison image-texte dans la construction du sens...) et l'on n'oubliera pas qu'aujourd'hui bon nombre de héros cités ici ont déjà disparu, des magazines ont sombré, dans ce créneau difficile sans cesse restructuré. Notre approche se veut donc qualitative et provisoire.

Il semblerait que coexistent sans vraiment se concurrencer deux presses (télévisuelle ou non) et deux types de publics qui ne se recoupent pas *tout à fait. En l'absence de chiffres de vente pour* celle-là, il est difficile de trancher, même si l'on sait « qu'une presse de revues culturellement légi*times* (Okapi, Astrapi) aux yeux des couches moyennes et supérieures » s'oppose aux « lecteurs de revues populaires (Pif, Picsou-Magazine, Mickey) » selon une enquête réalisée en 1987 grâce à J.F. Guézou et Ouest-France (analyse de 5 000 réponses d'enfants rapportée par E. Neveu).

La presse télévisuelle poursuit des fins marchandes, l'autre presse poursuit des fins éthiques où la nécessité de réussir un cursus scolaire est discrètement valorisée. Celle-ci fait fonctionner un modèle complexe, mélange de « naturel » et de « mode » dans lequel des enfants se reconnaîtront. Ce modèle qui illustre « la libre exploration réglée » de l'enfant (J.C. Chamborédon, p. 333), sert de prélude à un « métier d'enfant » où le jeu intellectuel, socialement utile, l'emporte sur « la fête ». C'est « le retour de l'instruction au cœur même de la valorisation de l'épanouissement » (M. Gauchet, p. 104).

L'analyse esthétique des productions est par là inséparable d'une analyse de *leurs conditions de* production et de diffusion. Presse coûteuse d'abonnés et presse bon marché s'opposent *comme la distinction à l'uniformisation.*

Elles reposent sur des projets d'enfance et des attentes très diverses, et rendent définitivement caduque l'ambition de produire une image de la « nature » de l'enfant. Reste celle qui consiste à se demander comment la société utilise la presse pour fabriquer cette image. Ce fut la nôtre.

Gisèle Tessier
Sciences de l'Education
Université de Rennes II

BIBLIOGRAPHIE

AGNES J., LANDA F., SERRYN D. (1988). — **La presse des jeunes,** L'Ecole des Parents, Syros, Paris.

BAUDRILLARD J. (1990). — **La transparence du Mal. Essai sur les phénomènes extrêmes,** Galilée, Paris.

BECCARIA M. (1990). « *Génération Pomme d'Api* », in **Autrement. La Maternelle,** n° 114, avril, 85-91.

CHAMBOREDON J.C., PREVOT J. (1973). — « Le métier d'enfant », in **Revue Française de Sociologie,** 14.3, juillet-septembre, 295-335.

FOURMENT A. (1987). — **Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants (1768-1988),** Eole, Paris.

GAUCHET M. (1990). — « L'Ecole en première ligne », in **Autrement. La Maternelle,** n° 114, avril, 97-108.

LIPOVETSKY G. (1983). — **L'Ere du Vide. Essai sur l'individualisme contemporain,** Gallimard, Paris.

NEVEU E. (1990). — « Télévision pour enfants : état des lieux », in **Communications,** n° 51, Seuil, Paris, 111-130.

MARIET F. (1990). — **Laissez-les regarder la Télévision !** Presses-Pocket, Paris.

Les représentations du corps expressif en éducation physique et sportive

Gil Mons

Les pratiques d'« expression corporelle » dans les collèges sont principalement un souci de l'Education Physique et Sportive. La programmation de telles activités est essentiellement déterminée par le « désir expressif » des enseignants. Les formes de pratique ont évolué de l'improvisation informelle (« expression corporelle », 1968) au projet de spectacle (« Activités Physiques d'Expression », 1982). Ce changement indique une évolution concommitante des représentations pédagogiques du « corps expressif ». Les réalisations des élèves continuent à décevoir le désir des enseignants qui s'adaptent par deux modalités majoritaires : le refus d'intervenir pédagogiquement sur les productions ou la surdétermination didactique des contenus d'enseignement.
Quant aux élèves, ils se considèrent la plupart du temps comme incompétents en matière de théâtre gestuel. Pour sauvegarder leur plaisir, ils traitent l'activité sur le mode ludique (dialogues), sur le mode délirant (improvisation) ou sur le mode technique (enchaînement de mouvements). Ces formes de jeu corporel ne réalisent pas les aspirations poétiques implicites des enseignants.

Les textes officiels de 1985 en matière d'Education Physique et Sportive ont affirmé la reconnaissance institutionnelle de l'« expression » comme valeur de l'éducation corporelle à l'école (1 à 3).

L'idée d'inclure dans les préoccupations de l'école des activités qui permettent à l'élève de « s'exprimer » n'est pas nouvelle et a déjà suscité engouements et critiques (4). Par exemple Olivier Reboul interroge le sens de la locution pronominale « s'exprimer » (5). Il se demande si l'action est possible et si elle est souhaitable ? Les paradoxes de l'« auto-expression » ont déjà été explicités (6). Même si c'est impossible, la doxa de l'EPS (7) pense que c'est souhaitable. L'« expression » a une idéologie (l'expressivisme), un nom (AP Ex.) et un but (le spectacle) (8 et 9).

Dans les années soixante, le corps est l'alibi éducatif (10) de l'« expressivisme », dans les années quatre vingts, le projet de théâtralisation du geste en est devenu l'alibi didactique (11).

La reconnaissance actuelle de l'« expression corporelle » est d'autant plus insolite que des « mythologies » (au sens barthésien) (12) ont mis à jour les croyances qui motivaient les pratiques (13).

Les analyses ont explicité des « soupçons » idéologiques (14) et un modèle des « pôles idéolo-

giques » du mythe de l'« expressivité du corps ». (15). La programmation des Activités Physiques d'Expression procède d'un « désir expressif » chez l'enseignant dont le discours porte les traces. Nous y trouvons des évocations, des rationalisations. Interviewés, les enseignants explicitent leurs représentations du corps expressif et les organisent en un véritable « concept » (12) de l'expression.

Mais l'existence institutionnelle de l'expression corporelle ne se limite pas aux représentations et aux actions pédagogiques. Les élèves en tant *qu'« acteurs du système »* sont producteurs de séquences gestuelles que les enseignants qualifient d'expressives. C'est par la pratique des élèves que l'« expression » prend corps.

Deux questions se posent :

1 — le « corps expressif » conçu par l'enseignant se réalise-t-il dans la mise en œuvre pédagogique ?

2 — Est-il celui que l'élève se représente en se livrant à la pratique des Activités Physiques d'Expression ?

Une enquête approfondie, faite d'interviews, de questionnaires et d'entretiens permet de répondre à ces questions. Notre investigation repose sur :

— l'analyse du discours de trois enseignants représentatifs de trois types de pratiques « APEX » (MALOU), « expression corporelle » (ERAL), « mime » (MYNK). Elle résulte d'une quinzaine d'entretiens dont nous avons extrait ces trois exemples ;

— la pratique pédagogique effective au cours de séances conduites par les trois enseignants. L'observation directe se poursuit par une analyse des documents vidéo réalisés sur le vif ;

— les réponses de leurs élèves à un questionnaire sur leur pratique expressive.

LES REPRÉSENTATIONS PÉDAGOGIQUES DU CORPS EXPRESSIF

A - Les convergences

1 - Le désir de corps expressifs

Le désir est fondé sur l'idée que le corps de l'élève « s'exprime » ou que l'élève « s'exprime » spontanément, voire même « tout le temps ». Cette représentation est commune aux trois enseignants qui emploient précisément le terme « spontané ». L'expression de l'élève est à la fois une réalité observable et une valeur à développer.

Simultanément ils réfèrent l'idéal de l'expression corporelle à des souvenirs de spectacles ou à des images tirées de leur propre pratique (16). Le corps de l'élève devrait être un corps-acteur, « capable de créer des espaces », des rythmes et des accents énergétiques. Il est perçu surtout par l'image qu'il donne et par ses capacités à symboliser le mouvement. Fonctionnement organique et capacités physiques habituelles sont totalement absents des propos pédagogiques.

A partir de telles images, ils jugent la gestualité de leurs élèves « pauvre », « primaire », « banale ». Ils regrettent de n'y trouver qu'une gesticulation peu différenciée et souvent stéréotypée. Ils parlent de « manques » techniques ou symboliques. Les gestes qu'ils observent leur semblent souvent des formes vides auxquelles ils ne reconnaissent pas la valeur éducative attendue (17). « Tout cela c'est que de la motricité » (MALOU).

Le contraste entre les réalités qu'ils observent sur leurs élèves et leur représentation du corps expressif fait basculer le statut pédagogique de la « spontanéité ». Initialement fantasmée comme une ressource quasi-miraculeuse, elle devient une contrainte majeure (18).

2 - La frustration par le réel

Selon les compétences qu'ils déclarent, les enseignants vont peser plus ou moins sur la composante technique des gestes (« dissociations segmentaires, « déplacements dans toutes les directions de l'espace », « extrême précision » du geste mimétique...). Ce choix indique leur attachement à la forme du geste et leur répugnance (motivée par le principe de « spontanéité) à intervenir sur le plan thématique de la pratique des élèves. En essayant de ne pas induire les thèmes (sentiments, personnages, scénario...), les enseignants pensent préserver une liberté des élèves dans le domaine symbolique. Ils oublient que les codes techniques sont des systèmes de symboles, même s'ils sont purement formels. Ces trois enseignants conviennent pourtant que leurs élèves n'ont pas les moyens d'imaginer le projet thématique de leur gesticulation et finalement les élèves n'expriment rien spontanément.

La frustration des enseignants est formulée en termes de déception (19). Pour se rassurer, ils

évoquent plus ou moins nettement le plaisir manifeste que leurs élèves éprouvent à la pratique de l'activité (« amusement », « bien-être », « justesse du geste »). En dernier recours, le corps expressif est un corps de jouissance. Mais il est aussi *perçu par les enseignants comme un corps de* douleur et d'angoisse qu'il faut transfigurer en plaisir de la réussite, du mouvement, de l'estime des autres, de l'enthousiame à la réalisation d'un projet.

La réalisation de formes gestuelles conformes aux codes techniques indiquerait la maîtrise symbolique et technique de l'expression. Le geste réussi représenterait à la fois le projet et le sujet surdéterminé par l'enseignant.

B - Les différences : corps-langage, corps-outil, corps-matière

Deux enseignants essaient, selon des modèles pédagogiques différents (séduction ou provocation) d'impliquer les élèves dans leur réalisation.

MALOU accapare le « langage » (19). Ses inductions et ses manipulations sont nombreuses. Elles *concernent aussi bien la technique que la thématique.* La spontanéité doit être « cassée ». Le geste doit obéir au code. Il est l'objet d'un apprentissage. L'interprétation est le seul espace de liberté laissé aux élèves pour effectuer des compositions en groupe. Le plaisir est un souci majeur qui justifie les interventions pédagogiques. Elles visent à mettre les élèves en mouvement et à réduire les obstacles qui empêcheraient la réalisation de « petites » chorégraphies.

MYNK, quant à lui, développe une activité de mime. Il provoque ses élèves avec des thèmes qu'il dit « concrets ». Ainsi « transporter un objet fictif » (se déplacer en portant un carton imaginaire) est considéré comme un thème concret. Le corps de l'élève est mû d'abord par le souci de la ressemblance. D'où la nécessité d'un apprentissage véritablement technique et difficile à réaliser. Puis intervient la dimension de stylisation pour « distancier le geste du geste quotidien ». Il travaille la fonction sémiotique du geste, la contiguité entre la forme qu'il prend et l'objet fictif que l'élève manipule. Le contenu sémiotique est transféré *du sujet à l'objet. La présence du sujet* dans sa gestualité devient sa virtuosité technique.

L'enseignant veut que ses élèves « se piquent au jeu ». Pour lui l'interprétation ne peut pas être un objectif à ce niveau de réalisation, elle est réservée aux acteurs professionnels. MYNK n'évoque que très fugitivement la notion de plaisir. Le corps expressif n'émerge que dans sa technicité à évoquer un objet. C'est une contrainte imaginée.

Seul ERAL surinvestit la spontanéité des élèves en évoquant l'authenticité, le « don de soi » dans une communication de type transactionnel. N'ayant pas d'objectifs techniques, il intervient rarement et toujours avec réticence sur les réalisations gestuelles.

ERAL limite essentiellement la pratique à la spontanéité des élèves et en module la durée en fonction de ce qui apparaît. La « banalité » ou la « vulgarité » en motivent l'interruption. Il laisse les élèves explorer, s'imiter les uns les autres. Il reste en retrait pour ne pas troubler les dialogues qu'il croit naturellement expressifs. Il ne veut ni détourner, ni récupérer les productions des élèves par des observations qui seraient l'expression de sa propre sensibilité.

Pour lui, le geste représente la personne, le dialogue est une véritable communion joyeuse dans laquelle les enfants s'égaient. Ils ne montrent le résultat de leur dialogue que s'ils le désirent.

Le corps expressif émerge de l'écoute, de la compréhension, voire de la complicité du partenaire.

Des *représentations explicitées par ces trois en*seignants émergent trois modèles de corps expressifs imaginés par MALOU, MYNK et ERAL.

Le premier est un corps qui doit incarner un code. Il existe par la relation entre l'acteur et le spectateur. Il est évalué et noté. C'est le corps-sémaphore (13).

Le second est un corps qui n'existe que par sa relation à un objet fictif. Il donne lieu à une éva*luation qualitative. C'est le corps mimétique.* Il exprime non le sujet, mais l'environnement d'objets dans lequel il se meut.

Le troisième est un corps qui n'existe pleinement que par la relation à un autre pour lequel il « s'exprime ». Il devient prétexte à des échanges *verbaux sur ce que les acteurs ont ressenti. C'est* le corps-fusion.

LES ÉLÈVES : stratégies d'adaptation et difficultés de construction du corps expressif.

A l'issue des cycles d'« Activités Physiques d'Expression », les élèves étaient invités à répondre par « vrai », « faux » ou « ne sait pas » à des propositions diverses (21). Les opinions les plus marquantes et la reconstitution des représentations de la pratique « expressive » nous permettent de repérer le corps qu'ils mettent en jeu.

A - Les ressemblances

La plupart des élèves manifestent leur crainte de la relation spectaculaire sauf dans l'espace restreint du groupe de travail. Il est considéré par eux comme sécurisant : on suit les autres (imitation), on mène et on peut réaliser ses idées (propositions). Quoi qu'on fasse il y a communication pour la recherche d'une composition de gestes.

La situation spectaculaire est beaucoup plus problématique. Une crainte demeure même à l'issue du cycle ; l'élève n'a pas incorporé le code qui permet l'avènement du geste comme symbole (transformation de la gesticulation et convention de la gestualité). Dans ce cas, fréquent, le spectacle n'est pas ressenti comme une situation théâtrale, mais comme une exhibition.

En effet, la moindre hésitation dans le jeu, la moindre erreur livrent le sujet au regard. Le corps du personnage devrait constituer le paraître qui permet de « protéger » l'être du sujet-acteur. Mais tant que le corps du personnage (dans le sens large de « thème »...) n'est pas composé, le sujet s'exhibe, il ne joue pas. Les élèves le savent car leurs réponses dénotent massivement la peur du « ridicule » ou de la « maladresse ».

Or l'incorporation des codes est rendue difficile par :

— leur nouveauté : l'activité « expressive » est considérée majoritairement comme « spéciale » ; par manque d'outil l'élève ne sait plus quoi faire ; la motricité pragmatique habituelle ne sert à rien pour composer la motricité mimétique ou esthétique,

— l'absence d'aide de la part des enseignants alors qu'elle est massivement réclamée par les élèves ; les tâches restent souvent peu définies,

— l'absence de référents (pragmatiques, iconiques, symboliques),

— la faible consistance de la représentation du but de la pratique ; les élèves hésitent entre « composer des scènes », « inventer des personnages », « étonner le spectateur »,

— la valeur symbolique de ce qui est réalisé ; les élèves se trouvent dans des situations équivoques (ça ne sert à rien », « ça n'a pas de sens »...).

Les réticences des élèves de collège que nous avons interrogés viennent de la vive conscience qu'ils ont de leur incompétence. Ils disent ne pas savoir produire des séquences assez maîtrisées pour être vues par les autres : (ils déclarent que leur activité n'est pas du « théâtre »).

La tendance est d'autant plus marquée que la demande de l'enseignant est peu définie (ERAL) ou trop contraignante (MYNK).

Pourtant, la plupart des élèves trouvent l'activité d'expression par le corps plaisante, voire « amusante ». Les constats d'incompétence et de « ridicule » ne devraient pas susciter ce type de perception. Sans doute faut-il chercher l'explication hors des situations de démonstrations publiques. Dans les pratiques, les élèves trouvent des moyens de résoudre leurs inhibitions et leurs difficultés symboliques et techniques et ceci varie selon les conditions. Par exemple, là où un élève déambule au hasard, un autre fait le pitre pour le plus grand plaisir des camarades de son groupe.

Quel corps est effectivement mis en jeu dans ces pratiques ?

B - Les différences : les corps du plaisir

Prenons les filles de MYNK. Elles font des essais de pantomimes par séquences très courtes pour se retrouver très vite dans leurs attitudes ordinaires. Si la partenaire rit, imite ou encourage, elles recommencent en allongeant un peu le jeu. Elles finissent par s'adapter dans les travaux à deux (suivre, miroir). Peu à peu elles transforment leurs timides essais en jeu ; d'où l'amusement. Mais dès qu'il s'agit de montrer la séquence aux autres, les inhibitions réapparaissent : les élèves savent que l'amusement ne prépare pas la séquence théâtrale. Elles déclarent ne rien avoir appris.

Deux représentations ressortent de l'observation de ce groupe qui pratique le mime. D'abord, le corps de l'angoisse finit par devenir le corps du plaisir parce qu'il est rendu progressivement ludique (ressemblance, absence de paroles). La gestualité est figurative (ouvrir une porte, se poursuivre, jouer en miroir...), mais techniquement sommaire. Ces élèves dépassent leurs difficultés en

gesticulant (gestualité de convenance par rapport aux consignes). Préalablement un débat verbal, parfois long, a permis d'établir le plan de l'action (gestualité convenue). Le geste n'est pas spontané, il est conventionnel et relève d'un code restreint ; il est esquissé et non interprété par les élèves. Les élèves savent qu'elles ne sont pas actrices.

La seconde représentation caractérise les élèves qui souhaiteraient poursuivre la pratique. Elles sont convaincues d'avoir appris à s'« exprimer sans la parole ». Mais elles ne trouvent pas l'activité « amusante ». L'enjeu corporel est la conformité à une image et l'apprentissage d'une technique de reproduction de formes. Elle n'y prennent aucun plaisir car le petit profit symbolique (magie de la présence fictive de l'objet mimé) ne s'obtient qu'au prix d'efforts quasi-obsessionnels de maîtrise du geste.

Aucune de ces deux représentations ne réalise le désir de l'enseignant pour « la poésie du geste ».

Pour ERAL, la situation est très différente. En raccourci, il propose aux élèves de devenir de bons acteurs en se découvrant mututellement. La motricité communicative serait préparatoire à la motricité théâtrale. Or les élèves pensent que ce n'est pas le cas. Malgré les explorations de mouvements en duo, ils se déclarent incompétents à « raconter des histoires avec les gestes ».

Dans la pratique des dialogues, ils ont trois modalités d'adaptation : la réserve, l'imitation, l'improvisation. Elles ne procèdent pas des mêmes représentations du corps.

La réserve indique la conscience de l'incompétence gestuelle (soit on ne sait pas quoi faire, soit on sait quoi faire mais on sait qu'on n'y parviendra pas), donc le refus de l'exhibition (on s'assied, on reste debout en regardant les autres).

L'imitation est le moyen d'assurer un paraître. Elle rassure parce qu'elle fait ressembler à un autre. La ressemblance donne l'illusion d'être l'autre et l'impression d'un dialogue. Le sujet, en assimilant sa forme perçue à celle d' un autre, imagine jouer un « personnage ».

L'improvisation se manifeste par une jubilation gestuelle faite de contorsions, de chutes, d'attitudes tortueuses... Elles sont réalisées sur le mode spontané : les élèves « se lancent » pour bouger « sans penser ». Ils imaginent que c'est leur corps qui a la solution à la situation dite d'« expression ». Ils donnent l'impulsion initiale, se laissent aller et ne gardent aucun repère de ce qu'ils ont fait. Ils découvrent par hasard des « gestes inhabituels ».

La relation entre le professeur et les élèves fonctionne sur la concurrence entre son désir du « don de soi » authentique et les modalités de réaction des élèves. Là où ERAL propose un travail de « prise de conscience de soi » (par l'intériorisation), les élèves répondent par l'angoisse (immoblité), le formalisme (paraître), la décharge (chaos). Les élèves résolvent une situation impossible pour eux en trouvant deux motifs de jubilation : « faire pareil » que le partenaire, faire « n'importe quoi ». Ils font émerger un corps ludique qui génère le plaisir à défaut de la compétence.

L'enthousiasme quasi-unanime des élèves de MALOU contraste avec les analyses précédentes. Elles désirent participer à une nouvelle séquence de travail (cycle d' Activités Physiques d'Expression) à plus de 90 %. Leurs représentations sont exprimées par des mots plus que par des phrases. Elles concernent les apprentissages au niveau technique, symbolique et surtout relationnel (22). Le groupe est une source de joie parce qu'il permet aussi d'« avoir plus d'idées ».

Le sentiment de compétence atténue très nettement la crainte initiale de montrer les séquences gestuelles qu'elles considèrent comme des chorégraphies. Les gestes présentent leurs idées, il sont expressifs. Par ailleurs elles sont ravies d'être aidées par l'enseignante qui regarde, explique, montre, touche.

La connivence dans le travail est le résultat d'une définition précise des buts de l'activité. Le corps doit respecter le code explicité par l'enseignante. Les élèves, en utilisant les mutiples indications pédagogiques, « savent quoi faire » et peuvent s'intéresser aux variations que l'enseignante appelle « interpétations ».

Mais la connivence entre les élèves, est une stratégie de l'enseignante. Les élèves pensent avoir réussi, MALOU est déçue : « tout ça ce n'est que de la motricité ». Si son « désir expressif » ne se réalise pas c'est que la connivence dissimule une concurrence plus profonde. Pour elle, la gestualité de ses élèves reste technique. Elle ne

devient jamais artistique. A en croire sa représentation systémiste de l'expression, la gestualité de ses élèves n'est pas expressive.

CONCLUSION

Les divers concepts de « corps expressif » traduisent le désir des enseignants concernés par notre enquête.

La spontanéité est souhaitée comme ressource et indice, pas comme *finalité de l'activité*. La fonction sémiotique du geste est déterminée par le référent des enseignants (mime, danse, expression corporelle). L'interprétation posée comme essentielle dans la version transactionnelle de la pratique (ERAL) est pratiquement abandonnée ailleurs (MALOU, MYNK). Le plaisir reste une aspiration dont la réalisation procède plus de la redéfinition de l'activité par les élèves que des dispositions pédagogiques mises en place par les enseignants.

Enfin, chaque enseignant établit une hiérarchie entre les pôles dès qu'il explicite son « projet ». Plus il est théâtral (sémiosis et interprétation), moins il peut réaliser ses aspirations en matière d'« expression corporelle » (23).

Les élèves résorbent les hésitations pédagogiques par une définition essentiellement ludique de leur pratique. Ils se focalisent sur l'immédiat ou le technique et préservent leur plaisir de mouvement. Le « ludique » des élèves ne réalise pas le « poétique » et a fortiori l'« artistique » des enseignants. Si ces derniers parlent d'« expression » pour désigner les contenus de leur enseignement, ils font jouer au terme une fonction emblématique qui dissimule sans doute un rejet implicite de la culture corporelle de leurs élèves.

Gil Mons
Centre de Recherches Européennes
en Education Corporelle (CREEC)
Université Strasbourg II

NOTES ET REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

(1) MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE (1985). — **Instructions pour les Collèges** (1985), Paris, Documentation française.

(2) HÉBRARD A. (1986). — **L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives,** Paris, Revue EPS et Revue STAPS.

(3) MONS G. (1991). — L'expression dans le projet éducatif de l'EPS, in **EPS, questions actuelles,** n° 4, octobre 1991.

(4) TARDY M. (1977). — Il faudrait rénover l'idée de rénovation, in **Cahiers pédagogiques,** n° 96-97, 1977.

(5) REBOUL O. (1984). — **Le langage de l'éducation,** Paris, PUF.

(6) BAREL Y. (1979). — **Le paradoxe et le système,** Grenoble, Presses Universitaires.

(7) Education Physique et Sportive.

(8) DELGA M. (1990). — Cet obscur objet d'enseignement, in **Echanges et controverses,** n° 2, 1990.

(9) Activités Physiques d'Expression (1982).

(10) BERTRAND M. (1964). — Retour aux sources, in **Revue EPS,** n° 69, janvier 1964.

(11) DELACROIX M., FLAMANT J. (1980). — **Les activités physiques d'expression,** Mémoire INSEP, Paris.

(12) BARTHES R. (1956). — **Mythologies,** Paris, Seuil.
Le repérage différentiel des concepts « expressivistes » a été la première opération de notre recherche. La « matrice quadripolaire » construite par M. Bernard nous a permis de révéler le statut pédagogique de quatre segments idéologiques avérés : la « spontanéité » des élèves, la valeur sémiotique conférée au geste, les exigences en matière d'« interprétation » (au sens théâtral) et le plaisir des pratiquants.

(13) *PUJADE-RENAUD C. (1974).* — **Expression corporelle,** *langage du silence*, Paris, ESF.

(14) VIGARELLO G. (1978). — **Le corps redressé,** Paris, Delarge.

(15) BERNARD M. (1976). — **L'expressivité du corps,** Paris, Delarge.

(16) Mynk et Malou parlent de « haut-niveau » et de « professionnels » ; Eral évoque ses expériences d'analyse transactionnelle.

(17) Selon les cas, il est question de « danse de surboum », de « jeu des métiers », de « shows télévisés ».

(18) La « spontanéité » des élèves est, la plupart du temps, fortement inhibée par leurs réticences à se « donner en spectacle » devant leurs camarades.

(19) « Quand ils (les élèves) ont peu de choses à amener, je suis complètement désemparé » (Eral) ; « la plupart du temps, au niveau de ce qui est fait, ça reste une représentation relativement pauvre » (Mynk).

(20) Les 6 critères de référence de Malou sont repris d'un travail du Cercle d'étude académique (dirigé par Mme Delacroix) : choix d'un thème dans la réalité, entrer en relation avec le monde sonore, entrer en relation physique avec le partenaire, choix d'un mode d'investissement de la motricité, choix d'un mode d'investissement de l'imaginaire, communication pour stimuler le spectateur.

Malou établit aussi un code à trois niveaux : le niveau technique en référence à des éléments de danse, le niveau conceptuel en hiérarchisant des critères de mise en mouvement, le troisième niveau étant la relation spectaculaire fondée sur un projet de chorégraphie.

(21) Quelques exemples : « Ce n'est pas du tout comme un autre cycle », « on peut faire ce qu'on veut », « c'est rigolo », « les geste qu'on fait ça ne veut rien dire », « travailler en groupe est un bon moyen », « c'est bien quand les autres me regardent », « quand je bouge, je sais ce que je veux faire, sinon je ne bouge pas »....

(22) Niveau technique : « mouvements », « pas », « composition géométrique ». Niveau symbolique : « danse imaginée »...

(23) PINOK et MATHO avaient, déjà en 1972, évoqué le « paradoxe sur le comédien ».

L'incidence d'une pédagogie fonctionnelle autour du livre de jeunesse sur les compétences orales et écrites d'enfants de grande section maternelle de milieux sociaux contrastés

Yves Prêteur et Laurence Rouquette

Notre étude vise à appréhender l'influence d'une pédagogie fonctionnelle autour du livre de jeunesse auprès d'enfants d'âge préscolaire et de milieux sociaux défavorisés fréquemment touchés par les échecs scolaires.
236 enfants de grande section maternelle et de milieux sociaux contrastés ont passé des épreuves de segmentation orale de mots, d'usage du livre et de conceptualisation de l'écriture. Si ces enfants de 5-6 ans sont déjà tout à fait capables d'élaborer des connaissances diversifiées dans le domaine de l'écrit en particulier, les résultats traduisent une forte hétérogénéité entre les milieux sociaux. Une pédagogie fonctionnelle autour du livre de jeunesse paraît avoir peu d'effets auprès des enfants de milieux défavorisés sur l'acquisition des compétences orales et écrites appréhendées. Par contre elle avantage encore plus les enfants de milieux favorisés qui bénéficient déjà de l'initiation familiale (habitus lectural primaire). Contrairement aux attentes, cette démarche pédagogique accentue donc les écarts entre milieux sociaux contrastés.

Cette étude fait partie d'une recherche longitudinale plus vaste qui articule à la fois les conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de l'écrit, les démarches pédagogiques scolaires autour de l'écrit, l'image de soi scolaire de l'enfant et ses compétences en langage oral et écrit. Cet ensemble s'inscrit dans la problématique de l'intégration scolaire et sociale du jeune enfant.

1. ÉTAT DE LA QUESTION

L'éducation préscolaire est devenue une priorité dans nos pays industrialisés, non pas tant, comme on peut le penser a priori, par contraintes économiques que par pressions culturelles (bouleversement des représentations du jeune enfant : « non plus considéré comme objet de soins mais, avant tout, comme « objet pédagogique » (E. Plaisance)), et scientifiques (vulgarisation des apports des sciences humaines et médicales qui ont aidé à mieux appréhender le développement et la croissance de l'enfant).

L'école maternelle française, institution unique en son genre (à l'exception de la Belgique qui offre aussi un encadrement préscolaire, majoritairement public de deux ans et demi à 6 ans), est un exemple en particulier au sein de la Communauté Européenne où dominent les garderies et les jardins d'enfants, le plus souvent privés et dans tous les cas payants.

Si de fait elle est un cas exemplaire, peut-elle pour autant servir de modèle ?

Apparemment ces deux types de structures préscolaires affichent deux conceptions éducatives opposées. La première est fondée sur le modèle de l'école et inscrit dans ses enjeux fondamentaux, l'égalisation des chances et la prévention de l'échec scolaire grâce à son enseignement baptisé (au début des années 70) préélémentaire par référence à sa spécificité pédagogique (Cf J.N. Luc, 1982). Les secondes (la RFA, le Danemark, les Pays Bas, le Royaume Uni, la Suède) privilégient le plus souvent la famille. Toute idée de scolarisation précoce est écartée. L'accent est mis sur la socialisation de l'enfant en lui permettant de partager ses activités ludiques avec des pairs.

Quels bilans provisoires en faveur de l'un ou l'autre choix socio-politique ?

P. Durning (1988) dans son introduction au « panorama des recherches internationales en éducation familiale » s'appuie sur les rapports de l'OCDE (1981) pour rappeler l'incapacité des systèmes scolaires, dans l'ensemble des pays occidentaux développés, à réduire les inégalités sociales et la nécessité de fonder le développement d'une éducation familiale et de s'appuyer fortement sur la relation famille/école dans les programmes de lutte contre l'échec scolaire.

Par ailleurs, il ne faut pas négliger, comme l'écrit M. Gauchet (1990), que les vraies redéfinitions des missions du système scolaire ne sont pas celles qu'orchestrent les circulaires ministérielles mais celles qui se passent dans les profondeurs de la société.

L'analyse sociologique d'E. Plaisance (1986) montre comment les classes sociales moyennes et supérieures ont été de plus en plus attirées entre 1945 et 1975 par un mode de socialisation du jeune enfant à l'extérieur de la famille. Ces classes ont modifié leurs comportements éducatifs à l'égard de leurs propres enfants en leur faisant fréquenter une institution autrefois exclusivement populaire. « La socialisation précoce est devenue une scolarisation précoce, désormais acceptée, voire revendiquée par toutes les classes sociales » (E. Plaisance, 1986). Parallèlement à la présence nouvelle des enfants des classes moyennes et supérieures s'est opérée une évolution des « modèles éducatifs » au sein même de l'école maternelle, au cours de la période 1945-1980, répondant ainsi aux nouvelles attentes sociales. De la prégnance d'un modèle « productif » des années 1945-50 on en est venu, dans la période 1975-80, à la domination d'un modèle « expressif ». Après avoir « reconnu chez l'enfant ses « bons résultats », la perfection technique de ses travaux, sa volonté à faire des efforts et ses qualités d'application, on a progressivement valorisé en lui ses capacités d'autonomie et de coopération, voire ses capacités de « jeune chercheur » dans ses activités, son originalité et l'expression de sa personnalité » (E. Plaisance, 1986). Une influence « subtile » s'est produite par une sorte de « connivence culturelle » entre ces nouvelles familles utilisatrices et les institutrices de l'école maternelle.

Mais, comme le conclut E. Plaisance, cette évolution souvent jugée bénéfique ou « démocratisante » par les psychopédagogues ne place-t-elle pas les enfants des classes populaires dans une situation de plus en plus ambiguë ? Ces modèles éducatifs modernistes, en s'alignant sur les idéaux pédagogiques de la bourgeoisie, ont marqué un décalage beaucoup plus net avec le type d'expérience sociale et culturelle que connaissent ces enfants au sein de leurs familles. P. Perrenoud (1985) rejoint tout à fait ce genre d'interrogations dans sa communication à propos des « contradictions de l'école active ».

Des enquêtes réalisées par le Ministère de l'Education qui étudient la relation entre préscolarisation et échecs scolaires vont dans ce sens. Le croisement de la durée de préscolarisation (moins d'un an à plus de 3 ans) et du niveau d'étude des parents d'une « cohorte » d'enfants entrés à l'école élémentaire en 1978-1979, il ressort en premier lieu que, sans l'école, la réussite des enfants de milieu favorisé est de près de 86 % ; avec l'école, la réussite des enfants de milieu défavorisé est de moins de 70 %. Si donc l'école maternelle exerce un certain rôle compensatoire, soit 21 % en plus de réussite à l'école élémentaire parmi les enfants de milieu défavorisé, encore un enfant sur trois sera en difficultés scolaires (SPRESE, 1985).

Au-delà de cette approche macro-sociologique qui souligne le faible rendement du système scolaire, l'analyse micro-sociologique de la classe fait ressortir l'énorme hétérogénéité des situations éducatives (familiales et scolaires) et des niveaux

d'acquisition des élèves. Sur le plan scolaire, de nombreux paramètres concourent à organiser le dynamique de la classe : la démarche pédagogique, les contenus d'enseignement, les « structures participatives »... En quoi ces déterminants *influencent-ils l'hétérogénéité intra et inter-catégorielle* des niveaux d'acquisitions des enfants ? La maîtrise de la lecture est l'objectif essentiel à atteindre dès le cours préparatoire ; dans ce contexte, il devient indispensable que tous les enfants soient réellement familiarisés au livre et aux écrits dès l'école maternelle. Dans cette optique, *une démarche pédagogique plus fonctionnelle* autour du livre peut être un moyen de favoriser l'entrée dans l'écrit.

2. PROBLÉMATIQUE

Si nous partageons l'affirmation officielle selon *laquelle l'école maternelle est une véritable école* (fréquentée maintenant par la quasi totalité des enfants de 4-5 ans), par contre nous n'adhérons pas aux conceptions maturationnistes dominantes qui privilégient les pré-requis et l'acquisition du langage oral, reportant à plus tard l'enseignement-apprentissage du langage écrit. Pourtant, l'enfant *dès son plus jeune âge, est capable de s'initier à* l'écrit à la fois dans son environnement familial (habitus primaire, P. Bourdieu, 1980 ; P. Bourdieu et R. Chartier, 1985) et à l'école maternelle (Y. Prêteur et F. Sublet, 1989). Il élabore des savoirs et savoir-faire sur les fonctions et usages des écrits et des livres en particulier. Les modes *de fréquentation avec l'écrit (conceptions et pratiques* éducatives familiales et scolaires, A. Grisay et A. Delhaxhe, 1990 ; F. Sublet et Y. Prêteur, 1988, 1989 ; Y. Prêteur et E. Louvet-Schmauss, 1991a) et la diversité de ses expériences accélèrent de manière très variable les processus d'acquisition de l'écrit. Par conséquent, apparaissent *des différences importantes dans ce domaine* brusquement déterminantes de la réussite ou de l'échec scolaire dès le cours préparatoire (93 % des enfants qui redoublent le C.P. n'iront pas en seconde).

La situation de notre système scolaire nous paraît contradictoire puisque est développée une très faible pratique fonctionnelle autour de l'écrit à l'école maternelle et qu'ensuite on s'attend à ce que tous les enfants (quel que soit leur milieu social) maîtrisent en quelques mois un raisonnement de type alphabétique de la langue écrite et se conduisent en lecteur. Les recherches d'E. Ferreiro et al. (1982) montrent combien il est irréaliste de penser que l'ensemble des enfants pourra d'emblée comprendre et mettre en œuvre ce *niveau de conceptualisation de l'écrit*. En effet, son étude au cours préparatoire sur un millier d'enfants sud-américains, majoritairement de milieux défavorisés, montre que seulement 10 % d'entre eux ont atteint le niveau syllabique ou syllabico-alphabétique en fin de 1er trimestre. Notre propre recherche sur 236 enfants de GSM *nous apporte des résultats similaires compte tenu* des différences : contexte socio-économico-culturel plus favorisé dans l'ensemble mais en moyenne plus jeunes d'un an (Y. Prêteur et E. Louvet-Schmauss, 1991b) : 17 % tous milieux confondus et 8 % pour les milieux défavorisés.

Face à ces constats et dans une perspective préventive visant une meilleure intégration scolaire et sociale de tous, on peut chercher à appréhender l'impact d'une pédagogie fonctionnelle vis-à-vis de l'écrit qui permettrait aux enfants (de milieux défavorisés en particulier) d'être mieux initiés avant l'entrée au cours préparatoire.

En effet, une approche fonctionnelle de l'écrit, impliquant le jeune enfant dans de véritables activités partagées avec d'autres lecteurs-scripteurs efficients et débutants, va l'engager dans le statut de « chercheur de sens » et lui permettre de construire un « projet de lecteur » (Rogovas-Chauveau, 1988). *Etre en situation de Projet, c'est être projeté* dans une « quête finalisée d'informations » (Meirieu, 1989), c'est s'éveiller à des intérêts nouveaux (Claparède, 1931). « S'il n'y a pas de projet personnel de lecteur, il n'y a pas de lecteur. Mais pour élaborer un tel projet encore faut-il avoir l'embarras du choix, c'est-à-dire connaître l'éventail *des types d'écrits et des pratiques de lecture !* Cela suppose que l'apprenti-lecteur soit un familier d'écrits diversifiés et de lecteurs passionnés » (Rogovas-Chauveau, 1988). Cette expérience vécue de l'écrit va « conditionner » l'intériorisation de ses enjeux et de ses fonctions socio-culturels et favoriser une « acquisition stratégique — savoir *interroger des contenus — et conceptuelle* — prendre conscience des caractéristiques fondamentales de l'écriture et de la lecture » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1990).

Dès lors, il n'est pas aisé pour l'école de s'orienter vers une pédagogie fonctionnelle car

« projet de soi et projet d'action sont indissociablement unis : la personne se réalise dans ses actes. Or, notre enseignement ignore (encore trop souvent) la notion de projet de soi » (Not, 1987).

Hypothèses de recherche

a) Dès l'école maternelle, les enfants se différencient dans les niveaux d'acquisition du langage oral et écrit (lecture et écriture) en fonction de leur milieu socio-culturel d'appartenance.

b) Une démarche fonctionnelle autour du livre de jeunesse en grande section de maternelle ne parvient pas à réduire les différences observées entre ces enfants de milieux sociaux contrastés.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Population

Une ville moyenne et deux banlieues dont une plus rurale, du sud-ouest de la France, ont été retenues. Celles-ci, réparties dans 17 classes (11 écoles), offrent des contextes scolaires et socio-culturels contrastés. Notre étude longitudinale a débuté en 1988-1989 auprès de 265 enfants âgés de 4 ans et inscrits en moyenne section de maternelle. Pour l'année 1989-90, l'échantillon se trouve légèrement réduit à 236 enfants de grande section de maternelle et d'âge moyen de 5,7 ans. L'objectif central de cette recherche longitudinale porte sur l'intégration scolaire et sociale des enfants de 4 à 8 ans.

Le tableau suivant confirme qu'il y a bien une répartition équilibrée de notre échantillon entre milieu social et démarche pédagogique autour du livre de jeunesse.

CSP du père	Démarche pédagogique autour du livre		Total
	« traditionnelle »	« fonctionnelle »	
1	59	53	112
2	32	23	55
3	32	31	63
Total ..	123	107	230

CSP1 = ouvriers ;
CSP2 = employés, cadres moyens ;
CSP3 = cadres supérieurs, professions libérales.
k2 = 0,95 NS.

Niveau d'étude de la mère	Démarche pédagogique autour du livre		Total
	« traditionnelle »	« fonctionnelle »	
1	43	46	89
2	27	25	52
3	28	18	46
Total ...	98	89	187*

Niveaux d'études : 1 = aucun diplôme, CAP, BEP ; 2 = Bac ; 3 = études supérieures.
* L'effectif est ici inférieur du fait d'un plus petit nombre de répondantes.
k2 = 2,11 NS.

3.2. Epreuves

3.2.1. Epreuve orale de segmentation de mots

La segmentation de mots est jugée par bon nombre d'auteurs (Rieben et Perfetti, 1989) comme un pré-requis à l'apprentissage de la lecture-écriture, c'est cette raison qui a guidé notre choix. Toutefois, étant donné l'hétérogénéité de notre population (Cf nos résultats des enfants en moyenne section), nous avons préféré proposer aux enfants d'âge préscolaire un découpage syllabique de mots, plus simple et plus « spontané » que le découpage phonémique.

L'épreuve, inspirée d'E. Ferreiro (1979), se présente sous la forme d'un jeu de devinettes. De façon alternative, l'enfant doit deviner et faire deviner un mot à partir de ses syllabes. Lorsque l'enfant est amené à deviner, l'expérimentateur présente, si nécessaire, jusqu'à 8 niveaux d'aide successifs.

Lorsque l'enfant fait deviner, l'expérimentateur lui demande par quoi commence et finit le mot qu'il a choisi.

L'épreuve se compose de 7 mots. L'enfant doit deviner 4 mots, 2 bisyllabiques (lapin et canard) et 2 trisyllabiques (éléphant et papillon) et faire deviner 3 autres parmi 6 bisyllabiques restant (hibou, serpent, oiseau, dauphin, girafe, tortue).

L'ensemble de ces mots appartient à la même catégorie sémantique. Les mots sont préalablement présentés à l'enfant sous forme d'images pour s'assurer qu'il sait les dénommer.

La catégorisation des réponses a été essentiellement définie à partir des réponses obtenues en 4 niveaux pour la production comme pour la compréhension.

3.2.2. Usage du livre

L'épreuve est destinée à montrer que les enfants de cinq ans ont aussi élaboré (de façon très inégale) des savoirs et savoir-faire sur le livre et le texte imagé.

Face à un livre de jeunesse : « Le pique-nique de la famille souris » de Kazuo Iwamura, L'Ecole des loisirs (1988), l'enfant est invité à montrer s'il connaît la fonction du titre (3 niveaux), le début et la fin de l'histoire (2 niveaux), s'il est capable d'adopter face au livre une attitude de lecteur (c.à.d. de formuler des hypothèses sémantiques en s'appuyant sur des indices pertinents), s'il est en mesure d'anticiper l'histoire à partir de la première de couverture (4 niveaux) et de la raconter ensuite après avoir feuilleté et regardé les images (4 niveaux) ? Les réponses à chacun des 6 items sont également catégorisées en fonction de leur mode d'élaboration.

A titre d'exemple et pour ne pas alourdir la présentation, nous allons préciser le mode de catégorisation d'un item : l'élaboration du récit.

Niveau 1 : L'enfant n'arrive pas à raconter l'histoire sans support : il feuillette le livre pour retrouver au mieux deux évènements clés (sont attendus 3 évènements clés et 6 autres évènements importants pour élaborer le récit du livre présenté).

Niveau 2 : L'enfant ne parvient pas à raconter de façon autonome : il faut le relancer souvent et ou lui poser des questions précises pour au moins 2 des 3 évènements clés.

Niveau 3 : L'enfant raconte de façon autonome 2 évènements clés, mais le récit contient encore des défauts : trop succinct et/ou temporalité non respectée.

Niveau 4 : L'enfant élabore de façon autonome un récit à peu près complet et cohérent. Le récit contient les 3 évènements clés plus d'autres évènements importants (parmi les 6) et la temporalité est respectée.

3.2.3. Epreuve de conceptualisation de l'écriture

Selon les épreuves d'E. Ferreiro (1982), nous avons demandé à l'enfant d'écrire (bien évidemment sans modèle) 4 mots dont la longueur varie en terme de nombre de syllabes (ours, lapin, papillon, locomotive).

Nous avons élaboré notre catégorisation en 4 niveaux à la fois en fonction du modèle d'E. Ferreiro et des productions écrites obtenues.

Au 1er niveau, sont regroupées les écritures indifférenciées : soit l'enfant produit des suites de formes ou de graphies semblables pour chaque référent soit son écriture comporte des éléments fixes : un groupe de lettres apparaît à la même position pour plusieurs écritures.

Au 2e niveau : l'écriture présente une variété de l'agencement ordonné des lettres, mais sans correspondance entre la longueur de la production écrite et la longueur de l'énoncé oral. L'enfant applique le principe qu'il faut réaliser des différences objectives dans la production écrite pour représenter des référents distincts.

Au 3e niveau : l'écriture intègre la variété de l'agencement ordonné de lettres avec soit une correspondance entre la longueur de la production écrite et la longueur de l'énoncé oral, soit une amorce d'analyse phonétique pour la première syllabe pour au moins 3 productions écrites. A ce niveau, s'opère comme Ferreiro l'a montré un saut qualitatif puisque l'écriture de l'enfant témoigne d'un début de correspondance sonore ou de valeur sonore conventionnelle.

Au 4e niveau : l'écriture est syllabique, syllabico-alphabétique ou alphabétique avec ou sans valeur sonore conventionnelle pour au moins 3 productions écrites.

La méthode d'investigation appliquée pour ces deux dernières épreuves est la méthode d'exploration critique mise au point par Piaget.

3.3. Catégorisation des deux démarches pédagogiques contrastées autour du livre de jeunesse

Une série de critères (relatifs à nos classes étudiées) prennent en compte pour chacune des 17 classes : la présence/absence de l'aménagement d'un coin lecture, d'une bibliothèque d'école ou d'une Bibliothèque Centre Documentaire (BCD) ; la quantité et la variété des ouvrages mis à disposition des enfants (albums, séries, documentaires, livres-jeux, ...) ; la fréquence et les modes de fréquentation des bibliothèques d'école ou de quartier (toute la classe en même temps, par petits groupes, individuellement) ; la variété des activités en rapport avec les livres de

jeunesse ; les formes d'animation de ces lieux et le statut des animateurs (institutrice, enfants, parent(s), bibliothécaire, autres) ; les types de prêts ; ...

Le tableau ci-dessous distingue 7 classes dites « fonctionnelles » de 9 classes dites « traditionnelles » par leur démarche autour du livre de jeunesse.

Activités autour du livre de jeunesse

	Démarche « traditionnelle »	Démarche « fonctionnelle »
Classes	1, 6, 8 et 9, 13 et 14, 15 et 16, 17	3, 4 et 5, 7, 10, 11 et 12
Lieu	coin lecture	coin lecture et bibliothèque d'école ou BCD
Nombre d'ouvrages	50 en moyenne	150 en moyenne en permanence + d'autres empruntés à la bibliothèque municipale
Variété	albums, séries, documentaires	albums, collections, documentaires, contes, abonnements, poésies et comptines renouvellement régulier
Fréquentation	accès le plus souvent seul quand le travail est achevé ou à l'heure du conte toute la classe	libre accès ou par petits groupes, demi-classe ou toute la classe avec l'enseignante régulièrement
Activités	— « lecture » libre individuelle ou par petits groupes — « lecture par l'institutrice à toute la classe et discussion autour du livre	Plus quelques activités de la liste suivante pour chaque classe : — Coanimation avec une autre institutrice sous forme d'atelier : a. chaque sous-groupe anticipe l'histoire à partir d'indices iconiques (interaction entre enfants et avec l'adulte) b. l'enseignante lit l'histoire au groupe c. chaque sous-groupe raconte l'histoire aux autres enfants de la classe — Recherche de livres sur un thème précis — Classement de livres (thème, collection, etc) — Anticipation de la fin d'une histoire à partir de la lecture des premières phases du récit — Reconstruction des différentes étapes d'une histoire lue une semaine auparavant — Atelier décloisonné avec petite section : a. réalisation d'un album collectif b. présentation de l'album aux autres groupes — Lecture des images d'un album et structuration du récit. — Lecture d'album par un lecteur précoce au groupe classe — Présentation au groupe classe du récit d'albums empruntés
Prêt individuel	Prêt non instauré ou abandonné	Prêt hebdomadaire (ouvrages de l'école ou de la bibliothèque municipale) Gestion du prêt par les enfants eux-mêmes (classe 3)

Ces dernières sont caractérisées par une absence de lieu spécifique ou du seul coin lecture avec un petit nombre d'ouvrages, des genres peu diversifiés, une faible variété des activités et une fréquentation réduite : soit en grand groupe classe pour écouter la lecture de l'enseignante, soit pour

feuilleter individuellement un livre lorsque une tâche est achevée (cf F. Sublet et Y. Prêteur, 1989) un prêt non instauré ou abandonné.

De l'autre côté, les 7 classes fonctionnelles s'opposent terme à terme aux 9 autres. Sur ces 7 classes, 4 ont une BCD et une autre une bibliothèque d'école très fréquentée. Notons, à la suite d'autres auteurs, que l'annonce d'une BCD n'est pas un critère distinctif suffisant tant les conceptions et les fonctionnements diffèrent d'une BCD à l'autre.

3.4. Appréciations par les enseignantes

Chaque enseignante a apprécié subjectivement le niveau de chaque enfant de sa classe sur 7 critères (activités et conduites) : autonomie pour réaliser une tâche ; comportement (aspects psycho-affectifs) ; conduites psycho-motrices (activités manuelles, ...) ; intégration dans le groupe (versant socio-affectif) ; niveau d'acquisition du langage oral ; niveau d'acquisition du langage écrit : lecture, écriture.

Pour chacun de ces critères, elle devait classer l'enfant sur une échelle en 7 points : 1 = très en difficulté ; 2 = en difficulté ; 3 = quelques difficultés ; 4 = niveau moyen ; 5 = assez bon niveau ; 6 = bon niveau ; 7 = très bon niveau.

Cette dernière dimension relative aux appréciations par les enseignantes est un peu marginale dans cette étude, toutefois il nous paraît intéressant de vérifier si ces classements subjectifs sont concordants à nos évaluations orales et écrites et ce en fonction du milieu social. De plus, nous voulons vérifier si à milieu social comparable, le fait d'opter pour une démarche pédagogique fonctionnelle a une incidence globale sur l'appréciation des enfants des milieux défavorisés, plus fréquemment en difficulté.

4. RÉSULTATS

4.1. Analyse multivariée

Dans un premier temps, nous souhaitons voir si chaque enfant présente des niveaux de compétences comparables aux trois épreuves de langage oral et écrit (lecture et écriture). Pour ce faire, nous recourons à une analyse multivariée par classification hiérarchique descendante (CHD).

Cette technique permet de définir une série hiérarchique de classes de sujets regroupés en fonction de la ressemblance de leur profil par rapport à un certain nombre d'indicateurs. L'analyse porte d'abord sur les rubriques principales : la segmentation orale du mot, l'usage du livre et la conceptualisation de l'écriture. Ensuite, sont associés à ces profils de compétences, des indicateurs d'identification des sujets (classe fréquentée, milieu social, sexe de l'enfant, nombre d'années préscolaires, ...).

Bien évidemment, ce mode de traitement définit des profils types et tous les sujets regroupés ne possèdent pas la totalité des traits caractérisant la classe. Cependant, cette CHD dégage bien des grandes tendances. Dans un second temps, les facteurs différenciateurs peuvent être repris sous forme d'une analyse univariée pour affiner la nature des différences intergroupes.

La CHD fait ressortir pour chaque profil la forte concordance des niveaux de compétence au langage oral et écrit. Les deux classes, relativement équilibrées en effectifs (129 et 107 enfants), contrastent fortement les enfants selon leur compétences aux trois épreuves et leur milieu social d'origine.

Ces deux classes initiales se subdivisent en 4 classes intermédiaires qui nuancent davantage les niveaux de compétences tout en maintenant l'homogénéité entre le langage oral et écrit.

Précisons le profil de chacune de ces 4 classes.

La classe N°4 (n = 50) : cet enfant ne parvient pas à segmenter oralement le mot en syllabes. L'enfant n'arrive pas à intégrer les différentes syllabes données par l'expérimentateur pour deviner le mot et ce malgré les 8 niveaux d'aide. Pour la partie production de la segmentation du mot, l'enfant dit qu'il ne sait pas, donne le mot entier, donne des lettres quelconques sans rapport phonétique avec le mot, ...

A l'épreuve de l'usage du livre, il se caractérise par le niveau le plus faible à cinq des six items : il ne remarque pas spontanément le titre sur la page de couverture lorsqu'il est invité à la décrire. Il ignore la fonction du titre et ne peut en proposer un qui soit en rapport avec l'illustration. Lorsqu'on lui lit le texte, il n'arrive pas à établir une correspondance conventionnelle avec l'écrit. Il ne sait pas montrer sur le livre où se situent le début et

Typologie des classes d'enfants de 5-6 ans
(Analyse hiérarchique descendante : CHD)

Classes initiales	Classes intermédiaires
N° 9, n = 129 **Enfant faible** aux 3 épreuves Milieu social défavorisé	**N° 4, n = 50** **Enfant très faible** Langage oral : production (1) **** compréhension (1) **** Usage du livre : anticipation du récit (3) **** élaboration du récit (1, 3) *** Conceptualisation de l'écriture (1) ** Milieu social défavorisé *** Classe pédagogique n° 6 ****
	N° 7, n = 79 **Enfant faible** Langage oral : production (2) **** compréhension (non caractérisé) Usage du livre : anticipation (1) **** élaboration du récit (1, 2) **** Conceptualisation de l'écriture (1) *, (2) *** Milieu social défavorisé ** Classe pédagogique n° 16 **
N = 236	
	N° 8, n = 78 **Enfant compétent** Langage oral : production (3) *** compréhension (3) *** Usage du livre : anticipation du récit (2) ****, (4) ** élaboration du récit (4) **** Conceptualisation de l'écriture (3) **** Milieu social défavorisé **** Classe pédagogique n° 1 et n° 3 ***
N° 10, n = 107 **Enfant compétent** aux 3 épreuves Milieu social favorisé	**N° 1, n = 29** **Enfant très compétent** Langage oral : production (4) **** compréhension (4) **** Usage du livre : anticipation (4) **** élaboration du récit (4) **** Conceptualisation de l'écriture (4) **** Milieu social favorisé **** Classe pédagogique n° 4 **

Pour chaque indicateur de compétence, le chiffre de 1 à 4 entre parenthèses indique le niveau.
Le niveau le plus faible : 1, le niveau le plus élevé : 4.
* k2 S à .10
** k2 S à .05
*** k2 S à .01
**** k2 S à .001

la fin de l'histoire. Ce qu'il sait faire en partie, c'est anticiper l'enchaînement d'une action à partir d'indices perceptifs, à condition que l'expérimentateur centre son attention sur l'action. Par contre, soit il ne peut pas élaborer un récit minimal de façon représentative, il est obligé de feuilleter le livre pour pouvoir retrouver au moins deux événements clés du récit, soit il raconte deux évènements clés de l'histoire mais sans pouvoir respecter la temporalité (Baudet, 1986).

Enfin, à l'épreuve de conceptualisation de l'écriture, cet enfant utilise une écriture très peu différenciée avec une dominante d'éléments fixes.

Le milieu social défavorisé est à la fois représenté par la catégorie socio-professionnelle (CSP) du père (1) et par le niveau d'étude (1) des deux parents. Une classe pédagogique est particulièrement à l'image de ce profil : la classe n° 6 concentre une majorité d'enfants de milieux défavorisés dont la moitié sont signalés en difficulté au GAPP. De plus, dans cette classe, la démarche pédagogique autour du livre est plutôt traditionnelle.

La classe N° 7 (n = 79), présente un enfant faible, issue de la même classe initiale que la classe N° 4.

En langage oral, il se retrouve au niveau 2 et parvient à une amorce de segmentation syllabique ou phonétique mais seulement pour la première partie du mot.

Pour la deuxième épreuve, à l'usage du livre, son niveau est homogène pour 4 des 6 items. Il reste très faible à l'anticipation du récit, son élaboration, la connaissance de la fonction du titre et de l'objet livre.

Son écriture traduit des différences objectives pour représenter des référents distincts sans toutefois établir de correspondance oral-écrit.

Il appartient également à un milieu social défavorisé (CSP du père uniquement). La classe pédagogique n° 16 est associée à ce profil et sa démarche pédagogique autour du livre et également traditionnelle.

A l'opposé, les classes N° 8 et N° 1 profilent des enfants compétents aux trois épreuves.

La classe N° 8 (n = 78) caractérise un enfant compétent. Il sait segmenter oralement des mots en compréhension et en production bien que sa réussite ne soit pas encore systématique.

A l'usage du livre, il est compétent dans l'ensemble mais son niveau est variable pour l'anticipation du récit.

Ses productions écrites sont de niveau 3. Il applique dans la plupart des cas la règle de la correspondance sonore mais uniquement pour le début du mot.

Cet enfant est caractérisé par un milieu social très favorisé (profession et niveau d'étude des deux parents). On le retrouve associé aux classes pédagogiques n°1 (milieu favorisé, pédagogie plutôt traditionnelle) et n°3 (couches moyennes, pédagogie fonctionnelle).

La classe N° 1 (n = 29), enfant très compétent à l'oral et à l'écrit. Toutes ses compétences sont très homogènes et il se situe systématiquement au niveau le plus élaboré (niveau 4). Il sait tout à la fois segmenter oralement le mot en syllabe, anticiper et raconter l'histoire d'un album et écrire de manière syllabique ou syllabico-alphabétique (et même, dans quelques cas, de façon alphabétique). Bien évidemment, ces 12 % d'enfants sont de milieu favorisé à la fois par la profession et le niveau d'étude des parents. La classe pédagogique n° 4 apparaît associée à ce profil (couches moyennes et pédagogie fonctionnelle).

Un trait essentiel se dégage de ces différents profils : l'énorme hétérogénéité des niveaux de compétences à l'oral et à l'écrit, très liée au niveau social d'appartenance et de façon moins évidente à la pédagogie. Ce fait a déjà largement été démontré pour le langage oral (J.P. Pourtois, 1979 ; J.A. Rondal, 1981, 1983 ; A. Florin, 1989, ...), mais ce constat pour le langage écrit en maternelle (en particulier sur l'ensemble des indicateurs) est plus original.

Les grandes tendances dégagées grâce à la CHD mettent en évidence les deux variables indépendantes : milieu social et démarche pédagogique autour du livre. Une analyse univariée portant sur ces 2 variables va permettre de mesurer leur influence relative sur chaque épreuve.

4.2. Analyse univariée

4.2.1. Comparaison des compétences orales et écrites selon les milieux à pédagogie constante

Etant donné les multiples croisements de variables (45 comparaisons de moyennes), nous nous limiterons ici à ne présenter que les valeurs de t de Student et les seuils de signification associés. Le tableau suivant récapitule l'ensemble de ces résultats.

Comparaisons des compétences orales et écrites selon la pédagogie et le milieu social des enfants de 5-6 ans (t de Student)

			Epreuves				Appréciation de l'enseignant
			Langage oral		Lecture (récit)	Ecriture conceptualisation	
			production	compréhension			
à pédagogie constante	Pédagogie traditionnelle	CSP1/CSP2	3,32 ****	1,5 NS	2,29 NS	0,5 NS	2,6 ***
		CSP2/CSP3	1,16 NS	1,09 NS	0,12 NS	0,45 NS	2,22 **
		CSP1/CSP3	1,91 *	2,64 ***	2,32 **	0 NS	5,67 ****
	Pédagogie fonctionnelle	CSP1/CSP2	0,37 NS	0,58 NS	9,12 ****	0,97 NS	1,83 *
		CSP2/CSP3	1,76 *	2,62 ***	0,96 NS	2,82 ***	1,88 *
		CSP1/CSP3	2,58 ***	3,67 ****	4,17 ****	4,73 ****	5,15 ****
à milieu social *égal*	CSP1	Péda.t/Péda.f	0,23 NS	0,31 NS	1,21 NS	1,53 NS	1,77 *
	CSP2	Péda.t/Péda.f	2,31 **	0,96 NS	0,07 NS	0,47 NS	0 NS
	CSP3	Péda.t/Péda.f	0,52 NS	0,54 NS	4 ****	3,02 ***	0,36 NS

CSP1 = milieux ouvriers (n = 112) ; CSP2 = employés, cadres moyens (n = 55) ; CSP3 = cadres supérieurs, professions libérales (n = 63).
Valeurs du t de Student et seuil de signification : * S à .10
** S à .05
*** S à .01
**** S à .001

Lorsqu'on maintient constante la pédagogie, c'est pour les pédagogies fonctionnelles que les différences entre les milieux socio-culturels sont à *la fois les plus fréquentes et les plus marquées* et ce pour l'ensemble des épreuves orales et écrites. Bien évidemment les écarts les plus accusés se *retrouvent entre les milieux les plus contrastés.*

Ainsi, la pédagogie fonctionnelle, conformément à notre hypothèse, ne parvient pas à réduire les différences dans l'acquisition du langage oral et écrit, mais en plus elle accentue les écarts en profitant aux enfants des milieux les plus favorisés. Son action très sélective ne bénéficie qu'aux milieux favorisés puisqu'ils se différencient aussi des couches moyennes (à l'exception de *l'élaboration du récit pour l'épreuve de lecture*).

Par ailleurs, lorsque la pédagogie est traditionnelle, les différences entre milieux sociaux apparaissent essentiellement pour les activités orales qu'elle privilégie. Rappelons que conformément à sa conception maturationniste, elle reporte au cours préparatoire l'enseignement de l'écrit et se focalise sur l'oral, ce qui pourrait expliquer qu'il n'y ait pas de différences en lecture-écriture entre les milieux lorsque la pédagogie est traditionnelle alors qu'elles apparaissent avec une pédagogie fonctionnelle.

Avec une pédagogie traditionnelle, le seul cas où apparaît une différence entre milieux défavorisés et milieux intermédiaires en faveur des seconds est celui de la sous épreuve de production en langage oral. En effet, celle-ci est moins difficile que l'épreuve de compréhension puisque *l'enfant à d'emblée accès à la signification du mot* avant de le segmenter alors que dans l'autre cas il doit construire cette signification hors contexte à *partir des syllabes isolées.*

Lorsque la comparaison porte sur les milieux les plus contrastés, des différences systématiques apparaissent à l'oral et également en lecture à l'élaboration du récit. Toutefois cette épreuve s'adressant à des apprentis-lecteurs, se situe entre l'oral et l'écrit puisque l'enfant doit élaborer un récit oral à partir d'un livre imagé.

4.2.2. Comparaison des compétences orales et écrites selon les pédagogies à milieu socio-culturel constant

A milieu social égal, défavorisé ou intermédiaire, la pédagogie n'a quasiment plus d'effet différenciateur à l'oral et à l'écrit. Par contre, pour les milieux favorisés, la pédagogie fonctionnelle creuse l'écart en lecture et en écriture alors qu'à

l'oral on ne retrouve pas ces différences. L'action de la pédagogie fonctionnelle n'intervient que pour les enfants de milieux favorisés. Elle discrimine ces enfants entre eux dans le domaine de la lecture-écriture. Ce constat conforte les résultats précédents : la pédagogie fonctionnelle au lieu de bénéficier aux plus défavorisés avantage encore les enfants des milieux favorisés.

4.2.3. Comparaison des appréciations des enseignantes

— selon les milieux et à pédagogie constante

Des différences systématiques sont notées par les enseignantes entre les enfants de grande section maternelle des différents milieux et ce quelle que soit la pédagogie. Notons cependant que les écarts sont plus marqués lorsque la pédagogie est traditionnelle.

— selon la pédagogie à milieu socio-culturel constant

Conformément aux caractéristiques des pédagogies fonctionnelles, les enfants des milieux défavorisés sont mieux évalués subjectivement par les enseignantes que ceux des classes à pédagogie traditionnelle. Remarquons toutefois que l'évaluation des enseignantes ne porte pas seulement sur les acquisitions orales et écrites mais intégrent pour une bonne part les conduites en classe (4 des 7 critères).

Parmi les explications possibles, on peut évoquer la tendance des pédagogies fonctionnelles à être plus confiantes dans les possibilités de l'enfant et donc plus souples dans l'évaluation des conduites et/ou des acquisitions.

5. DISCUSSION

Cette étude menée auprès de 236 enfants de grande section de maternelle dégage les résultats suivants : une bonne maîtrise orale de segmentation de mots va de pair avec une bonne connaissance de l'usage du livre et de la conceptualisation de l'écriture. Toutefois, il convient de souligner l'énorme hétérogénéité de ces niveaux d'acquisition en liaison étroite avec le milieu social des enfants (les plus performants sont issus des milieux favorisés) et à un moindre degré avec le type de démarche pédagogique autour du livre. La pédagogie fonctionnelle (au moins telle qu'elle a été appréhendée ici), au lieu d'aider prioritairement les enfants des milieux défavorisés, moins familiarisés au livre et à l'écrit, bénéficie sélectivement aux enfants de milieux favorisés, creusant ainsi l'écart entre les milieux sociaux contrastés.

On pourrait concevoir que des enfants plus grands seraient mieux à même de tirer parti d'une pédagogie semblable. Pourtant, une autre étude menée auprès de 142 enfants à l'issue de leur scolarité primaire confirme ces tendances (F. Sublet et Y. Prêteur, 1991b).

Une limite, cependant, s'impose à ce dernier constat : en grande section maternelle, l'opposition entre les pédagogies s'est réduite à la seule démarche autour du livre (même si celle-ci est en principe caractéristique de toute une conception éducative et pédagogique). Il serait donc prématuré d'en déduire que l'école maternelle, telle qu'elle est encore aujourd'hui organisée, ne peut pas mieux aider les enfants les plus démunis à aborder ensuite l'écrit tel qu'il est enseigné au cours préparatoire.

L'analyse plus fine de la dynamique de la classe intégrant les structures participatives permettrait peut-être d'y répondre.

Nous sommes renvoyés à une double interrogation :

— d'une part, sur les conditions de possibilité de transformation de l'institution scolaire pour qu'elle s'adapte à tous les enfants et qu'elle leur offre une démarche plus individualisée ;

— d'autre part, l'école peut-elle totalement se substituer à la famille pour favoriser la mise en place d'un habitus lectural qui relève davantage de pratiques socio-familiales ?

Yves Prêteur et Laurence Rouquette,
Laboratoire CNRS 259, UFR de Psychologie,
Université de Toulouse-II

BIBLIOGRAPHIE

BAUDET (S.) (1986). — La mémorisation du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. Origine sociale et accès à l'information stockée en mémoire, **L'Année Psychologique**, 86, 223-246.

BOURDIEU (P.) (1980). — **Questions de sociologie,** Paris, Editions de Minuit, 268 p.

BOURDIEU (P.), CHARTIER (R.) (1985). — La lecture : une pratique culturelle, in **R. Chartier (ed), Pratiques de la lecture,** Marseille, Ed. Rivages, pp. 217-239.

CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.) (1990). — Pour une théorie interactive de la lecture, **Voies livres**, n° 41, 16 p.

CLARAPEDE (E.) (1931). — **L'éducation fonctionnelle,** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

DURNING (P.) (1988). — Les pratiques familiales d'éducation. Vers un développement conjugué de la recherche et de l'intervention sociale. In : P. Durning (ed), **Education familiale, un panorama des recherches internationales,** Paris, ed. MIRE/Matrice, pp. 13-29.

FERREIRO (E.) (1979). — La segmentation du mot chez l'enfant, **Archives de Psychologie**, XLVII (180),

FERREIRO (E.), GOMEZ-PALACIO (M.). — **Analisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.** Mexico : Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, 1982 (5 fasciculos) — Traduction (1988), Lire-écrire à l'école. Comment s'y prennent-ils ?, Lyon, CRDP.

FLORIN (A.) (1989). — **Pratiques du langage à l'école maternelle : les conversations maîtresse-élève,** Thèse d'Etat, Univ. de Poitiers.

GAUCHET (M.), HEBRARD (J.) (1990). — L'école en première ligne, **Autrement,** n° 114, 97-108.

GRISAY (A.), DELHAXHE (A.) (1990). — Quelle approche du langage écrit à la maison et à l'école ? Le point de vue des parents, **Revue Française de Pédagogie**, n° 91, 47-57.

LUC (J.N.) (1982). — **La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles.** Textes officiels. Paris, Ed. Economica-INRP, 390 p.

MEIRIEU (P.) (1989). — **Enseigner, scénario pour un nouveau métier,** Paris, ESF.

NOT (L.) (1987). — **Enseigner et faire apprendre,** Toulouse, Privat.

OCDE (1981). — **The educational role of the family,** 1981 aug. 8th (CERI : ERF 81/03).

PERRENOUD (P.) (1985). — **Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ?** Réflexions sur les contradictions de l'école active, Communication au **Colloque « Classes populaires et pédagogies »**, Université de Haute Normandie, Rouen, 14-16 mars 1985, SRS 85-10, Genève, 17 p.

PLAISANCE (E.) (1986). — **L'enfant, la maternelle, la société,** Paris, PUF, 206 p.

POURTOIS (J.P.) (1979). — **Comment les mères enseignent à leur enfant de 5 à 6 ans,** Paris, PUF, 248 p.

PRÊTEUR (Y.), LOUVET-SCHMAUSS (E.) (1991a). — Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire : Etude comparative selon deux systèmes socio-culturels et politiques (RFA et France), **Enfance**, 45 (1-2), 83-97.

PRÊTEUR (Y.), LOUVET-SCHMAUSS (E.) (1992). — How French and German children of preschool age conceptualize the writing system, **European Journal of Psychology of Education**, VII (1), 37-47.

PRÊTEUR (Y.), SUBLET (F.) (1989). — Conduites épilangagières de lecteurs débutants vis-à-vis des livres de jeunesse selon leur éducation familiale et scolaire. Interrelations entre diverses compétences de lecture à plusieurs niveaux, **Enfance**, n° 3, 107-122.

RIEBEN (L.), PERFETTI (C.H.) (eds) (1989). — **L'apprenti lecteur,** Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

ROGOVAS-CHAUVEAU (E.) (1988). — A la découverte de la lecture, **« En toutes lettres »,** GPLI.

RONDAL (J.A) (1981). — **La relation mère-enfant et l'évolution du langage,** Liège-Bruxelles, Mardaga.

RONDAL (J.A) (1983). — **L'interaction adulte-enfant et la construction du langage,** Liège-Bruxelles, Mardaga.

SPRESE (1985). — **Devenir en 1982-1983 des élèves du CP en 1978-1979,** Service des prévisions, des statistiques et de l'évaluation, Ministère de l'Education, février.

SUBLET (F.), PRÊTEUR (Y.) (1988). — Les conduites réflexives d'enfants de 5-6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse, **Revue Française de Pédagogie,** n° 85, 35-41.

SUBLET (F.), PRÊTEUR (Y.) (1989). — **Les livres de jeunesse au cycle des apprentissages premiers : essai de problématisation des représentations et pratiques pour la formation des enseignants,** Actes du 6e Congrès de l'AIPELF, 1987, Université de Caen, CERSE, pp. 560-589.

SUBLET (F.), PRÊTEUR (Y.) (1991). — Le rapport à l'objet-livre dans le développement des compétences de lecture en CM1-CM2 : Evaluation des stratégies et savoirs sur les livres, en relation avec les pratiques lecturales des enfants. In : J.M. Privat & Y. Reuter (eds), **Lecture et médiations culturelles,** Villeurbanne, Presses Universitaires de Lyon, pp. 75-98.

Une situation de lecture autonome à l'école

Eliane Fijalkow

Cette recherche s'inscrit dans une pédagogie de l'autonomie à l'école. La situation de lecture étudiée, instaurée dans un cadre scolaire, consiste à placer quotidiennement les enfants, dès le début de l'année, dans un rapport direct avec des livres de jeunesse pendant une durée de quinze minutes. Cette situation a fait l'objet d'une observation pendant plusieurs mois dans des classes de CP et de CE1 de milieu très défavorisé. On a distingué trois catégories de comportements : lecture, pré-lecture et non-lecture. Les résultats obtenus montrent que les comportements de lecture sont les plus nombreux. Ils montrent également, et contrairement à ce que l'on aurait pu supposer, qu'il n'y a pas de différence en fonction du sexe et que l'intérêt des enfants demeure constant tout au long de l'année. Ils révèlent, enfin, que le temps consacré à la tâche est différent selon que l'on s'adresse à des enfants de CP ou de CE1. On en conclut, sur le plan pédagogique, que l'instauration d'une telle situation dans les pratiques régulières de la classe, pourrait permettre d'opérationnaliser le principe d'« apprendre à lire en lisant », contribuer au développement du goût de lire ainsi qu'à l'apprentissage de l'autonomie en situation scolaire.

L'autonomie fait partie des valeurs qui reviennent le plus souvent aujourd'hui dans le discours pédagogique. Mieux encore, elle est inscrite dans les objectifs officiels : « L'école apporte des concepts, des modes de raisonnement, des compétences et des connaissances indispensables. Préparé à **l'autonomie** et à la responsabilité, l'élève doit être capable de mobiliser ses compétences et de les étendre, d'utiliser différemment ses connaissances, et, plus tard, d'en acquérir d'autres, actuellement imprévisibles » (Ministère de l'Education nationale, 1985).

L'affirmation de l'autonomie, si elle fait sans doute l'unanimité sur le plan des principes, se traduit pourtant malaisément dans les pratiques, à un point tel qu'il serait difficile de décrire les formes concrètes qu'une pédagogie s'en réclamant pourrait prendre.

Le discours pédagogique, par ailleurs, se présente souvent comme un ensemble de prescriptions et de normes du type : « ne faites pas, mais faites », à savoir condamnation de pratiques courantes et affirmation de pratiques différentes jugées plus à même d'atteindre les objectifs définis par ailleurs.

Ici aussi, force est de constater que les faits suivent malaisément le discours. Dans ce cas, on souhaiterait en effet que l'affirmation des principes soit suivie d'une évaluation des résultats de

leur mise en œuvre, afin de voir dans quelle mesure les propositions nouvelles s'avèrent effectivement supérieures à celles qu'elles mettent en cause. En fait, de telles évaluations sont à peu près inexistantes. Les pratiques préconisées ne bénéficient généralement pas d'une évaluation destinée à voir si les résultats obtenus sont à la hauteur des affirmations qui leur ont donné naissance.

Les propositions ci-dessus nous paraissent particulièrement fondées dans le cas particulier de l'enseignement de la lecture à l'école élémentaire, mais celui-ci pose en outre un problème particulier. L'introduction de la lecture en début de scolarité repose en effet, le plus souvent, sur une séparation entre un premier temps consacré à l'apprentissage et un second temps, au cours duquel la pratique de la lecture apparaît. En effet, on demande aux enfants d'effectuer des activités destinées à leur apprendre à lire mais ces activités sont coupées de leur destination, la lecture. Elles sont de nature différente et portent sur des supports différents de ceux sur lesquels portent la lecture, les livres tout particulièrement.

Cette séparation entre une phase d'apprentissage et une phase d'exercice, entre un type de support et le support type de la lecture fait problème. Si, pour l'adulte lettré, le rôle de ces activités préparatoires et de ces supports provisoires va de soi, on n'est pas assuré que tous les enfants en comprennent bien la fonction. On peut craindre de ce fait que cette pratique contribue à la « confusion cognitive » constatée chez les apprenants et chez les mauvais lecteurs (Downing et J. Fijalkow, 1990).

La recherche présentée ici s'inscrit au carrefour de cette triple préoccupation. Elle concerne en effet une pratique qui s'inscrit dans une pédagogie de l'autonomie. Par ailleurs, cette pratique donne lieu à une évaluation objective. Elle consiste enfin à instaurer une situation d'apprentissage de la lecture dans laquelle le travail sur le livre est institué d'emblée et non pas remis à plus tard, au moment où l'enfant sera considéré comme sachant lire.

Les recherches répondant à ce type de préoccupations sont, à notre connaissance, très peu nombreuses. Notons toutefois, cette conclusion de Foucambert (1984), issue d'observations effectuées sur des enfants du Cours Préparatoire : les données laissent apparaître que « les moments qui mettent l'enfant en situation de lecture (consultation d'albums, de documentaires, vie à la BCD, etc.) provoquent des actes de lecture beaucoup plus nombreux que celles qui mettent l'enfant en situation de recevoir un enseignement. Les enfants paraissent plus actifs dans une situation autonome que dans une situation de contrôle ».

CONTEXTE

Les données présentées ici sont issues d'un ensemble d'informations recueillies au cours d'une recherche-action subventionnée par la Commission des Communautés Européennes, dans le cadre de son plan de lutte contre l'analphabétisme en Europe. Les 17 projets de recherche-action retenus, un à deux par Etat-membre, répondent à la résolution suivante du Conseil des Ministres de l'Education :

« Les écoles seront choisies dans le réseau d'enseignement public de telle sorte que dès que la phase expérimentale est terminée, les pratiques pédagogiques utilisées soient généralisées à l'ensemble du réseau. Les écoles seront choisies dans une région particulièrement défavorisée ».

Le projet toulousain est réalisé en relation avec les seize autres projets européens et en coopération plus étroite avec les trois projets concernant le début de la scolarité élémentaire *(Athènes, Liège, Rome-Sicile).*

POPULATION

La population scolaire sur laquelle porte cette étude appartient à un milieu social très défavorisé. Elle est composée, globalement, de deux tiers d'enfants du Tiers Monde et de un tiers d'enfants du Quart Monde.

L'effectif s'élève à 72 enfants : 13 enfants en CP A, 14 enfants en CP B, 22 enfants en CE 1 A et 23 enfants en CE 1 B. L'échantillon comporte 66 enfants, 34 filles et 32 garçons.

SITUATION D'OBSERVATION

Notons tout d'abord que la situation analysée est une situation de classe qui a été mise en place dans le cours de la recherche-action et que

la décision d'en faire un objet d'observation a été prise secondairement. Les informations présentées ici sont relevées directement sur le terrain et non en laboratoire. La situation étudiée n'est donc pas une situation expérimentale, situation dans laquelle les différentes variables sont minutieusement contrôlées. Les données recueillies sont donc le fruit de ce qui se passe réellement en classe. Si elles comportent donc l'inévitable contingent d'aléas liés au travail sur le terrain, elles disposent en contrepartie d'une indiscutable validité écologique.

La pratique pédagogique instaurée dans les classes et analysée ici consiste à créer des conditions permettant aux enfants d'avoir dès le début de leur scolarité un rapport direct et très libre avec des livres de jeunesse très peu présents dans leur environnement familial. On espère, par ce moyen, contribuer à développer une relation positive de l'enfant avec le livre et faire attribuer une signification fonctionnelle aux activités de lecture ayant lieu pendant le reste de la journée.

Les tables des enfants sont accolées les unes aux autres de façon à former des groupes qui sont généralement de quatre enfants. Chaque matin, en arrivant en classe, un enfant de chaque groupe va chercher un panier contenant des livres de jeunesse. Ces livres de jeunesse, des albums le plus souvent, sont choisis individuellement par les enfants lors d'une visite organisée toutes les deux semaines à la bibliothèque du quartier. Mis en commun, ils sont répartis dans des paniers dont le nombre est égal au nombre de groupes de la classe. En procédant ainsi le stock de livres est périodiquement renouvelé. Chaque panier est utilisé environ deux jours par chaque groupe.

Aucune consigne de lecture n'est donnée verbalement aux enfants, le comportement de l'enseignant doit constituer à lui seul une consigne vivante puisque, dans cette situation, son rôle consiste à s'installer à sa table et, comme les enfants, à lire un document de son choix. Aucune intervention relative à l'activité de lecture n'est faite par l'enseignant pendant ce moment de lecture. De même, aucun enfant ne vient déranger l'enseignant dans sa lecture.

Ce moment de lecture est instauré dés le début de l'année scolaire et dure 15 minutes chaque matin. Au terme de ce quart d'heure, l'enseignant n'interroge pas les enfants sur leur lecture, de façon à éviter tout contrôle sur leur activité et à conserver à celle-ci son caractère autonome.

La question qui se pose alors est de savoir ce qui se passe au cours de cette séquence : que font les enfants avec les livres, alors que l'enseignant est présent mais n'effectue pas de contrôle ; développent-ils des activités en rapport avec les livres ou, au contraire, ce moment est-il un temps pédagogiquement gaspillé ? Le pédagogue optimiste s'attendra à voir se faire un certain travail avec les livres, alors que le sceptique prévoira plutôt une période de bruit et d'agitation.

De façon à pouvoir répondre à cette question, nous avons mis en place un dispositif d'observation dans les classes, suffisamment léger pour ne pas perturber l'ordre ordinaire des choses, mais suffisamment riche cependant pour être en mesure de fournir une réponse à la question posée : l'instauration d'une situation de lecture autonome en début de scolarité élémentaire peut-elle être justifiée par l'activité qu'y réalisent les enfants ?

GRILLE D'OBSERVATION

Une grille d'observation a été établie à l'issue d'une observation de plusieurs jours dans chaque classe, au cours de laquelle nous avons relevé les comportements apparus chez les enfants au cours des séquences de lecture autonome. Ces comportements sont les indicateurs des attitudes qu'adoptent les enfants en situation de lecture autonome.

Les comportements relevés ont ensuite été répartis en trois catégories :

1re catégorie : **attitude de non-lecteur** : l'enfant
* ne choisit pas de livre,
* fait autre chose que manipuler un livre : il dessine, découpe des images, etc.,
* ne fait rien,
* se promène dans la classe.

La catégorie non-lecteur regroupe donc les comportements consistant à s'activer à tout autre chose qu'à la lecture. Dans ce cas, l'activité n'est pas en rapport avec la lecture.

2e catégorie : **attitude de pré-lecteur** : l'enfant
* a choisi un livre mais ne le regarde pas,

* a choisi un livre mais regarde de loin le livre de son voisin,
* a choisi un livre mais regarde lire les autres.

La catégorie pré-lecteur regroupe les comportements qui, au départ, sont en rapport avec la lecture puisqu'un livre a été choisi, mais qui ne se poursuivent pas par la suite par une réelle activité de lecture.

3e catégorie : **attitude de lecteur** : l'enfant
* a choisi un livre, tourne les pages, regarde les images, suit du doigt, bouge les lèvres,
* prend le livre du voisin, le lit en suivant le texte du doigt,
* raconte aux autres le livre qu'il a choisi, le lit et en montre les images,
* prend plusieurs livres, regarde les images, s'arrête pour suivre de temps en temps ce qu'il y a sous l'image.

Les comportements regroupés ici sont considérés comme indiquant une attitude de lecteur puisqu'ils manifestent une activité en rapport avec le texte et/ou l'image.

MODALITÉS D'OBSERVATION

Lors d'une séance d'observation, tous les enfants de la classe sont observés. Pour pouvoir juger de l'attitude d'un enfant dans une situation de lecture autonome, il nous a paru important d'examiner chaque enfant deux fois par séance.

Chaque enfant de cours préparatoire est donc examiné pendant 60 secondes, soit deux fois 30 secondes. Au cours élémentaire première année, où le nombre d'enfants est plus important, le temps total d'observation de chaque enfant est réduit à 40 secondes, soit deux fois 20 secondes. Pour chaque enfant, entre chaque observation, l'intervalle est de 4 à 6 minutes.

Il y a un seul observateur par classe. Son regard se déplace d'enfant en enfant et s'arrête sur chacun d'eux pendant le temps indiqué. Il note un seul comportement sur la grille, le dernier que manifeste l'enfant quand il est observé. Notons que le temps d'observation pour chacun des enfants étant très bref et la durée de chaque comportement relativement grande, la probabilité de voir apparaître des comportements différents au cours de la période où il est sous le regard de l'observateur est relativement faible. En tout état de cause seul le dernier comportement est relevé.

DONNÉES RECUEILLIES

Les séances d'observation s'élèvent à 25 au total. Elles ont eu lieu à partir du mois de février et jusqu'à la fin du mois de juin. Leur nombre et leur date varient d'une classe à l'autre, en fonction de la vie de la classe (absences du maître, visites, changements d'horaire, classes transplantées, etc.).

Les 25 séances se répartissent comme suit :
— CP A = 7 observations, de février à fin juin
— CP B = 6 observations, de mars à mi-juin
— CE 1 A = 8 observations, de mars à fin juin
— CE 1 B = 4 observations, de mars à mai

Les observations ont été réalisées par des étudiants qui ne connaissaient pas les résultats scolaires des enfants, ceci afin de garantir l'objectivité des observations.

Le nombre de comportements observés varie d'une classe à l'autre, compte tenu du nombre inégal d'observations par classe, des différences d'effectifs d'une classe à l'autre et des variations dues aux absences des enfants. Nous essaierons, en procédant à l'analyse des données recueillies, de répondre aux questions suivantes :

1°) Le nombre de **comportements** de non-lecteur, de pré-lecteur et de lecteur varie-t-il pendant le moment de lecture autonome ?

2°) Le nombre d'**enfants** ayant une attitude de non-lecteur, de pré-lecteur, de lecteur varie-t-il pendant le moment de lecture autonome ?

3°) Observe-t-on des différences entre garçons et filles ?

4°) Existe-t-il chez les enfants des variations suivant le moment de l'année ?

5°) La durée d'un quart d'heure convient-elle ?

ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous analyserons tour à tour, les quatre classes ensemble, les deux CP séparément, les deux CE 1 séparément et les quatre classes une à une.

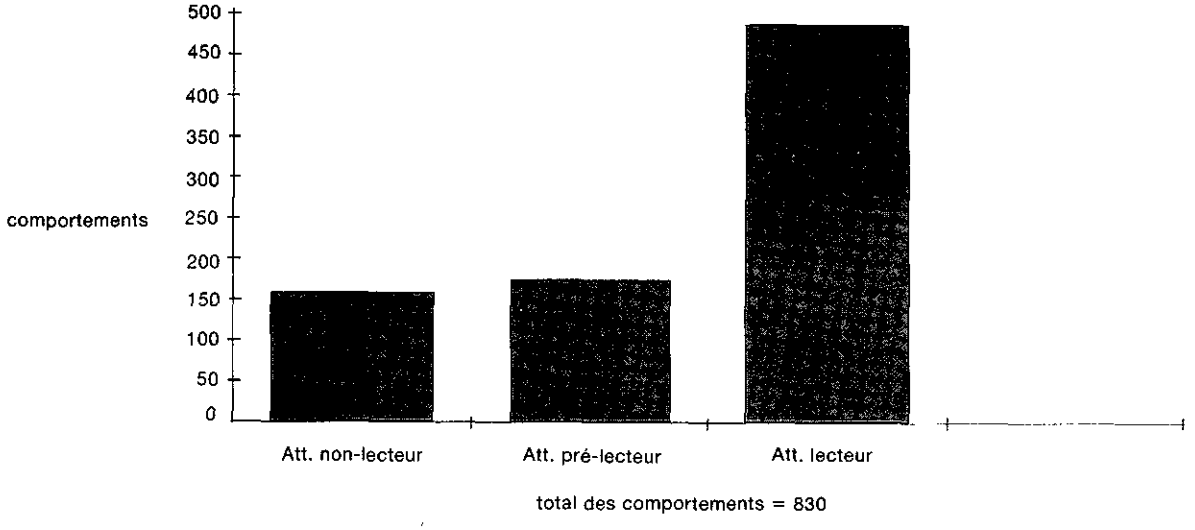
1°) Le nombre de comportements de lecteur, pré-lecteur et non-lecteur varie-t-il pendant le moment de lecture autonome ?

Pour le savoir nous totalisons le nombre de

comportements apparus dans chacune des trois catégories, pour la totalité des 25 observations.

Les données brutes (voir graphique 1) montrent que la catégorie « attitude de lecteur » compte le plus grand nombre de comportements. Elle se différencie nettement de la catégorie « attitude de pré-lecteur » (Z de Mann-Whitney = 4.855 ; P = .00003).

Graphique 1
Nombre de comportements par catégorie pour l'ensemble des quatre classes



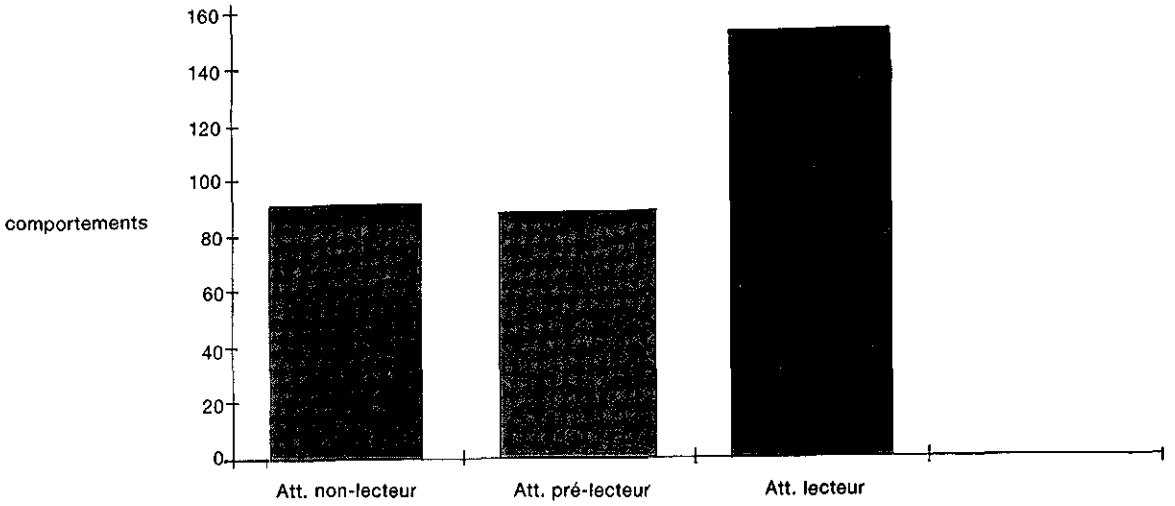
Les catégories « attitude de non-lecteur » et « attitude de pré-lecteur » comportent peu de comportements et ne manifestent pratiquement pas de différence entre elles (Z = 1.044 ; P = .14).

Le faible nombre de comportements dans les catégories non-lecteur et pré-lecteur et le grand nombre de comportements lecteur montrent que, en situation de lecture autonome, la grande majorité des enfants a une réelle activité en rapport avec la lecture.

Au CP, l'analyse des données (voir graphique 2) met en évidence l'importance des comportements de la catégorie lecteur. Les comportements relevant de cette catégorie sont en effet plus nombreux que ceux de la catégorie pré-lecteur (Z = 2.681 ; P = .0037).
Les catégories pré-lecteur et non-lecteur sont moins nombreuses et équivalentes entre elles (Z = .361 ; P = .35).

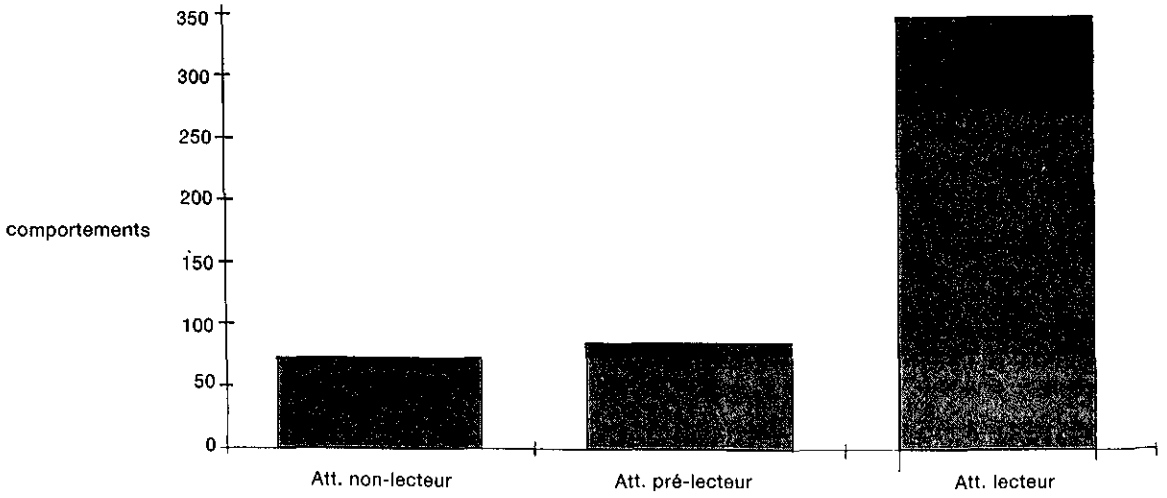
Au CE 1 également, les données brutes (voir graphique 3) montrent à nouveau que le plus grand nombre de comportements se trouve dans la catégorie lecteur et que ce nombre est significativement supérieur à celui de la catégorie pré-lecteur (Z = 4.162 ; P = .00003). Par contre, les catégories pré-lecteur et non-lecteur sont peu nombreuses et présentent un nombre sensiblement égal de comportements (Z = 1.133 ; P = .12).

Graphique 2
Nombre de comportements par catégorie pour les deux classes de CP



total des comportements = 331

Graphique 3
Nombre de comportements par catégorie pour les deux classes de CE1



total des comportements = 499

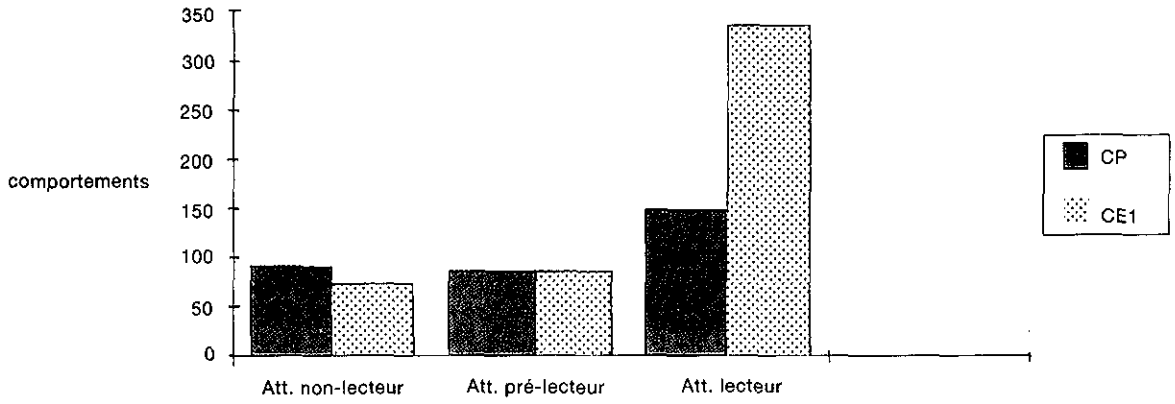
L'analyse classe par classe confirme les résultats précédents pour trois classes sur quatre. Seule une classe de CP ne montre de différence significative ni entre les catégories lecteur et pré-lecteur ($Z = 1.378$; $P = .085$) ni entre celles de pré-lecteur et de non-lecteur.

On peut donc dire que, globalement, la majeure partie des comportements apparaît dans la catégorie lecteur et que les deux catégories pré-lecteur et non-lecteur sont équivalentes. Ces conclusions, acquises sur un mode général, sont-elles susceptibles de varier en fonction du niveau scolaire ?

Si l'on compare la façon dont se répartissent les comportements entre les différentes catégories au CP et au CE 1 (voir graphique 4), nous pouvons noter que la catégorie lecteur présente un plus grand nombre de comportements en CE 1 qu'en CP (chi deux = 72,44 ; $P < .01$).

La *catégorie non-lecteur révèle, par contre,* légèrement moins de comportements en CE 1 que en CP mais cette différence n'est pas significative (chi deux = 2,23 ; $P > .05$). Quant à la catégorie pré-lecteur elle comporte autant de comportements au CE 1 qu'au CP.

Graphique 4
Nombre de comportements par catégorie pour les deux CP et les deux CE1



total des comportements CP = 331
total des comportements CE1 = 499

En résumé, nous pouvons *avancer que, dans* cette situation, l'ensemble des enfants effectue une activité en rapport avec la lecture. Dans trois *classes sur quatre l'attitude dominante* est une attitude de lecteur. Une seule classe fait exception. Dans celle-ci les comportements non-lecteur *et lecteur se révèlent* aussi importants l'un que l'autre.

Pour expliquer ces résultats une hypothèse peut être avancée à partir des témoignages *recueillis* par les observateurs et les enseignants des classes observées : l'identification à l'enseignant. On peut regretter *ici que notre plan d'observation* n'ait pas inclus une observation relative aux comportements du maître. On peut supposer, en effet, *que dans cette situation, le* comportement que développe l'enfant est dépendant du comportement de l'enseignant. Si l'enseignant a un comportement de lecteur, l'enfant va comme lui avoir un comportement de lecteur. A l'inverse, si l'enseignant n'adopte pas ce comportement, l'enfant va épouser le comportement que l'enseignant manifeste lors de cette séquence. Ainsi pouvons-nous émettre l'hypothèse que dans trois classes les enseignants ont eu un comportement de lecteur alors que dans la quatrième l'enseignant n'a pas respecté la règle établie : lire en classe.

Pour ce qui est de la différence observée entre CP et CE 1, on peut la rapporter au fait que les

enfants de CE 1 ont un an d'expérience de la langue écrite de plus que les enfants de CP et sont de ce fait plus familiarisés avec celle-ci. Ils abordent donc davantage cette situation en tant que lecteurs. Par contre, les enfants de CP, encore peu armés devant un texte écrit, sont moins enclins que ceux de CE 1 à adopter une attitude de lecteur.

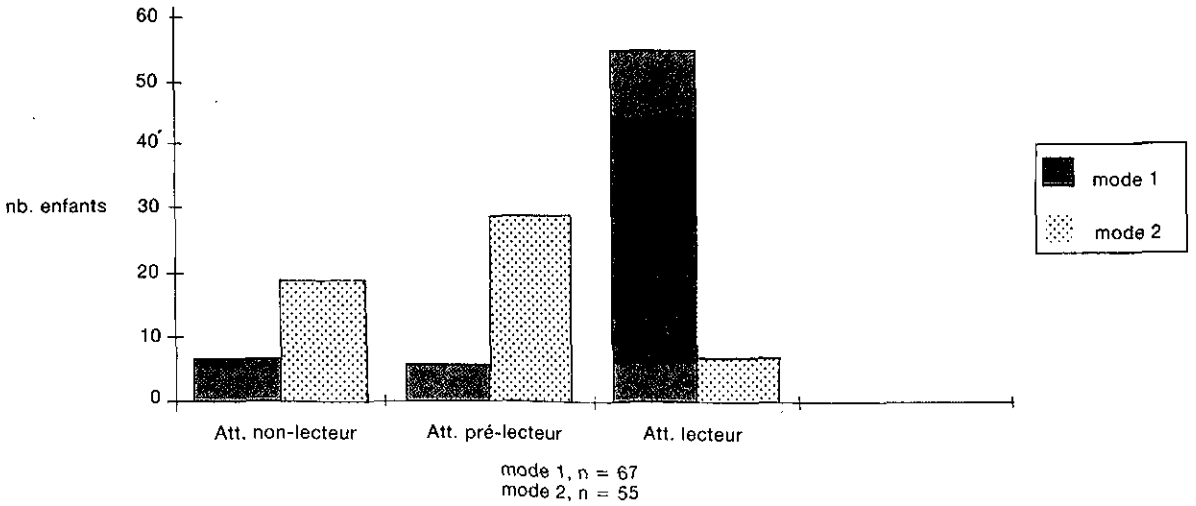
2°) Le nombre d'enfants ayant une attitude de non-lecteur, de pré-lecteur, de lecteur varie-t-il pendant le moment de lecture autonome ?

Ce qui apparaît clairement quand on totalise le nombre de comportements se retrouve-t-il quand on totalise le nombre d'enfants ? C'est ce que l'on va tenter de voir maintenant. L'unité de compte sera donc l'enfant et non le comportement.

Considérant chaque enfant tour à tour, on se propose de l'affecter à une des trois catégories distinguées. Compte tenu du fait que, lors des diverses observations réalisées, un enfant ne se comporte pas nécessairement de la même manière, nous caractériserons chaque enfant par une valeur dite valeur modale 1, c'est-à-dire le comportement qu'il manifeste le plus fréquemment parmi tous les comportements qu'il manifeste. L'application de ce critère a conduit à exclure cinq enfants de l'analyse, les trois catégories de comportements retenues étant affectées de la même valeur.

Si on considère alors le mode 1 pour l'ensemble des quatre classes scolaires, il apparaît (voir graphique 5) que les enfants adoptant une attitude de lecteur sont les plus nombreux (chi deux = 36,88 ; $P < .01$). Pour quelques-uns, très peu nombreux et sensiblement égaux entre eux (chi deux = .167 ; $P > .05$) l'attitude de pré-lecteur ou de non-lecteur l'emporte. Il apparaît donc que, la plupart des enfants, adoptent une attitude de lecteur en situation de lecture autonome.

Graphique 5
Nombre d'enfants par catégorie en fonction des modes 1 et 2 pour l'ensemble des quatre classes



Le mode 1 ne permettant pas de définir de différence entre les deux autres catégories distinguées, on calcule alors une valeur modale 2. On appellera mode 2 la catégorie qui, chez chaque enfant, apparaît en second du point de vue de la fréquence. Six enfants ont été exclus de l'analyse, ces deux dernières catégories ayant pour eux la même valeur.

Si on considère alors le mode 2 (voir graphique 5), il apparaît que l'attitude qui apparaît en second chez les enfants est l'attitude de pré-lecteur, quoique de manière non significative vis-à-vis de l'attitude de non-lecteur (chi deux = 2,083 ; $P > .05$). L'attitude de lecteur vient en dernier et la différence est significative entre attitude de non-lecteur et de lecteur (chi deux = 5,538 ; $P < .05$).

En résumé, le mode 1 nous permet de voir que, la majeure partie des enfants adopte une attitude de lecteur, tandis que le mode 2 nous permet de préciser que l'attitude qui vient en second est l'attitude de pré-lecteur, l'attitude de non-lecteur est donc celle qui compte le moins d'enfants.

Le CP (deux classes)

Considérons le mode 1 (deux enfants sont exclus de cette analyse du fait que les trois catégories ont chez eux la même valeur).

L'attitude de lecteur se révèle plus importante que les deux autres attitudes (chi deux = 4,11 ; P < .05). L'attitude de non-lecteur et de pré-lecteur ont, par contre, un visage pratiquement identique (chi deux = .4 ; P > .05).

Le plus grand nombre d'enfants adopte donc une attitude de lecteur.

Analysons le mode 2 (six enfants sont exclus, deux catégories ayant la même valeur).

On constate ici que l'attitude de pré-lecteur l'emporte sur l'attitude de non-lecteur (chi deux = 5,125 ; P < .05). Par ailleurs, les attitudes de non-lecteur et de lecteur se trouvent à égalité.

En résumé, nous retrouvons au CP le même schéma que celui des quatre classes : le mode 1 correspond à l'attitude de lecteur, le mode 2 correspond à l'attitude de pré-lecteur et l'attitude de non-lecteur compte très peu d'enfants.

Le Cours Elémentaire première année (deux classes) (1)

Le mode 1 correspond à nouveau à l'attitude de lecteur (chi deux = 36,1 ; P < .01) ; trois enfants sont exclus, les trois catégories ayant la même valeur. Les attitudes de non-lecteur et de pré-lecteur sont presque à égalité et ont un nombre très réduit d'enfants.

On retient que l'attitude de lecteur est celle qui émerge ici comme ayant le plus grand nombre d'enfants.

Examinons le mode 2 ; sept enfants sont exclus, les deux dernières catégories ayant la même valeur.

L'attitude de non-lecteur et de pré-lecteur ont une égale importance (chi deux = .125 ; P > .05) bien que les données brutes donnent une légère supériorité à l'attitude de pré-lecteur. Les enfants ayant une attitude de lecteur sont, par ailleurs, significativement moins nombreux que les enfants ayant une attitude de non-lecteurs (chi deux = 8 ; P < .0 1).

A partir du mode 1 nous voyons, comme précédemment au CP, que l'attitude de lecteur est dominante. Le mode 2 nous montre que les enfants adoptant une attitude de pré-lecteur sont sensiblement égaux à ceux adoptant une attitude de non-lecteur.

Classe par classe

Examinons le mode 1. L'analyse classe par classe révèle dans toutes les classes l'importance de l'attitude de lecteur. Ceci se révèle de façon significative dans trois classes : CP A (chi deux = 4 ; P < .05), CE 1 A (chi deux = 18,1 ; P < .01), CE 1 B (chi deux = 20,11 ; P < .01). Pour le CP B l'attitude de lecteur ne domine que très légèrement sur l'attitude de non-lecteur (chi deux = .2 ; P > .05). En comparaison, les attitudes de pré-lecteur et de non-lecteur sont peu nombreuses dans les quatre classes.

Considérons le mode 2 (2). Les données brutes révèlent que, dans trois classes sur quatre — CP A, CP B, CE 1 B — l'attitude de pré-lecteur domine. Seul le CE 1 A, où un plus grand nombre d'enfants adoptent une attitude de non-lecteur, se différencie des autres.

D'après le mode 1 nous retenons que les enfants adoptent le plus souvent une attitude de lecteur. Le mode 2 nous révèle en outre que l'attitude de pré-lecteur vient en second dans trois classes sur quatre et que l'attitude de non-lecteur apparaît en dernière position pour également trois classes sur quatre.

En résumé, cette analyse confirme les conclusions précédentes. La majorité des enfants adopte une attitude de lecteur. L'attitude de pré-lecteur vient ensuite, suivie de l'attitude de non-lecteur.

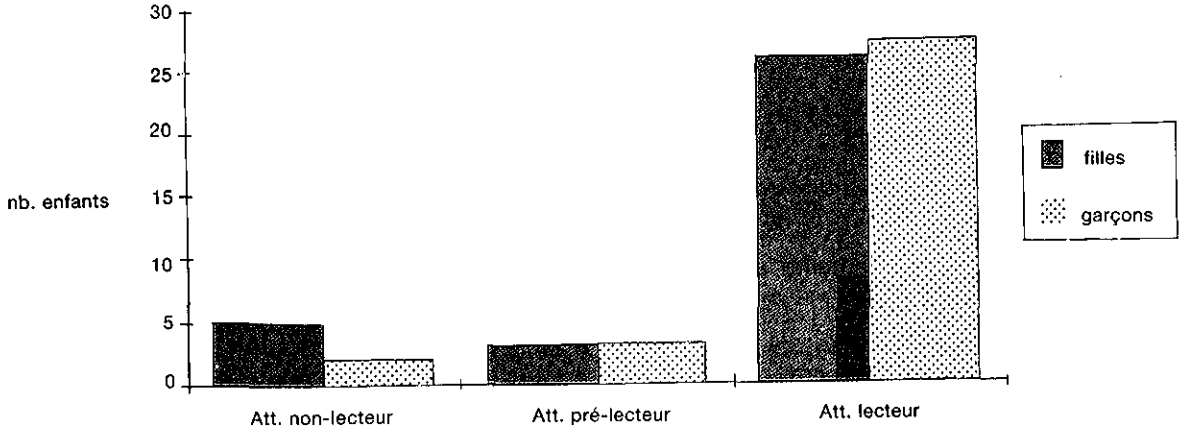
Observe-t-on des différences entre garçons et filles ?

Certaines recherches rapportent que, à l'âge considéré, les filles réussissent mieux en situation scolaire que les garçons, celles-ci étant plus attentives que ceux-là (B. Zazzo, 1978). Il est intéressant de voir alors s'il existe une différence

entre garçons et filles dans cette situation de lecture autonome.

Dans cette analyse six enfants ont été exclus, les trois catégories de réponses distinguées ayant la même valeur. Les données montrent (voir graphique 6) qu'il y a un nombre voisin de filles et de garçons dans chacune des trois catégories de comportements (chi deux = 1,24 ; P > .05), y compris pour l'attitude de lecteur dont les analyses précédentes avaient fait apparaître le statut différentiel (chi deux = .074 ; P > .05). Nous retenons que filles et garçons se comportent de la même façon dans cette situation de lecture autonome.

Graphique 6
Nombre d'enfants par catégorie en fonction du sexe pour l'ensemble des quatre classes



filles, n = 34
garçons, n = 32

Si l'on considère les classes de CP isolément, on observe peu de différences entre garçons et filles quand on compare non-lecteurs et pré-lecteurs (chi deux = 2,80 ; P > .05) et de même quand on compare le nombre de filles et de garçons adoptant une attitude de lecteur (chi deux = .28 ; P > .05).

Au CE 1, nulle différence n'apparaît entre les deux sexes dans quelque catégorie que ce soit. Dans la catégorie attitude de lecteur considérée en particulier, on observe un nombre égal de filles et de garçons.

Si l'on examine enfin les données classe par classe, on ne trouve de différence entre les sexes dans aucune des quatre classes de l'échantillon.

En résumé, les différentes analyses révèlent qu'il n'y a pas de différences de comportement entre les garçons et les filles en situation de lecture autonome, y compris parmi les plus avancés, ceux qui adoptent une attitude de lecteur. Ceci nous permet de considérer que cette situation de lecture convient aussi bien à l'un qu'à l'autre sexe.

Si nous ne relevons aucune différence en faveur des filles, c'est peut être parce que les différences d'attitudes selon le sexe dans la vie scolaire (garçons plus turbulents, moins attentifs, filles plus calmes) n'interviennent pas en situation de lecture autonome. Cette absence de différence peut s'expliquer, sous réserve d'étude plus approfondie, si on considère certaines caractéristiques de cette situation de lecture autonome.

— liberté d'action : prendre ou ne pas prendre de livre, lire ou ne pas lire de livre... ;

— liberté de choix : choisir un ou plusieurs livres, choisir le livre que l'on désire... ;

— liberté de gestion du temps : se mettre immédiatement à la consultation d'un livre ou le faire ultérieurement.

On peut supposer alors qu'avoir la liberté de gérer son activité, son choix et son temps, annule ou réduit des *contraintes qui pèsent habituellement* de façon négative sur les garçons. L'absence de ces contraintes aurait alors pour effet de permettre aux garçons de développer une attitude de lecteur autant que les filles.

Existe-t-il chez les enfants des variations suivant le moment de l'année ?

La question que l'on peut se poser également est de savoir si le comportement en situation de lecture autonome est constant au cours de l'année scolaire ou s'il existe des variations d'un moment de l'année à l'autre, s'il existe donc dans ce cas quelque chose qui relèverait des rythmes scolaires.

On peut considérer, en effet, que les mois de février à avril sont des mois très intenses dans le domaine de l'enseignement et que, à l'inverse, les mois de mai à juin, proches de la fin de l'année, sont plus propices à d'autres activités telles que classes transplantées, concours sportifs, représentations théâtrales, etc., et en déduire que, du fait de cette moindre mobilisation, les attitudes en rapport avec la lecture vont en être affectées et que l'on observera dès lors moins souvent une attitude de lecteur en fin d'année qu'en début d'année.

On peut aussi considérer, à l'inverse, que le livre ayant d'autant plus d'attrait pour l'enfant que celui-ci a progressé dans son apprentissage de la lecture, les attitudes favorables à la lecture seront moins importantes pendant la première partie de l'année que pendant la seconde.

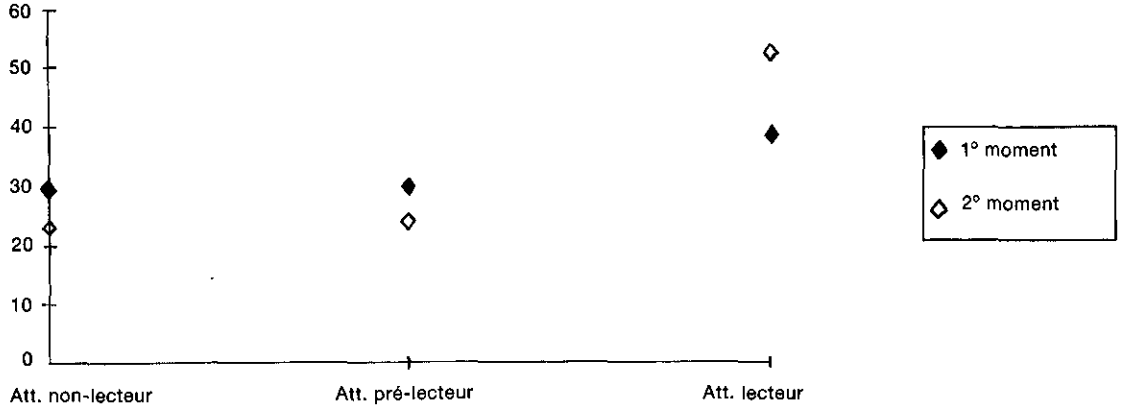
Pour savoir si l'une ou l'autre de ces prédictions se réalise, nous avons comptabilisé les comportements dans chacune des catégories et procédé à une comparaison systématique des observations de février à avril et de mai à juin en séparant les 25 observations en deux parties suivant le moment de l'année où elles ont eu lieu.

En comparant le premier et le deuxième moment pour les quatre classes, les données manifestent peu de différences (chi deux = 4,32 ; $P > .05$). Les résultats ne permettent pas de penser qu'il y a un moment privilégié en situation de lecture autonome puisque les différences relevées *entre les deux moments de l'année* s'avèrent de faible ampleur.

Le CP (deux classes)

Si l'on compare les deux moments (*voir graphique* 7) on perçoit une différence. La catégorie attitude de lecteur compte plus de comportements au deuxième moment qu'au premier (chi deux = 6,20 ; $P < .05$).

Graphique 7
Pourcentage de comportements par catégories en fonction du premier et du deuxième moment pour les deux classes de CP

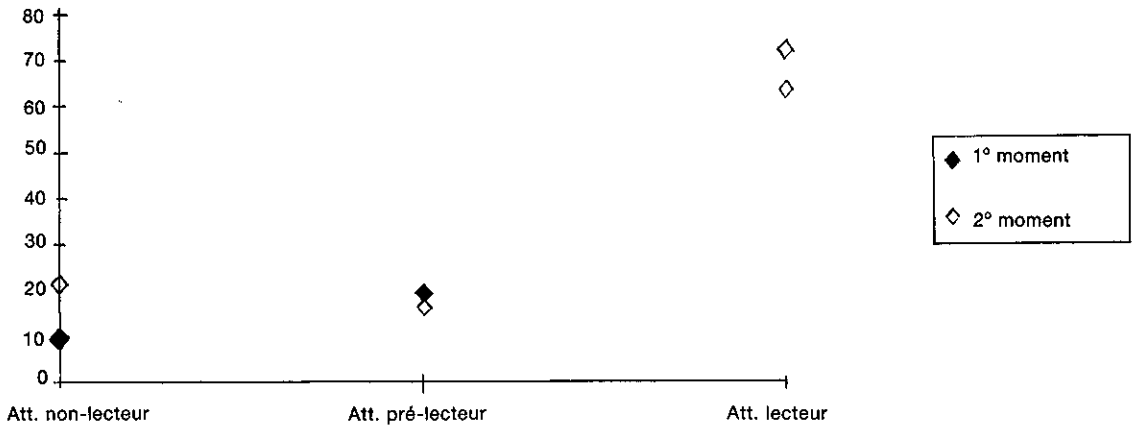


premier moment, comportements = 157
deuxième moment, comportements = 189

Le Cours Elémentaire première année (deux classes)

La comparaison entre le premier et le deuxième moment de l'année (voir graphique 8) révèle une différence dans deux des trois catégories. La catégorie non-lecteur augmente significativement au second moment (chi deux = 9,38 ; $p < .01$), ce qui indique un moindre investissement dans l'activité de lecture. Ceci se confirme par la diminution du nombre de comportements relevant d'une attitude de lecteur (chi deux = 4,70 ; $p < .05$). L'attitude de pré-lecteur ne manifeste pas de différence (chi deux = .0,83 ; $p > .05$). Au CE 1, le premier moment de l'année apparaît donc comme plus propice à l'activité de lecture autonome.

Graphique 8
Pourcentage de comportements par catégories en fonction du premier et du deuxième moment pour les deux classes de CE1



premier moment, comportements = 262
deuxième moment, comportements = 236

Classe par classe

L'analyse classe par classe révèle une différence entre le premier et le deuxième moment pour trois classes sur quatre. La différence est significative pour le CP A (chi deux = 5,39 ; $P < .05$), le CP B (chi deux = 9,39 ; $P < .01$) et le CE 1 B (chi deux = 5,43 ; $P = .05$). Il y a donc, de façon générale, au deuxième moment de l'année, une baisse des comportements dans l'attitude de non-lecteur et de pré-lecteur, et une augmentation de l'attitude de lecteur. Pour ces trois classes, le deuxième moment paraît le meilleur.

Le CE 1 A montre également une différence entre le premier et le deuxième moment (chi deux = 11,88 ; $P < .01$), le premier moment étant plus favorable à l'activité de lecture.

L'analyse montre une différence entre le premier et le deuxième moment pour l'ensemble des deux CP au bénéfice du deuxième moment. Il semble qu'il y ait un intérêt de plus en plus important au fur et à mesure que l'année s'écoule. Par contre, au CE 1, la différence est en faveur du premier moment.

En résumé, si l'analyse globale nous montre qu'il n'y a pas dans l'année un moment plus propice qu'un autre pour cette situation de lecture autonome, on constate par contre, dans l'analyse classe par classe, une dominance du deuxième moment pour trois classes sur quatre. Dans celles-ci les enfants semblent développer de plus en plus d'intérêt dans cette situation de lecture autonome au fur et à mesure que l'année avance.

Celui-ci peut s'expliquer, sous réserve d'analyse plus approfondie, par le développement de ce qu'on pourrait appeler le « goût de lire ».

Il existe toutefois une classe où le premier moment paraît privilégié. Dans ce cas, information prise, la démobilisation rencontrée chez ces enfants pourrait être imputée à une circonstance particulière, un départ en classe verte, cette rupture ayant pour effet de démobiliser provisoirement les enfants à l'égard des activités de lecture.

5° Le temps imparti à la situation de lecture autonome convient-il aux enfants ?

Sachant « qu'il y a une liaison entre des rythmes biologiques et des rythmes de l'activité » (Fraisse, 1974), on peut penser que, dans la vie scolaire en général, trois cas peuvent se produire. Dans le premier cas, le temps imparti convient parfaitement, les enfants réalisent alors le travail dans le temps donné. Dans le second cas, le temps est trop long et la situation dégénère en bruit et rappels à l'ordre. A l'inverse, dans le troisième cas, le temps est trop court et affecte la réalisation des enfants. La question qui nous intéresse alors est de savoir si, dans la situation de lecture autonome, les 15 minutes imparties conviennent ou non au rythme des enfants.

Nous utilisons pour effectuer cette analyse le fait que le dispositif d'observation comporte deux observations par enfant au cours d'une même séance, observations effectuées à 4 ou 6 minutes d'intervalle. L'enfant se comporte-t-il ou non de la même façon lors de ces deux observations, lors de la première observation, en début de séquence, et lors de la seconde observation, en fin de séquence ? Trois cas peuvent apparaître.

— Stabilité : l'enfant a, au départ, une attitude de lecteur et la garde lors de la deuxième observation.

Nous ne prenons en compte ici que la stabilité dans la catégorie attitude de lecteur.

Dans un tel cas le temps imparti pour la tâche paraît convenir.

— Progression : l'enfant a, au départ, une attitude de non-lecteur ou de pré-lecteur qui se transforme en attitude de lecteur au cours de la situation de lecture autonome.

Nous prenons en compte ici les comportements qui relèvent d'une catégorie non-lecteur ou pré-lecteur lors de la première observation et qui, lors de la seconde, relèvent de la catégorie de lecteur.

Dans ce cas, le temps imparti pour la tâche paraît trop court.

— Régression : l'enfant a, au départ, une attitude de lecteur qui, au cours de la séance, se transforme en attitude de non-lecteur ou de pré-lecteur.

Nous prenons en compte les comportements qui, de la catégorie attitude de lecteur, passent aux catégories attitude de non-lecteur ou de pré-lecteur.

Ici le temps imparti paraît trop long.

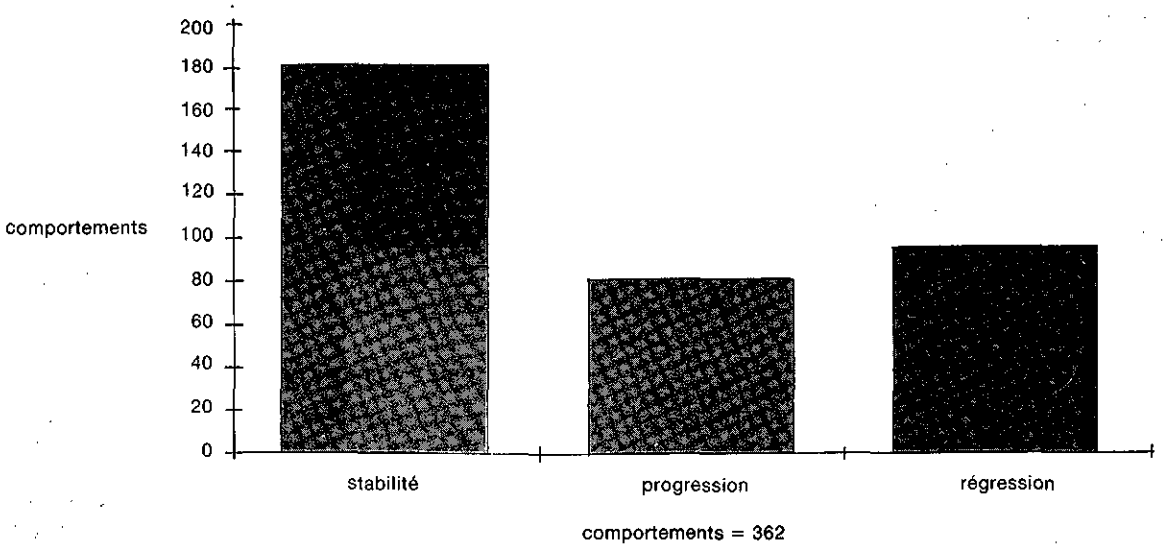
Quand on considère l'ensemble de la population, et que l'on compare la fréquence d'apparition de chacun des trois cas distingués — stabilité, progression, régression — (voir graphique 9), il apparaît que la stabilité est le cas le plus fréquent (chi deux = 47,85 ; $P < .01$). La stabilité est plus fréquente que la régression (chi deux = 25,99 ; $P < .01$) et que la progression (chi deux = 37,12 ; $P < .01$).

La stabilité apparaissant comme le cas le plus fréquent, ceci nous permet de dire que, sur un plan général, le temps de 15 minutes imparti à la situation de lecture autonome s'avère convenir au rythme des enfants.

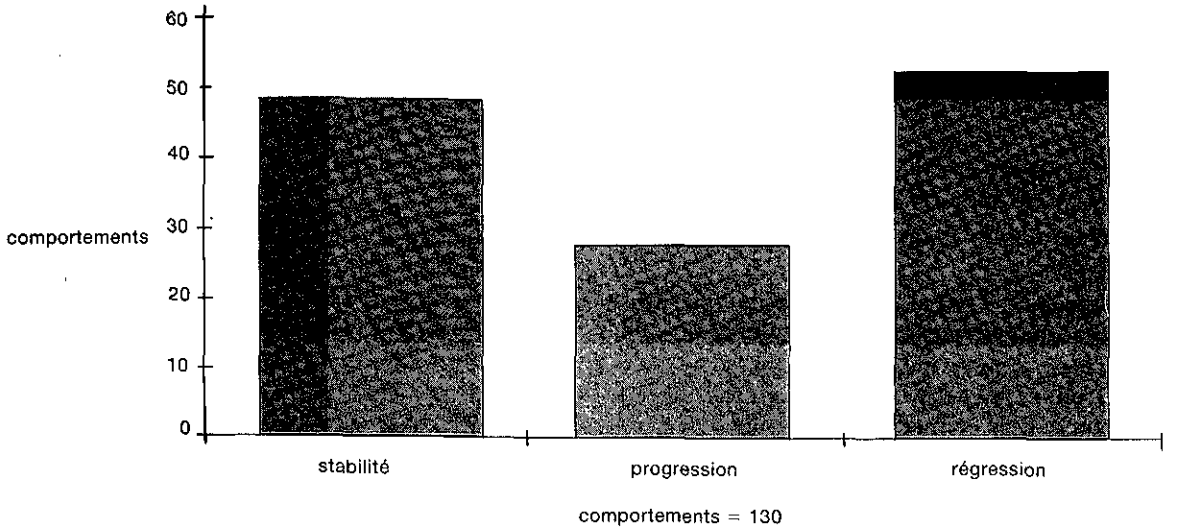
Dans le cas des deux CP (voir graphique 10), les données montrent que les cas de stabilité et de régression sont presque à égalité (chi deux = .157 ; $P > .05$), tandis que les cas de progression apparaissent plus rarement : il y a plus de cas de stabilité que de progression (chi deux = 7,16 ; $P < .01$) et plus de régression que de progression (chi deux = 57.9 ; $P < .01$).

Au CE 1 (voir graphique 11), les cas de stabilité sont les plus nombreux (chi deux = 59,52 ; $P < .01$) : ils l'emportent sur les cas de régression (chi deux = 43,50 ; $P < .01$) comme sur ceux de progression (chi deux = 32,36 ; $P < .01$).

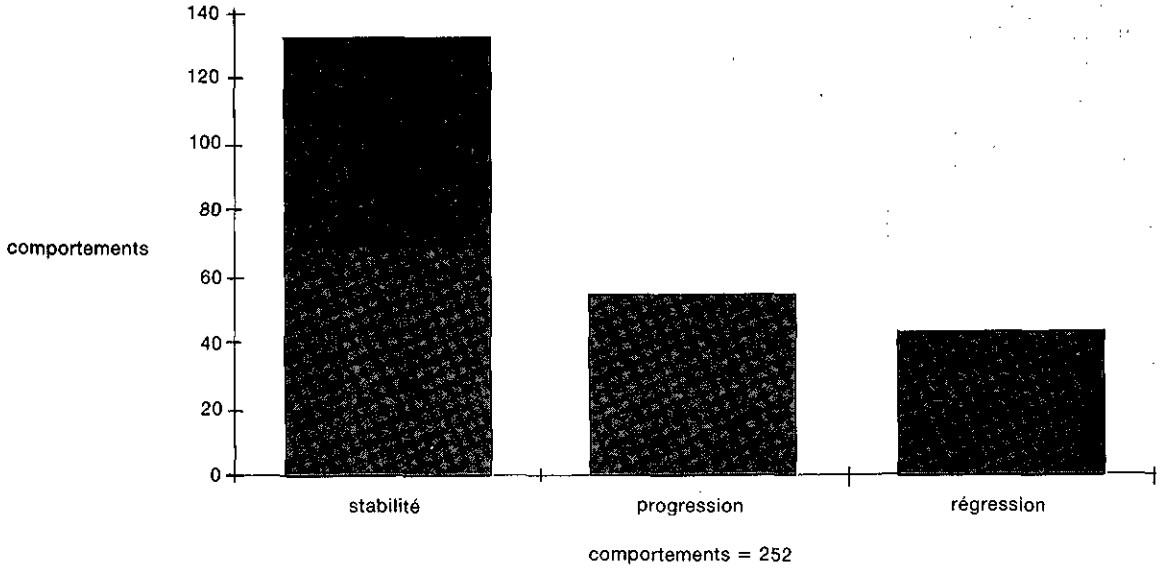
Graphique 9
Nombre de comportements en fonction des différents critères pour l'ensemble des quatre classes



Graphique 10
Nombre de comportements en fonction des différents critères pour les deux classes de CP



Graphique 11
Nombre de comportements en fonction des différents critères pour les deux classes de CE1



Au CP, ce sont les cas de stabilité et de régression qui sont les plus nombreux avec un nombre de comportements pratiquement égal. L'analyse classe par classe des deux CP suit cette même répartition.

L'analyse des deux CE 1 va dans le sens des résultats globaux, à savoir que les cas de stabilité sont les plus nombreux. On constate une confirmation de cette tendance dans l'analyse classe par classe des deux CE 1.

En résumé, la stabilité caractérise les classes de CE 1. Pour eux, il semble, y avoir harmonie entre le rythme des enfants et le temps imparti à la lecture autonome. Au CP, par contre, l'analyse fait apparaître une certaine dysharmonie entre le rythme des enfants et le temps imparti. Pour certains, ceux que leur comportement fait situer dans le cas de stabilité, nous pouvons penser que ce temps convient. Pour les autres, ceux que leur comportement fait situer dans les cas de régression, ce temps semble trop long.

Cette différence entre les enfants pour lesquels on peut parler de stabilité et ceux pour lesquels on peut parler de régression, nous amène à penser que certains enfants sont déjà lecteurs et donc plus à même de se centrer plus longtemps sur le livre. Dans ce cas le temps imparti et le rythme de l'enfant sont en harmonie. On peut penser, par ailleurs, que les autres enfants, ceux qui n'ont pas encore la maîtrise totale de la lecture, ont une attention moins soutenue, plus diffuse, et que, pour eux, le temps est trop long.

CONCLUSION

L'analyse des données recueillies fait apparaître tout d'abord que l'attitude de lecteur est plus fréquente que les deux autres attitudes, aussi bien sur le plan global que par niveau ou par classe : l'activité en rapport avec la tâche se révèle importante en situation de lecture autonome. Cette conclusion corrobore celle de Foucambert (1984).

On peut donc affirmer, de manière fondée, qu'une pédagogie de l'autonomie est possible, puisque les enfants sont actifs en situation de lecture autonome : cette situation leur permet de

se mobiliser sur le plan cognitif sans qu'il y ait besoin de pression de la part de l'enseignant.

On note, par ailleurs, que cette pédagogie, où l'autorité et les contraintes sont réduits au minimum, semble convenir aussi bien aux garçons qu'aux filles. En effet, garçons et filles sont aussi nombreux les uns que les autres dans la catégorie attitude de lecteur.

Le rythme pédagogique relatif à l'année scolaire, par contre, ne semble pas produire la démobilisation que l'on pouvait craindre. On constate, en effet, que l'activité des enfants en rapport avec la lecture se maintient toute l'année, et progresse même au fur et à mesure que l'année avance. Aucune lassitude ne semble apparaître dans cette situation de lecture autonome, ce qui peut être mis au compte du plaisir de lire.

Dans la mesure où la pédagogie s'intéresse au temps à affecter à une tâche fait problème, nous pouvons dire que, dans ce cas particulier, les 15 minutes imparties pour la situation de lecture autonome semblent convenir parfaitement au rythme des enfants de CE 1, mais posent problème pour les enfants de CP puisque les cas de régression y sont nombreux. Dans ce cas, réduire le temps attribué à la lecture autonome pourrait être une solution avantageuse.

Au-delà de ce que l'analyse des données nous permet de dire, d'autres perspectives peuvent être envisagées que notre recherche n'a pas prises en considération.

C'est ainsi qu'on peut penser que l'inscription de la situation observée dans les pratiques régulières de la vie scolaire, est susceptible de développer une attitude d'autonomie dans le travail scolaire.

Cette situation peut également permettre le développement chez l'enfant du goût de lire puisque, grâce au contact positif qu'il établit journellement avec le livre, cet objet inconnu au départ peut devenir un objet de plaisir.

On peut penser, en outre, qu'elle contribue — grâce au contact quotidien avec des livres — au souci constant de la pédagogie contemporaine de permettre aux enfants d'apprendre à lire en lisant.

On peut imaginer enfin que la situation de lecture autonome favorise, chez les enfants les plus faibles, la manifestation d'interactions verbales et non verbales qui les conduise à adopter peu à peu une attitude de lecteur. Celle-ci pourrait se mettre en place par identification à l'enseignant lisant pendant cette séquence ou/et au désir de s'intégrer au groupe d'enfants : dans cette situation de lecture autonome, définie comme un lieu d'interactions, les enfants, grâce aux différents échanges verbaux ou non verbaux, ont en effet la possibilité d'observer les différentes stratégies utilisées par les autres et peuvent tendre à se les approprier.

Eliane Fijalkow
CREFI, Université de Toulouse-Le Mirail

Notes

(1) Padros Gemma (Espagne) et Blondel Marie (Belgique) : programme Erasmus.

(2) Pour les valeurs théoriques inférieures à cinq nous n'effectuons pas de chi deux.

BIBLIOGRAPHIE

DOWNING J. et FIJALKOW J. (1990). — **Lire et raisonner,** Toulouse, Privat, (2e édition).

FOUCAMBERT J. (1984). — L'enfant lit au CP, **Les actes de lecture,** 5, 45-62.

FRAISSE P. (1974). — **Psychologie du rythme,** PUF.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1985). — **Ecole élémentaire ; programmes et instructions,** CNDP.

ZAZZO B. (1978). — **Un grand passage. De l'école maternelle à l'école élémentaire,** Paris, PUF.

Jeunes enfants en situation interculturelle et difficultés en lecture : recherche d'explication

Claudie Carayon

Cet article examine le rôle joué par l'éducation familiale dans la relation, constatée statistiquement, entre la situation interculturelle et la réussite scolaire en lecture, à partir de l'étude d'une population de 32 enfants de grande section de maternelle, participant à une recherche-action d'éducation à la lecture. On montre que certains sujets sont initiés à la lecture par leur famille (des français) et d'autres non (des enfants en situation interculturelle), ce qui se répercute sur leurs compétences en lecture, et que l'action éducative a pu stimuler des enfants parmi ceux qui ne l'étaient pas et les amener à un bon niveau en lecture en fin d'année scolaire.

Les données statistiques générales (Boulot et Boyzon-Fradet, 1988) nous forcent à constater que les enfants étrangers scolarisés en France ont des résultats scolaires plus faibles que ceux des français.

Comme beaucoup de chercheurs, ce constat nous a interpellés, et nous avons choisi d'étudier les questions qu'il implique (pourquoi, comment y remédier) en nous centrant sur un apprentissage particulier, celui de la lecture, et sur un âge déterminé, 5-6 ans, correspondant à la fréquentation de la grande section de maternelle.

MODÉLISATION THÉORIQUE

1. La nationalité et la réussite scolaire

Boulot et Boyzon-Fradet (1988) ont étudié les données des différents panels d'élèves de 1973 à 1987 et retiennent que les élèves étrangers sont en moyenne plus nombreux à entrer au CP avec un an de retard (9,2 % contre 14 %) mais ce constat doit être nuancé selon la date d'entrée en France (4 % des enfants nés en France) et selon la catégorie socio-professionnelle (taux comparable à catégorie identique).

Diverses recherches analysent la relation entre la nationalité et la réussite scolaire.

L'analyse de Seibel (1984), par exemple, portant sur 1 100 enfants de CP, évalués en français et en mathématiques, montre qu'une part très faible d'élèves étangers se retrouve en juin au niveau des compétences le plus élevé : 1,6 % contre 13,4 % alors que c'est l'inverse chez les plus faibles : 11,9 % contre 4,9 %.

Mais d'après Mingat (1984), qui relève lui aussi l'infériorité des performances des enfants en

situation interculturelle (1) (population 16 classes de CP ; 41 % d'étrangers), plus importante d'ailleurs en mathématiques qu'en lecture, il est nécessaire de considérer que cette variable interagit avec d'autres, elles-mêmes associées à l'échec scolaire, comme la taille de la famille et la catégorie socio-professionnelle. Et il constate que « par rapport à des familles françaises dont le père est ouvrier et où il y a beaucoup d'enfants, les familles étrangères ou maghrébines de mêmes caractéristiques, ont des enfants qui réussissent mieux dans les écoles de l'enquête. » Ceci est confirmé par l'étude longitudinale menée par cet auteur (Mingat, 1987), et deux ans après, en CE2, on constate que « les enfants d'origine étrangère ne progressent pas moins bien (tant en français qu'en mathématiques) que leurs homologues français de caractéristiques comparables par ailleurs. Les enfants d'origine maghrébine progresseraient même plutôt mieux.

Il ressort que la variable nationalité se combine avec d'autres variables associées elles-aussi à l'échec scolaire, et son effet provient semble-t-il de sa combinaison avec ces autres facteurs. Le problème est que ces modalités de variables associées négativement avec la réussite scolaire se retrouvent plus fréquemment chez les populations en situation interculturelle (bas CSP, fratries importantes...).

Dans une étude plus récente Mingat (1991) retrouve ces principaux résultats (résultats bruts inférieurs, combinaison de la variable ethnique avec le CSP, la taille de la famille,etc.), mais il constate en outre des différences selon le lieu de naissance de l'enfant, en France ou à l'étranger, ces derniers ayant mieux progressé que les français, alors que c'est l'inverse pour les premiers.

Ceci confirme l'hypothèse que c'est plutôt la situation interculturelle en elle-même qui est à associer aux difficultés scolaires et non la nationalité.

2. Pourquoi

La relation situation culturelle-performances scolaires étant constatée, il reste encore à l'expliquer.

Pour ce faire, il nous semble intéressant de nous référer à l'Education familiale, à la suite de différents auteurs (Pourtois, Desmet, Montandon, Perrenoud, Lautrey, etc.) qui, considérant celle-ci comme une instance médiatrice entre l'appartenance sociale et le développement de l'enfant, étudient ses caractéristiques, ses relations avec la société, ses effets sur la personnalisation et la socialisation de l'enfant (voir les revues de question de Pourtois et Desmet, 1989 ; Kellerhals et Montandon, 1991).

Il ressort des différentes recherches que certains styles d'éducation familiale favorisent le développement de l'enfant, et qu'ils sont plus représentés dans certaines classes sociales (Lautrey, 1980).

En ce qui concerne la lecture et son apprentissage, les pratiques, les représentations (Carayon, 1991) et l'éducation familiale (Préteur et Louvet-Schmauss, 1991) varient d'un milieu à l'autre, et d'une culture à l'autre, certains styles éducatifs étant peut être plus propices à la réussite en lecture que d'autres, et étant plus caractéristiques d'un milieu social ou d'une culture que d'autres.

Nous sommes alors conduits à poser l'hypothèse que les populations en situation interculturelle pratiquent une éducation à la lecture qui leur est propre, qui stimule assez peu la pratique de la lecture de l'enfant et le développement de ses compétences lecturales.

Certes, cette hypothèse demande à être étayée théoriquement, mais nous désirons dans un premier temps vérifier sa pertinence en la testant sur une petite population.

3. Comment y remédier

Si l'incitation à la lecture, la constitution d'un environnement propice à cette activité, la proposition d'expériences de lecture etc. aident l'enfant dans son apprentissage — toutes choses caractérisant un milieu familial stimulant — alors on peut penser que la pratique d'un tel type d'éducation par des instances non familiales pourrait conduire des enfants non stimulés par leur famille à développer tout de même des compétences lecturales et à s'intéresser à la lecture. Autrement dit, on pourrait suppléer l'éducation familiale.

Ce raisonnement nous a conduit à expérimenter une action éducative ayant pour rôle de stimuler l'enfant, et de l'aider dans son apprentissage de la lecture à travers une pratique de cette activité.

Il ne s'agit en aucun cas d'une nouvelle méthode de lecture et elle ne peut se substituer aux activités pédagogiques menées en classe. Par

contre, elle vient en complément essayer de combler des lacunes de l'éducation parentale. C'est pourquoi, dans sa forme et sa fonction, elle ressemble beaucoup plus à une éducation familiale que scolaire : on a des interactions entre un tout petit nombre d'enfants (4 au plus) et un adulte, autour d'un livre (annexe 1).

4. Objet de la présente analyse

L'analyse présentée ici fait suite à la recherche action évoquée ci-dessus. Il s'agit de décrire cette même population avant et après l'action éducative, de vérifier la pertinence de l'hypothèse attribuant à la stimulation familiale un rôle de variable proximale (Pourtois, 1979, « proche de l'explication causale ») et enfin d'examiner les possibles interactions entre l'action éducative (stimulation extra familiale) et l'éducation familiale.

MÉTHODOLOGIE

1. Les variables

Nous avons retenu trois types de variables :

— des variables indépendantes : la situation culturelle (situation interculturelle pour les sujets de nationalité étrangère ou français mais d'origine culturelle étrangère ; français pour les sujets d'origine culturelle française) ; la catégorie socio-professionnelle (défavorisée pour les personnels de service, ouvriers, petits employés ; favorisée pour les cadres moyens, supérieurs, professions libérales) ; le sexe ;

— des variables dépendantes, concernant les compétences en lecture (pour une description plus approfondie voir Carayon, 1990 et à paraître). La représentation métalinguistique a été évaluée à partir de l'épreuve du prénom et de celle de la phrase, construites par Ferreiro (1988). Pour chacune des deux épreuves, 4 niveaux ont été distingués : un niveau A, où les sujets ont une conception adéquate ; B, où elle est partiellement adéquate, car certains aspects ne sont pas encore compris, comme les articles, par exemple, pour l'épreuve de la phrase ; C, où le sujet commence à distinguer des parties mais n'en donne pas une interprétation correcte ; D, où il y a indifférenciation des parties et du tout. Les compétences textuelles ont été estimées à l'aide d'un questionnaire en rapport avec un livre, bâti sur le principe de l'épreuve utilisée par Préteur et Sublet (1989). A partir des scores obtenus à tous les items, on catégorise les sujets comme ayant de très bonnes, bonnes, assez faibles et faibles compétences textuelles (2) ;

— de variables intermédiaires : la stimulation parentale et l'action éducative. La stimulation parentale est estimée à l'aide d'un questionnaire rempli par chaque famille (annexe 2), interrogeant celle-ci sur ses pratiques de lecture, sur celles de son enfant, sur sa conduite de stimulation et d'accompagnement de la lecture de l'enfant. L'analyse des réponses au questionnaire permet de considérer chaque famille comme appartenant à l'un de ces trois types : stimulante, moyennement stimulante et peu stimulante.

2. Le déroulement de l'expérience et la population

L'expérience s'est déroulée sur une population de 32 enfants de grande section de maternelle de deux écoles toulousaines situées dans un quartier populaire, où la proportion d'enfants étrangers est supérieure à la moyenne. Tous les enfants ont subi une pré-évaluation en janvier-février et une post-évaluation en juin, de leurs compétences en lecture, avec le même matériel de recueil des données. Entre temps, la moitié de la population (groupe AE), ayant un niveau scolaire plus faible, a participé a une action éducative visant à l'amélioration des compétences lecturales au moyen de pratiques et d'incitations à la lecture. L'autre moitié sert de groupe témoin (groupe T).

3. Méthode de traitement des résultats

Une analyse univariée a montré l'effet positif de l'action éducative sur les compétences en lecture des enfants du groupe AE (Carayon, à paraître). Nous désirons à présent traiter les données avec une analyse multivariée, permettant de connaître les corrélations entre toutes les variables prises simultanément.

Nous allons effectuer deux analyses factorielles des correspondances multiples, la première sur le corpus de données recueillies lors de la préévaluation (temps 1), précédant l'action éducative, et la seconde sur le corpus relevé lors de la post-évaluation (temps 2).

L'intérêt de l'AFCM tient au fait que le codage disjonctif complet (codage binaire de toutes les réponses) rend les tableaux homogènes, ce qui

RÉSULTATS

Tableaux des contributions relatives des points à l'inertie de chaque axe pour les AFCM du premier temps puis du temps deux

(La somme des contributions à un même axe vaut 100. Les principaux constituants de l'axe ont une contribution supérieure à 3,7 — 100/Nombre de modalités — pour la première AFCM et à 2,5 pour la deuxième.)

Variable	Axe 1 +	Axe 1 −	Axe 2 +	Axe 2 −
situation culturelle	*français 5,5*	*interculturelle 5,5*	français 2,9	interculturelle 2,9
groupe	témoin 3,3	action éducative 3,3	*action éducative 6,1*	*témoin 6,1*
statut scolaire	*réussite 5*	*difficultés 5*	difficultés 2,4	réussite 2,4
sexe	garçon 0,3	fille 0,3	garçon 0,5	fille 0,5
stimulation parentale	*très stim. 10,9*	*peu stim. 5,4* moy. stim. 1,2	très stim. 1,1 moy. stim. 0,4	*peu stim.* 5
temps lecture	*beaucoup 8,7*	*peu 7,7*	beaucoup 0,1	peu 0,1
nombre livres	*beaucoup 6,8* moyennement 3	*peu 5,4*	peu 2,7 beaucoup 0	*moyen 7*
épreuve du prénom	niveau C 4,8 niveau B 0	niveau D 2,7	*niveau D 5,9*	niveau C 0 *niveau B 21,8*
épreuve de la phrase	niveau C 4,1 niveau B 0,8	niveau D 2,6	*niveau D 4,8*	niveau C 0,7 *niveau B 10,2*
compétences textuelles	niveau B 1,7	niveau D 2,8 niveau C 0,3	niveau D 0,4 *niveau B 6,7*	*niveau C 8,8*
milieu social	favorisé 1,9	défavorisé 0,9	favorisé 0,2	défavorisé 0,4
situation culturelle	français 2,9	interculturelle 2,9	*interculturelle 3,6*	*français 3,6*
groupe	*témoin 7,1*	*action éducative 7,2*	témoin 0,7	action éducative 0,7
statut scolaire	réussite 0,4	difficultés 0,4	*difficultés 4,9*	*réussite 4,9*
sexe	garçon 0	fille 0	fille 0,2	garçon 0,2
stimulation parentale	*très stim. 4*	moy. stim. 0,1 peu stim. 4,2	moy. stim. 1,7 peu stim. 2,1	*très stim. 7,9*
pratique lecture	*beaucoup 2,6*	peu 2,3	*peu 4*	*beaucoup 4,6*
nombre de livres	moyen 0,4 *beaucoup 3,7*	peu 1,8	*peu 4,9*	*beaucoup 4,6*
épreuve prénom	niveau D 0,8 *niveau B 2,8*	niveau C 0,2 *niveau A 7,2*	niveau D 0,6 *niveau D 4,2*	niveau B 0,7 niveau A 2,6
progrès prénom	+ 0 (niveau) 0,4 + 3 1,7	+ 1 1,3 *+ 2 3,3*	+ 0 0,7 + 3 2,3	+ 1 0,8 *+ 2 7*
épreuve phrase	niveau D 1,9 niveau C 0,6 *niveau B 2,9*	*niveau A 6,9*	*niveau D 4,4* niveau C 0,1	*niveau B 5,1* niveau A 0,4
progrès phrase	*+ 3 6*	+ 0 0,3 + 1 0,3 *+ 2 6,4*	+ 0 0 + 3 0,9	+ 1 0,6 + 2 1
compétences textuelles	*niveau C 2,6* niveau B 0,3	niveau A 2,3	*niveau C 3,4* niveau B 1,6	*niveau A 5,6*
progrès texte	+ 0 0,4 *+ 1 4,4*	*+ 2 5,6*	+ 1 0,1 *+ 2 2,7*	+ 0 0,7

permet en particulier de traiter des variables qualitatives.

Les valeurs propres, dans le cas de l'AFCM, *sont un peu particulières*, car l'analyse des tableaux disjonctifs entraîne une sous estimation de l'information extraite. *Dans cette recherche, les* valeurs propres des deux premiers axes sont respectivement de 0,35 et 0,22 pour la première AFCM et 0,31 et 0,26 pour l'autre.

1. AFCM sur données de janvier

L'axe 1 s'explique surtout par les variables « stimulation parentale », « temps passé à lire » et « nombre de *livres possédés* ». La situation culturelle et la représentation métalinguistique ont aussi *une contribution importante. On a d'un côté* (pôle positif) des enfants français, incités à lire par leurs parents et pratiquant beaucoup la lecture à partir d'une bibliothèque assez importante, et de l'autre (pôle négatif), des enfants en situation interculturelle, peu stimulés à la lecture, pratiquant peu cette activité et possédant peu de livres. Les premiers se caractérisent par un niveau C de représentation métalinguistique, alors que cette *variable ne contribue pas de façon notable au* pôle négatif de l'axe.

L'axe 1 oppose donc deux mondes, l'un de lecture, celui des français, et l'autre de non lecture, *celui des enfants en situation interculturelle.*

L'axe 2 est décrit essentiellement par les compétences en lecture et le groupe d'appartenance des sujets (Action éducative ou témoin). Il reflète la dichotomie que nous avons nous même instaurée entre les deux groupes : le groupe action éducative *a un niveau de compétences inférieur a* celui du groupe témoin. Mais il faut préciser que ce sont les compétences métalinguistiques qui sont plus faibles, et non les compétences textuelles au contraire meilleures.

La représentation graphique des deux axes per*met de distinguer deux grands* types de sujets :

— les **non initiés :** ces enfants sont peu sti*mulés à lire par leur famille et ils ne possèdent* pas beaucoup de livres, ce qui fait qu'ils ne pratiquent pas la lecture. Leurs compétences métalinguistiques sont très peu élaborées et leur statut scolaire est celui d'enfants en difficulté. Ils sont en situation interculturelle et font partie du groupe action éducative (constitué, rappelons-le, avec des enfants jugés en difficulté) ;

— les **initiés** regroupent des sujets français, appartenant au groupe témoin, très stimulés à lire dans leur milieu de vie et pratiquant beaucoup cette activité. Leur niveau de compétences est assez variable.

2. AFCM sur données de juin

L'axe 1 *de cette analyse factorielle oppose le* groupe action éducative au groupe témoin, tout comme l'axe 2 de l'AFCM1. Mais là, un changement s'opère. Si, initialement, le groupe action éducative était associé à de faibles compétences en lecture, on le retrouve à présent caractérisé par les meilleures compétences et par de gros progrès en ce qui les concernent. Par contre, le groupe témoin à un niveau final plus faible.

L'axe 2 fonctionne comme l'axe 1 de l'AFCM du temps 1, car il oppose deux habitus lecturaux, l'un de lecture, où les sujets sont très stimulés, possèdent beaucoup de livres et lisent beaucoup, et l'autre de non lecture, où l'incitation des parents est faible, où il n'y a que très peu de *livres à la maison et où l'enfant lit peu.* Les premiers ont de bonnes compétences en lecture et un statut scolaire de réussite, ce qui est l'inverse pour les autres.

La représentation graphique des deux axes amène à considérer quatre groupes de sujets :

— on *retrouve un groupe de* **non initiés** *ayant* un habitus lectural de non lecture, qui n'ont que faiblement progressé, ont atteint un niveau en lecture médiocre et ont un statut scolaire de difficultés. Mais ces sujets ne se particularisent plus par leur appartenance au groupe action éducative ; par contre ils se caractérisent toujours par leur situation interculturelle ;

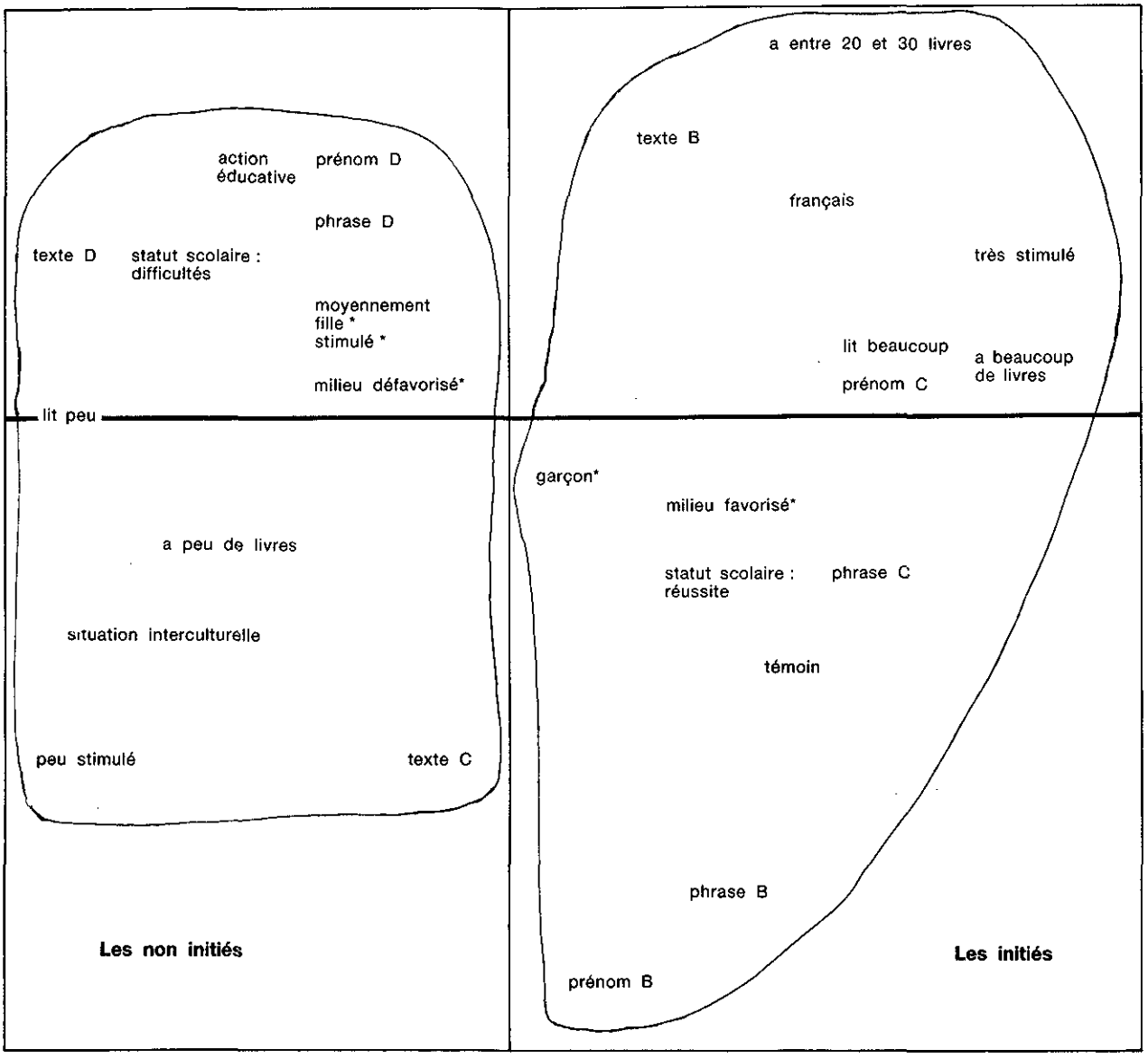
— à l'opposé, les **initiés**, lecteurs et très stimulés à la lecture par leur famille, réussissent en classe mais n'ont pas progressé dans leur représentation *métalinguistique* (déja bonne en janvier). Ces enfants sont d'origine culturelle française.

Deux autres groupes se dégagent :

— les **stimulés** : ils ont suivi l'action éducative, qui a été bénéfique, puisque leurs compétences lecturales sont au niveau A, et que leurs progrès sont importants. Pour ce groupe, ce n'est pas la famille qui a suscité le développement des com*pétences en lecture, mais une action extérieure* ;

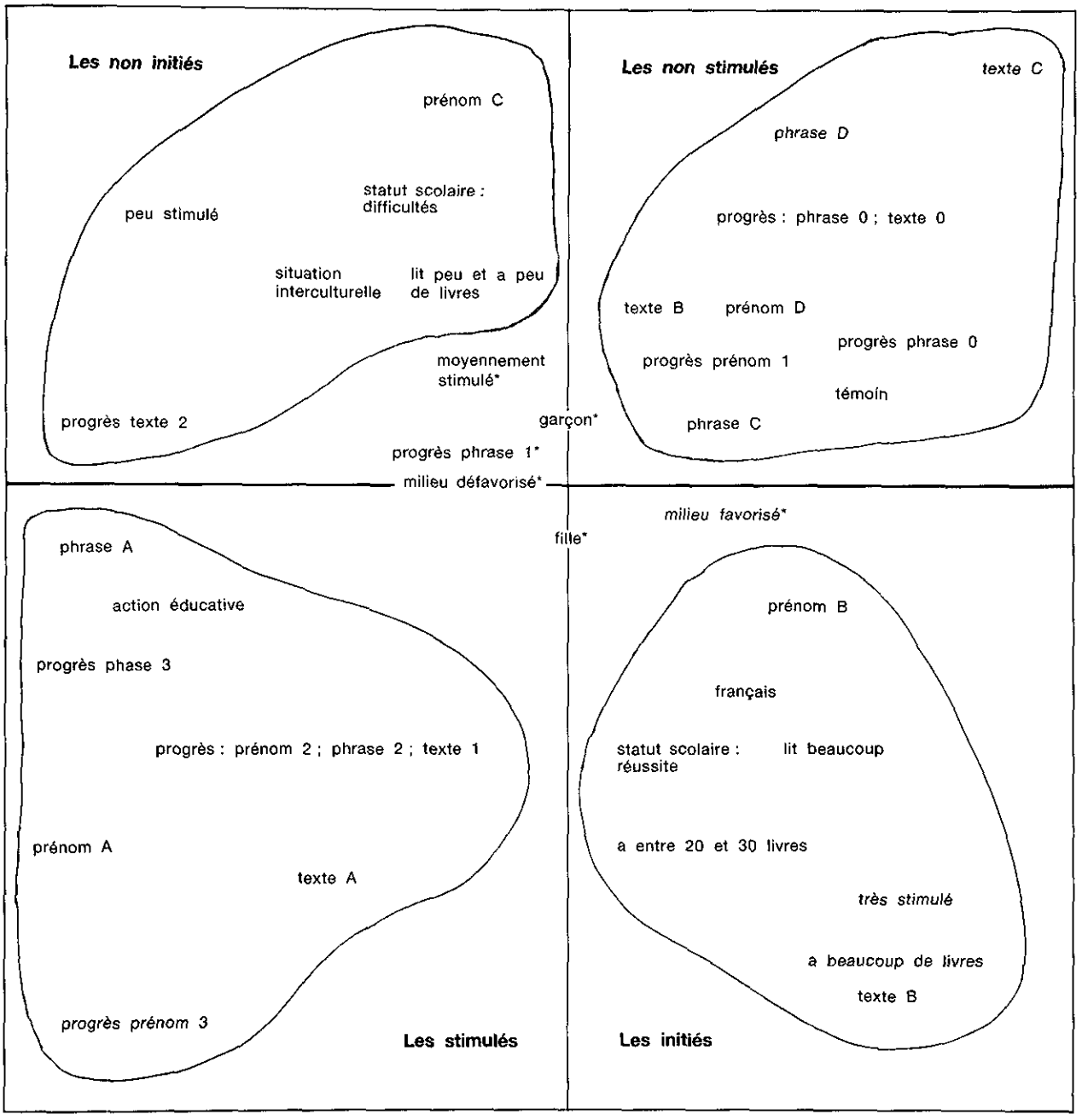
— les **non stimulés** font partie du groupe té*moin et n'ont pas pu tirer profit de l'action éduca-*

Représentation graphique des deux premiers axes de l'AFCM du temps 1



Les modalités de variable marquées d'une astérisque ont des contributions proches de 0 à chaque axe.

Représentation graphique des deux premiers axes de l'AFCM du temps 2

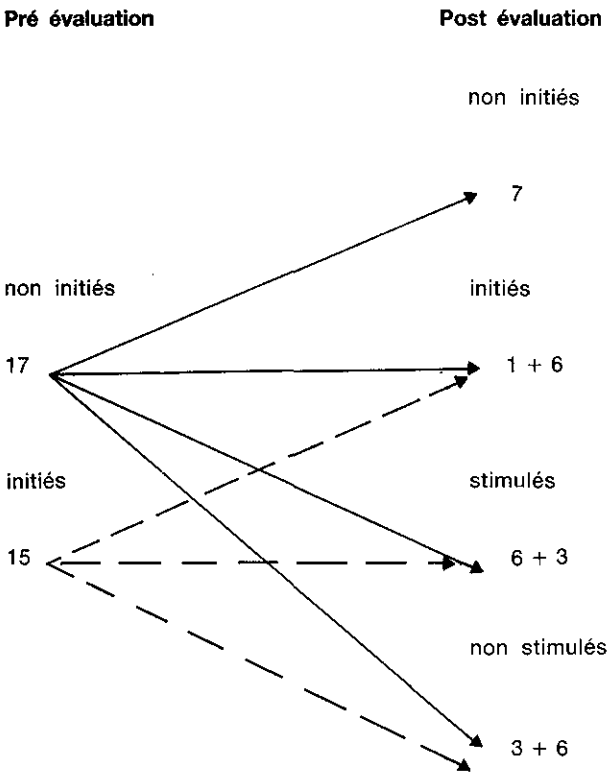


tive. Ils se caractérisent par un bas niveau de compétences et par une absence de progrès : ils ont stagné, n'étant stimulés ni à l'école, ni dans leur famille.

3. Evolution des individus

La projection des individus sur les axes des analyses factorielles nous donnent des informations supplémentaire

Tableau de l'évolution des sujets de janvier à juin



On constate que :

— 40 % des sujets des 2 groupes initiaux restent dans leur groupe : autrement dit, 6/15 des initiés sont préparés depuis au moins le début de la grande section à la lecture par leur famille, qui les a réellement initiés à cette activité, parfaitement intégrée à leur vie. Ces enfants sont des lecteurs avant de savoir lire. A l'opposé, tous les non initiés de la fin de l'année scolaire étaient déjà dans ce groupe au début de l'année. L'action éducative ne les a pas amené à construire un habitus lectural, que leur famille ne les incite pas non plus à élaborer ;

— 60 % des non initiés ont changé de groupe : 6/17 (35 %) ont bénéficié de l'action éducative et deviennent des stimulés, ayant de bonnes compétences en lecture, et 1 (6 %) devient un initié. Dans son cas, l'action éducative est venue renforcer la stimulation parentale, qui était moyenne, pour l'aider à élaborer de bonnes compétences en lecture. Les trois sujets restant ont quitté le groupe des non initiés, mais pour gagner celui des non stimulés, avec de faibles compétences en lecture. Tout comme les sujets du premier groupe, l'action éducative ne les a pas aidés ;

— 60 % des initiés ont changé de groupe : 6/15 (40 %) ne voient pas leur initiation de départ se concrétiser dans de bonnes compétences en lecture (groupe des non stimulés) : ils auraient peut-être pu tirer profit de l'action éducative, s'ils l'avaient suivie, comme les 3 sujets (20 %) qui sont devenus, grâce à elle, des stimulés de bon niveau en lecture. On constate que l'action éducative se combine à la stimulation familiale, pour créer de très bonnes conditions d'apprentissage, en introduisant les enfants dans un environnement de lecture, et en les aidant à se construire un habitus lectural indispensable à la bonne conduite de l'apprentissage.

DISCUSSION

Les analyses multivariées des données confirment le constat des analyses univariées : l'action éducative a été positive. Des sujets, initialement peu incités à lire par leur famille, ont été stimulés par une action éducative et ont pu élaborer des compétences en lecture.

Mais il ressort aussi que l'action éducative se combine avec l'éducation familiale : des enfants déjà un peu stimulés chez eux en bénéficient davantage. De plus, elle n'a pas pu compenser totalement l'absence de stimulation parentale pour certains sujets, qui sont caractérisés par leur situation interculturelle. On peut donc penser que la lecture est totalement étrangère à leur milieu, et que les quelques heures passées en action éducative n'ont pas suffi à leur faire connaître cette activité. Mais pour achever ce raisonnement d'une possible compensation de l'absence d'une stimu-

lation parentale par une action extérieure, il faut envisager l'hypothèse alternative, à savoir que l'on ne peut arriver à contrebalancer l'influence familiale, et parvenir à introduire un enfant dans le monde de la lecture, si cela ne correspond pas un tant soit peu à une réalité familiale. Revenons aux stimulés : ils ont atteint un bon niveau en ce qui concerne les compétences lecturales, critères d'évaluation que nous, chercheurs, avons estimés pertinents en référence aux modèles actuels du processus de lecture. Mais les estimations des enseignantes diffèrent quelque peu, car aucun statut scolaire ne caractérise ce groupe (celui de réussite est associé au groupe des initiés et celui de difficultés aux non initiés). Or, le statut scolaire est un très bon pronostic de la réussite ultérieure de l'enfant (Weiss, 1984 ; Gilly, 1980). Ceci nous conduit à nous interroger sur la réussite en CP des enfants de ce groupe. Le niveau qu'ils ont atteint sera-t-il suffisant ? Il est certes nécessaire selon nous, mais la première année de l'école primaire est très difficile, et réclame le soutien de la famille, qui ne sera peut-être pas assez fort pour ces sujets. Le suivi actuellement en cours de ces enfants au CP nous éclairera à ce sujet.

Les AFCM confirment également le rôle de variable intermédiaire de l'éducation familiale. La relation appartenance sociale-réussite scolaire est expliquable par l'importance de la stimulation à la lecture des parents envers l'enfant. Certes, dans notre étude, la CSP ne joue pas un rôle important car son influence est neutralisée dès le départ par le choix d'une population homogène, essentiellement de classe populaire. Mais les tendances traditionnellement rencontrées se retrouvent : le milieu favorisé est plutôt du côté des initiés, et le milieu défavorisé des non initiés.

Le rôle de la stimulation parentale est beaucoup plus net en ce qui concerne la situation culturelle. Les non initiés sont en pré et post évaluation des enfants d'origine étrangère. Ce qui est confirmé par la comparaison des deux groupes d'enfants selon la stimulation parentale : il y a plus de familles stimulantes (9 contre 1) et inversement moins de parents peu stimulants (1 contre 6) pour le groupe français (X2 corrigé : 7,44 ; 2 ddl, significatif à .O5).

Ces enfants faiblement incités à lire, possèdent peu de livres (leurs parents ne leur en achètent pas beaucoup car ils ne voient pas beaucoup d'intérêt à la lecture) : en conséquence, ils lisent peu et ont peu d'occasion de développer des compétences en lecture. On a bien, schématiquement, au temps 1 :

situation → stimulation parentale → faibles compétences
interculturelle moyenne ou faible statut scolaire : difficultés

situation → stimulation parentale → assez bonnes compétences
intraculturelle statut scolaire : réussite

L'action éducative arrive à modifier cette relation mais pas pour tous les sujets, et elle reste vraie en fin d'année pour 40 % d'entre eux.

La recherche d'explication doit être approfondie et il faut trouver un palier entre l'éducation parentale et la réussite scolaire. Pourtois et Desmet (1989) dans une revue de questions sur l'éducation familiale, montrent que pour de nombreux auteurs la relation éducation familiale - adaptation scolaire de l'enfant passe par le développement de l'enfant. En ce qui concerne la lecture, nous pensons certes que le développement de l'enfant joue un rôle considérable. Mais il semble ici que l'école reconnaît surtout un certain nombre de pratiques et de valeurs, qui permettent le développement de certaines compétences par l'intermédiaire d'expériences de lecture que l'enfant vit à l'extérieur de l'école. Ainsi, entre la stimulation parentale et la réussite scolaire, il y aurait la pratique extra-scolaire de l'enfant :

situation culturelle → stimulation parentale → pratique de l'enfant → développement des compétences lecturales et statut scolaire → réussite scolaire.

Diverses recherches confirment la relation pratique de la lecture-compétences en lecture (Anderson et Col, 1988 ; Grenay, 1980). Dans notre étude, au temps 1, on note une différence seulement pour la représentation métalinguistisque de la phrase qui est meilleure pour les enfants qui lisent beaucoup (X2 corrigé : 5,65 ; significatif à .10). De plus, le rapport entre la stimulation parentale et la pratique de l'enfant est, dans notre étude aussi, mis en évidence (les enfants stimulés lisent plus que les autres : X2 corrigé : 14,28, significatif à .01)

Bien sûr, d'autres variables intermédiaires sont envisageables, comme l'image de soi de l'enfant, qui est en rapport avec l'éducation familiale et peut avoir une incidence sur l'apprentissage, et Pourtois et Desmet (1989) proposent un réseau de relations beaucoup plus complet, mais dans lequel le nôtre peut s'inclure. Mais il nous semble qu'un

tel modèle peut nous aider à réfléchir et à construire une explication de la relation situation culturelle-réussite scolaire.

Ce qui nous conduit vers une nouvelle interrogation. Si nous *posons* comme hypothèse le résultat de cette recherche (qui, quoi que vrai pour cette population réduite, demande à être confronté à des populations plus importantes), à savoir que les enfants en situation interculturelle ont de moins bonnes compétences en lecture que les sujets d'origine française parce que leurs familles ne les éduquent pas de façon adéquate par rapport à la lecture, il reste à se demander pourquoi ces milieux sont moins stimulants.

Certes, on peut se rapporter aux modèles interprétatifs de la relation classe sociale-éducation familiale (voir revue de questions de Kellerhals et Montandon), et comme beaucoup de familles en situation interculturelle sont aussi des familles de milieux sociaux défavorisés, les explications qu'ils proposent peuvent leur être appliquées. Mais il nous semble que cette situation sociale particulière — la confrontation de plusieurs cultures — *doit être la source de styles éducatifs spécifiques*, car :

— chaque culture a ses pratiques, ses représentations, propres qui infléchissent l'éducation *familiale, et les parents appartenant* à des cultures différentes de celles de leur pays d'accueil auront donc des styles éducatifs différents ;

— la situation interculturelle en elle-même génère *un changement dans l'éducation familiale* (voir par exemple Moreau, 1989) car les parents vivent une confrontation entre divers styles éducatifs, ce qui peut les entraîner à opter pour les uns *et les autres, ou encore à créer de nouveaux* styles s'inspirant à la fois des deux cultures. Seule, une étude approfondie de l'éducation familiale des populations en situation interculturelle *pourra aider à répondre à ces questions, et/ou à* élaborer des hypothèses plus fines.

Claudie Carayon
CERESI,
Université de Toulouse - Le Mirail

Notes

(1) Nous préférons utiliser le terme de situation interculturelle plutôt que celui de nationalité car ce n'est pas la nationalité qui est associée à l'échec scolaire mais plutôt le fait d'appartenir à une autre culture, différente de celle dans laquelle le sujet vit. Le terme interculturel signifie pour nous à l'intersection de plusieurs cultures, ce qui concerne non seulement les personnes provenant d'autres ethnies mais aussi d'une même ethnie mais de milieux socio-culturels non dominants. Dans notre étude les personnes en situation interculturelle sont du premier type (le milieu socio-culturel étant homogène).

(2) L'épreuve en question est composée de plusieurs items qui pour la plupart relèvent des compétences textuelles, mais nous avons rajouté quelques questions relatives à des connaissances pragmatiques.

BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON R.C., WILSON P.T. et FIELDING L.G.(1988). — Grouth in reading and how children spend their time outside of school, **Reading Research Quarterly**, 23/3, pp. 285-303.

BOULOT S. et BOIZON-FRADET D.(1988). — **Les immigrés et l'école, une course d'obstacle. Lecture de chiffres (1973-1987)**, Paris, Ed. L'Harmattan et Ciemi.

CARAYON C. (1991). — « Lire : pour quoi faire ? La *représentation de la lecture chez l'enfant* », **Bulletin de Psychologie,** Tome XLIV, 400.

CARAYON C. (à paraître). — Evaluation d'une action éducative visant au développement des compétences lecturales d'enfants en situation interculturelle.

FERREIRO E. (1988). — **Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?**, Lyon, CRDP.

GILLY M. (1989). — **Maître-élève, rôles institutionnels et représentations,** Paris, PUF.

GRENAY V. (1980). — Factors related to amount and type of leisure time reading, **Reading Research Quarterly,** 15, pp. 337-357.

KELLERHALS J et MONTANDON C. (1991). — **Les stratégies éducatives de la famille**, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.

LAUTREY J.(1980). — **Classe sociale, milieu social et intelligence**, Paris, PUF.

MINGAT A. (1984). — Les acquisitions scolaires de

l'élève au CP : les origines des différences ?, **Revue Française de Pédagogie,** 69, pp. 49-64.

MINGAT A. (1987). — Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire, **Revue Française de Pédagogie**, 79, pp. 5-14.

MINGAT A. (1991). — Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : le rôle de l'enfant, la famille, l'école, **Revue Française de Pédagogie,** 95, pp. 47-63.

MOREAU A. (1989). — Organisation de la vie familiale et système éducatif chez les familles migrantes d'origine algérienne, *in* ***Socialisation et Culture***, *Actes du* 1er colloque de l'ARIC, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

POURTOIS JP. (1979). — **Comment les mères enseignent à leurs enfants ?**, *Paris, PUF, 1979.*

POURTOIS JP. et DESMET M. (1989). — L'éducation familiale, **Revue Française de Pédagogie,** 86, pp. 69-101.

PRÊTEUR Y. et SUBLET F. (1989). — Conduites épilangagières du lecteur débutant vis à vis des livres de jeunesse, selon leur éducation familiale et scolaire, **Enfance,** 4, pp. 1-6.

SEIBEL C. (1984). — Genèse et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention, **Revue Française de Pédagogie**, 67, pp. 7-28.

WEISS J. (1984). — **Individualité et réussite scolaire,** Berne, Peter Lang.

ANNEXE 1 : DESCRIPTION DE L'ACTION ÉDUCATIVE

L'action éducative porte sur des petits groupes de 4 enfants (séances d'une demi-heure). A travers une pratique effective de lecture (lecture au groupe et avec lui d'un album), on vise à amener l'enfant de grande section de maternelle à s'intéresser aux livres, à développer une attitude favorable par rapport à la lecture, à améliorer ses compétences textuelles et métalinguistiques. Lors de chaque séance, l'expérimentateur propose aux enfants quelques albums. Après les avoir regardés, ils en choisissent un. L'adulte commence alors sa lecture, en laissant aux enfants groupés autour de lui la possibilité d'intervenir. De temps en temps, la lecture est interrompue et l'expérimentateur pose des questions par rapport au texte (« Où est-ce écrit ce que je viens de lire ? », « J'ai fini de lire çà, qu'est ce que je fais maintenant ? (tourner la page) etc.). L'enfant est aussi invité à chercher le sens de l'histoire à partir des images, à anticiper la suite. Ces interruptions toujours assez brèves ne doivent en aucun cas faire perdre le fil de l'histoire aux enfants. Le but est d'instaurer une interaction entre les divers membres du groupe (enfants et adulte) autour du livre, l'expérimentateur utilisant une démarche d'entretien de type critique (démarche Piagétienne, où l'on utilise la reformulation, la demande d'explication, les contre-suggestions, la création de conflits socio-cognitifs). Avant ou après la lecture, on travaille sur des concepts tels que le titre, l'auteur, la page etc. En fin de séance, on propose brièvement un travail visant au développement de la représentation métalinguistique, à partir des prénoms des enfants ou du livre (titre, ou une phrase significative du livre par exemple), en s'inspirant du principe des épreuves de Ferreiro (voir par ex. Ferreiro, 1988). Enfin, on demande aux enfants si l'histoire leur a plu et pourquoi.

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE PERMETTANT LA CATÉGORISATION DE LA STIMULATION FAMILIALE

(*élaboré en 1989 par Y. PRÊTEUR et F. SUBLET,* UA CNRS 259, Université de Toulouse-Le Mirail)

Prénom de l'enfant : ..... Age : .....

1. Votre enfant possède-t-il des livres ?
   OUI - NON

• Si oui, combien en possède-t-il environ ? : ....

Quel(s) genre(s) de livres :

— des bandes dessinées : .....
— de livres d'images (sans écrits) : .....
— des livres qui racontent une histoire accompagnée d'images .....
— des livres tels que des contes pour enfants : ..
— autres, préciser : .....

2. Dans la semaine, combien de temps votre enfant consacre-t-il à regarder et à manipuler des livres ?

— un petit moment tous les jours : .....
  • de préférence : — le soir .....
  — dans la journée .....
— peu de temps et de façon irrégulière : .....
— pas de temps du tout ou rarement : .....

3. Quand votre enfant aborde l'activité de lecture, est-il plus souvent ? :

— seul(e) : .....
— en famille : .....
accompagné dans son activité par :
- vous ou votre conjoint .....
- un frère ou une sœur .....

4. Avez-vous le temps (vous ou un autre membre de la famille) de lire des livres à votre enfant : .....
OUI - NON
— Si oui, le faites-vous :
- rarement .....
- une fois par mois .....
- une fois par semaine .....
- tous les jours .....

5. Quelle est la personne qui lit le plus souvent des livres à votre enfant ? .....

6. A quelle(s) occasion(s) lisez-vous pour votre enfant ? (barrez les mentions inutiles)
— quand il le demande ;
— pour le distraire ;
— quand il est malade ;
— pour l'endormir ;
— pour lui apprendre des choses ;
— pour lui apprendre à lire.

7. Vous arrive-t-il de conduire votre enfant à une bibliothèque ? OUI - NON

8. Vous arrive-t-il d'acheter un livre à votre enfant ? OUI - NON
- Si oui, à quelles occasions : .....
- Si oui, est ce que vous choisissez le livre ... OUI - NON
ou laissez-vous le choix à l'enfant ..... OUI - NON

9. Pouvez-vous mentionner quelques titres de livres que votre enfant préfère entendre lire ou regarder lui-même .....

10. Avez-vous le temps de lire pour vous dans la semaine ? OUI - NON
- si oui, combien de temps environ
— 15 minutes ou moins .....
— entre 15 et 30 minutes .....
— de 30 minutes à une heure .....
— plus d'une heure .....
— autre temps, précisez .....

11. Quelles sont vos lectures favorites ? (cochez une ou plusieurs cases)
— le journal quotidien ;
— les magazines ;
— les journaux spécialisés ;
— les romans ;
— autres livres spécialisés (histoire, peinture, littérature...) ;
— des ouvrages pratiques (livres de cuisine, de bricolage...).

Cotation des réponses

Pour chaque item, on attribue 1, 2 ou 3 points à la réponse donnée selon qu'elle correspond à une situation peu stimulante, moyennement stimulante ou stimulante. Voici deux exemples :

- Question 2 (temps passé à lire par l'enfant) :

— pas de temps du tout ou rarement : note 1 ;
— peu de temps ou de façon irrégulière : note 2 ;
— un petit moment tous les jours : note 3.

- Question 11 (pratique de la lecture par parents) : nous avons dans un premier temps pratiqué un regroupement de réponses comme suit :

A - le journal quotidien et/ou les magazines.
B - les journaux spécialisés et/ou les ouvrages pratiques.
C - les romans et/ou les livres spécialisés.

La cotation est :

— note 1 : A ou B ou C (1 seul) ;
— note 2 : A et B ou A et C ou B et C ;
— note 3 : A et B et C (diversification des écrits, modèle plus riche pour les enfants).

Selon le score total obtenu, la famille ayant rempli le questionnaire sera considérée comme peu stimulante, moyennement stimulante ou stimulante.

De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées « fortes » ?

Michael Huberman

Le fossé entre l'univers de la recherche scientifique et celui de la pratique éducative a toujours passionné les esprits, mais n'a guère fait l'objet de recherches empiriques. Dans cet article, le cadre conceptuel « D & U » (« Dissémination et Utilisation des connaissances ») permet d'expliciter les facteurs-clés lors du cheminement des travaux scientifiques vers les publics de non-spécialistes. En particulier, cet éclairage nous permet de cerner les conditions requises pour que les recherches pédagogiques aient des « retombées fortes » chez les praticiens, tout en gardant leur caractère scientifique.

INTRODUCTION : LES DEUX PLANÈTES, LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Le fossé entre l'univers de la recherche scientifique et celui de la pratique éducative a toujours passionné les esprits. Dans la plupart des cas, nous constatons ce phénomène à travers les litanies d'une communauté à l'égard de l'autre. Ainsi, d'un côté la communauté des chercheurs met souvent en évidence sa rationalité, son objectivité, son ouverture à de nouvelles idées, et son dévouement à la découverte des principes de la pratique éducationnnelle. Cependant dans ce milieu, on regrette que les enseignants ou cadres soient un peu trop partisans, trop pressés, trop indifférents aux exigences de la rigueur scientifique, trop irresponsables dans la poursuite de solutions rapides et simples appliquées à des problèmes ardus et complexes.

De l'autre côté du débat, la communauté de la pratique se plaît à se définir comme pragmatique, responsable et bien informée sur le fonctionnement de son environnement. Néanmoins les praticiens regrettent d'être trop peu aidés par des chercheurs qualifiés de naïfs, bourrés de jargon, maladivement attirés par les sujets ésotériques, et irresponsables face aux problèmes éducationnels aigus et urgents.

En somme, bien des problèmes seraient résolus si le partenaire d'en face dépassait le stade actuel de sa fixation. Ainsi, les chercheurs souhaiteraient des collaborateurs praticiens plus méditatifs ; les enseignants et cadres rêveraient de chercheurs moins « compliqués ». Ceci rappelle l'anecdote concernant la réaction du Président américain Truman lors d'une réunion d'économistes venus le conseiller sur la politique à suivre. Chaque spécia-

liste concluait son intervention par : « D'un côté, M. le Président, les avantages seraient.... mais de l'autre côté... ». En anglais, l'expression est la suivante : « D'une main, M. le Président... mais de l'autre main... ». Truman, levant les bras en signe de désespoir, s'ecria, « Mon Dieu ! Que l'on me trouve vite un économiste manchot ! »

Il est peu probable que les problèmes cités précédemment puissent être résolus par le personnel manchot de centres de recherche ! En effet, la situation est plus complexe. Autrement dit, si praticiens et chercheurs en sciences humaines habitent deux univers séparés, de solides raisons structurelles et fonctionnelles doivent en être les causes.

Fonctionnellement, la dichotomie « praticien » - « scientifique » en sciences humaines revient souvent à une distinction entre l'individu qui examine un cas particulier afin d'y intervenir et l'individu qui s'intéresse aux cas particuliers afin de confirmer ou d'infirmer les relations postulées entre ces cas. En simplifiant, l'un viserait le « comment », l'autre le « pourquoi » ; l'un produirait des réponses appropriées à des situations concrètes, l'autre des principes généraux applicables à une variéte de situations particulières. L'un essaierait de façonner l'univers social de façon à ce qu'il corresponde à ses intentions, l'autre essaierait de « modeler » ce même univers afin d'en prédire son fonctionnement futur. Comment alors combler ce fossé culturel et fonctionnel ?

De façon générale, il est utile de relever le fait que la relation théorie-pratique, aussi discutée et prioritaire qu'elle paraisse, est rarement un objet d'étude scientifique (Huberman, 1990a). On en parle, tant autour de tables que lors de colloques et assemblées, en proférant des affirmations dont le fondement empirique est douteux, d'autant plus qu'elles correspondent surtout aux stéréotypes d'usage et aux expériences personnelles de l'orateur. Ainsi, Cimponeriu (1984) a fait une analyse de la littérature en langue française extrêmement riche sur ce sujet, sans trouver une seule étude **empirique,** c'est-à-dire, une étude approfondissant un ou plusieurs aspects de la relation théorie-pratique par le biais d'une saisie systématique de données. Plus récemment, toutefois, et notamment suite aux initiatives prises par l'INRP, une série d'études et de réflexions a été entreprise (Cf. Chesnot-Lambert et al., 1985 ; Ouzoulias, 1985 ; Gambert, 1990 ; Pastiaux-Thiriat, 1990).

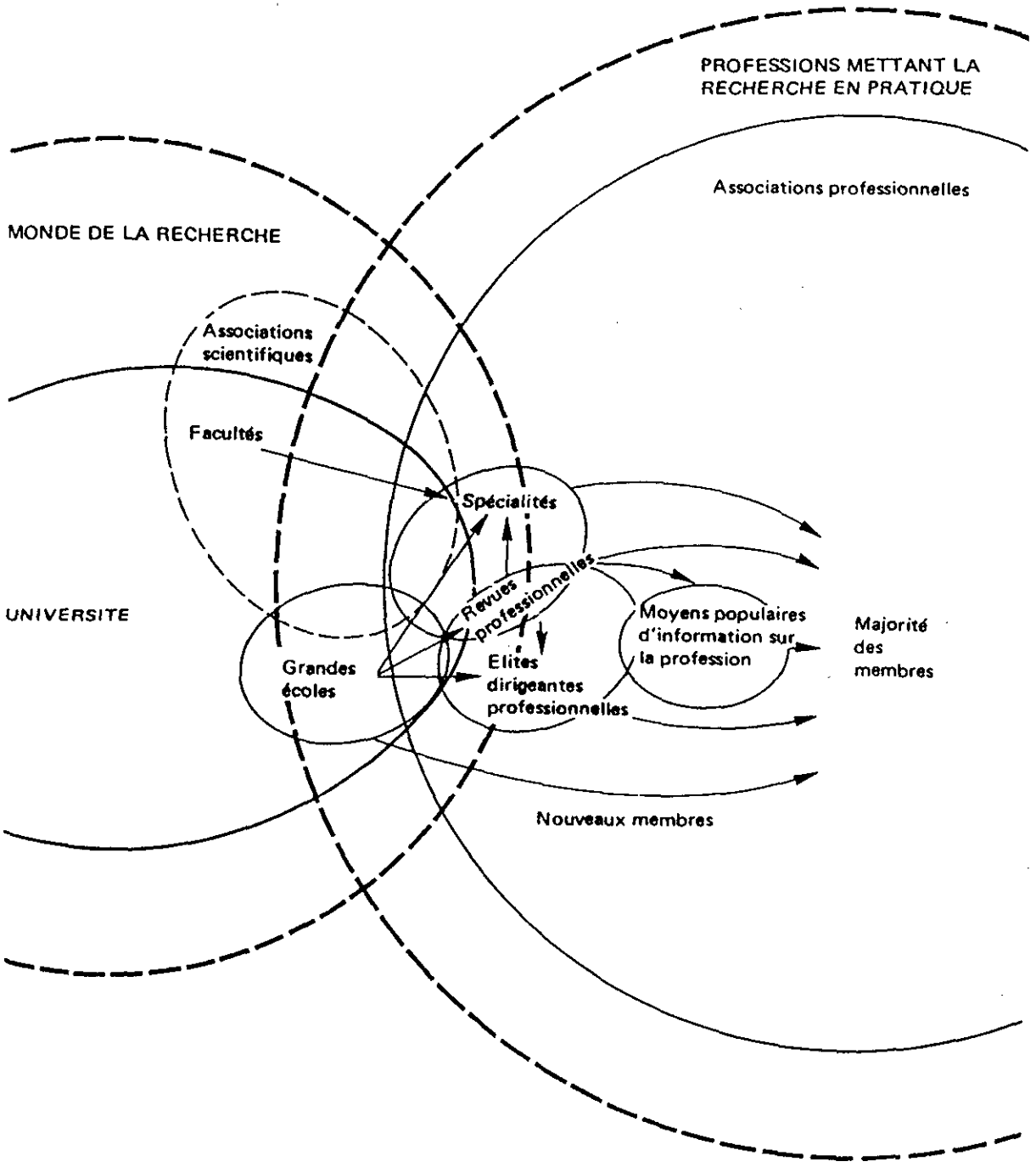
LE DOMAINE DE LA D & U (DISSÉMINATION ET UTILISATION DES CONNAISSANCES)

Conceptuellement, la relation entre théorie et pratique peut être abordée de plusieurs manières. Les travaux de **l'épistémologie des sciences,** qui portent sur l'élaboration des cadres théoriques au sein de la communauté scientifique, rendent bien compte de la genèse des cadres de référence qui, progressivement, s'acheminent vers la pratique. **La sociologie de la connaissance** décrit clairement les mécanismes en jeu pour que certains théories, explications ou instruments d'analyse soient considérés comme « valides » ou « légitimes » aux dépens d'autres cadres de référence dont la validité scientifique et la pertinence pratique sont tout aussi fondées. **Les théories de l'influence sociale** rendent explicite le rôle joué par les spécialistes et les experts pour changer des représentations des groupes ou des individus. De même, les **travaux en psychologie cognitive,** qui explorent les mécanismes d'apprentissage, de transfert, de repérage et de traitement des informations, précisent les conditions dans lesquelles de nouvelles données sont assimilées ou reélaborées par l'individu. Enfin, **les théories de la communication** tracent la trajectoire des messages — dont les messages de nature scientifique — depuis leur source, à travers divers canaux de transmission, jusqu'à l'univers des publics visés.

Ce sont notamment ces derniers travaux qui ont exercé une influence durable sur la problématique recherche-pratique, problématique que nous approfondirons par la suite. L'éclairage principal fourni par cette ligne de recherche est celui de la « diffusion sociale » des connaissances, selon laquelle la production scientifique s'achemine très progressivement à travers les institutions et les structures informelles, pour parvenir, sous une forme relativement diffuse, chez les praticiens. On peut donc dire que les résultats de la recherche produisent une influence lente et indirecte, s'insinuant chez les cadres et les praticiens en mêlant résultats et d'autres sources d'information de nature non scientifique (cf. Weiss et Bucuvalas, 1980).

La figure 1 (ci-contre) illustre ce processus de diffusion sociale entre le monde de la recherche et les professions mettant la recherche en pratique. Ce graphique montre que les connaissances scientifiques sont « produites » dans un cadre universitaire et transmises par le truchement d'insti-

Figure 1 :
JONCTION DE LA RECHERCHE ET DE LA PRATIQUE



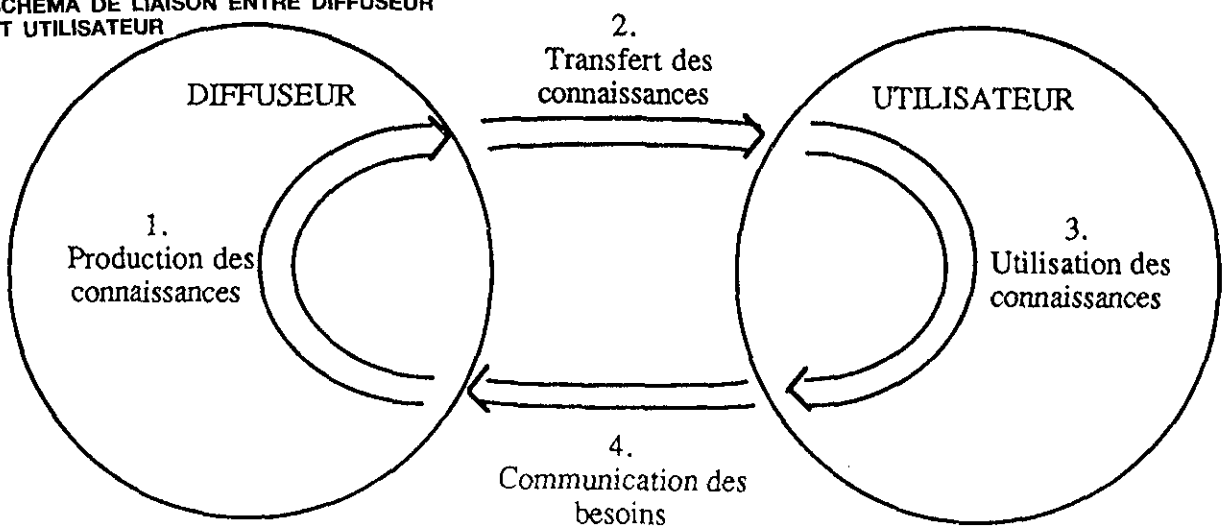
tutions d'enseignement (facultés, écoles), d'associations scientifiques et professionnelles, de moyens d'information (revues scientifiques et techniques) et de personnes-clés (dirigeants, conseillers techniques). A partir de ces éléments, il serait facile de suivre, par exemple, le cheminement des recherches récentes relatives à l'apprentissage, qui sont produites dans un centre de recherche, traduites en démarches d'évaluation « formative » par un groupe de spécialistes et transmises progressivement par le truchement de cours, d'articles et d'outils de référence au sein des systèmes scolaires.

Cette figure met également en évidence un facteur-clé dans la diffusion des connaissances : **le rôle important joué par des personnes appartenant à deux unités ou deux groupes sociaux.** Par exemple, le spécialiste qui suit de près les recherches universitaires aurait également une insertion, comme formateur ou conseiller technique, au sein d'un système scolaire. En ayant un pied dans ces deux univers, cette personne pourrait ainsi accélérer le cheminement d'un travail de recherche vers une unité opérationnelle, alors que, sous cette double appartenance, un tel cheminement ne s'effectuerait que très lentement, voire pas du tout. D'où l'importance des **mécanismes de liaison** entre chercheurs et praticiens, que ce soit sous forme institutionnalisée ou par l'intermédiaire d'un individu.

En principe, la présence de plusieurs cadres de référence, tels que ceux notés ci-dessus, aide à rendre compte plus précisément du passage des données plus conceptuelles vers des univers opérationnels. Notons, toutefois, qu'aucun de ces cadres ne s'adresse **spécifiquement** à cette démarche. Lorsque nous étudions, par exemple, le passage de résultats de la recherche scientifique vers les entreprises et les écoles, nous sommes obligés d'emprunter, sélectivement et indirectement, des concepts et des outils dérivés de cadres de référence plus généraux. Il existe, toutefois, un domaine d'étude qui s'adresse directement à la problématique théorie-pratique telle que nous l'avons posée ici. Il s'agit du domaine dit « de dissémination et d'utilisation des connaissances » (D & U), un champ d'études développé dans la période 1930-1950, d'abord en Allemagne et ensuite aux USA, par K. Lewin et P. Lazarsfeld. Alors que les disciples de Lewin ont porté la D & U plutôt dans la direction de la recherche-action, ceux de Lazarsfeld ont repris le cheminement classique des produits de la recherche vers les univers des praticiens, en essayant d'identifier les facteurs susceptibles d'accélérer le processus de transfert. Progressivement, les recherches empiriques dans le domaine de la D & U se sont accumulées, donnant lieu à des synthèses dont quelques-unes sont devenues des ouvrages de référence dans le domaine (par ex., Havelock, 1969 ; Rogers et Shoemaker, 1971 ; Glaser et al., 1983).

Comme la perspective D & U sera adoptée par la suite dans cet ouvrage-ci, essayons de la présenter dans sa forme la plus simple. La figure 2 en contient les éléments essentiels :

Figure 2 :
SCHÉMA DE LIAISON ENTRE DIFFUSEUR ET UTILISATEUR



Très schématiquement, nous avons affaire ici à deux « systèmes », l'un, « producteur et diffuseur » de connaissances, notamment de celles dérivées de la recherche scientifique, et l'autre, « utilisateur », supposé mettre en œuvre ces connaissances. Dans le cheminement classique, le système diffuseur conduit ses propres recherches ou intègre des recherches conduites ailleurs, et ensuite les transfère sous forme écrite ou verbale à l'utilisateur. Il s'agit alors du cadre classique, selon lequel un centre de recherches produit et communique de nouvelles connaissances à l'intention à la fois de ses pairs et des non-spécialistes.

Même sous cette forme simplifiée de cheminement (soit 1 → 2 → 3 sur la figure), plusieurs questions se posent. Par exemple, quelle est la nature des connaissances produites dans l'institution de recherche ? D'où viennent ces données ? Qui assure le transfert et sous quelle forme ? Les connaissances scientifiques produites de cette manière peuvent-elles être transférées en dehors de la communauté scientifique, par exemple, aux univers de praticiens ? Pourquoi le système de l'utilisateur serait-il nécessairement intéressé par ces connaissances-là ? L'utilisateur ne produit-il pas également des connaissances, même si celles-ci n'ont pas de légitimité scientifique ? Qui assure le lien entre les systèmes diffuseur et utilisateur, pour que de tels transferts aient simplement lieu ?

Ainsi, la schématisation des acteurs et des éléments en jeu (voir figure 2) ne nous informent pas sur les mécanismes qui régissent leurs interactions. L'observation laisse apparaître que si « l'utilisateur » n'est pas un scientifique, le processus de transfert se complique.

Considérons également l'autre cheminement (soit 4 → 1 → 2 → 3), qui change qualitativement la configuration. Supposons que l'utilisateur soit une entreprise ou un système scolaire, nous pouvons imaginer que celui-ci fasse état de ses priorités, de ses problèmes, de ses besoins à l'institut de recherche, et que, par la suite, cet institut les prenne en compte lors de la série suivante de recherches entreprises. Soit les chercheurs se centrent spécifiquement sur les problèmes posés par les utilisateurs, soit ils en intègrent quelques composantes dans une étude plus générale. Dès ce moment, ce sont ces composantes-là qui font logiquement l'objet du transfert des connaissances et, a fortiori, qui pénétreront dans l'univers des utilisateurs.

Autrement dit, le diffuseur se met, en quelque sorte, au service de l'utilisateur, qui, de son côté, investit davantage dans ses rapports avec l'unité de recherche. Certains spécialistes dans le domaine de la D & U parlent alors d'un « dialogue » entre spécialiste et praticien (Havelock, 1969, *op. cit.*), dans lequel l'unité de recherche, en maîtrisant progressivement mieux le contexte et les besoins des utilisateurs, fournit des données plus pertinentes et plus utiles. De leur côté également, les utilisateurs maîtrisent progressivement mieux les procédés scientifiques et incorporent plus rapidement, plus durablement dans leur unité les résultats des recherches.

Sans trop banaliser le processus, on peut dire que le débat fondamental autour du lien entre la recherche et la pratique est bien illustré dans cette figure simplifiée.

D'un côté, ceux qui s'incrivent dans le cheminement supérieur de la figure (1 → 2 → 3), tiennent à maintenir une division du travail selon laquelle l'unité de recherche conduit à la fois des recherches fondamentales et appliquées mais le fait surtout dans un but de maîtrise conceptuelle et d'élaboration d'outils. En dehors des activités d'enseignement conduites par les chercheurs, cette unité cède aux intermédiaires et aux praticiens l'initiative d'adapter ces connaissances et ces instruments au contexte local.

De l'autre côté, ceux qui opèrent selon la logique illustrée par le cheminement inférieur de la figure (4 → 1 → 2 → 3), adoptent une ligne se rapprochant de la recherche-action, en mobilisant les compétences scientifiques au sein de l'unité de recherche pour répondre à des problèmes locaux. Une variante de cette position — celle prônée surtout par les praticiens — est que l'unité de recherche devrait fonctionner **uniquement** ou **essentiellement** selon ce mode. L'autre variante — prônée surtout par les chercheurs — est que seule une partie des recherches devrait être orientée vers la pratique ; sinon, les connaissances de base qui nourrissent les recherches appliquées deviendront rapidement caduques. Dans cette variante-ci, toute la séquence présentée par la figure 2 s'opère. Ce sont tant les connaissances conceptuelles de base que les connaissances de portée pratique qui sont produites et transférées aux utilisateurs. Ceux-ci formulent ensuite des besoins spécifiques qui sont pris en compte lors de la série d'études suivantes, plus fortement appliquées. Un autre présupposé dans cette

deuxième variante est que la nature des besoins communiqués du terrain à l'unité de recherche peut **aussi** déterminer les problématiques conceptuelles traitées par la suite. Autrement dit, la confrontation avec le terrain peut déclencher une reconceptualisation, qui sera poursuivie dans la série suivante de recherches fondamentales.

EXAMEN D'UN CAS PRÉCIS : LA RECHERCHE SUISSE « EVA »

Sur le plan national, la Suisse a consenti un effort considérable à l'organisation et au financement de programmes de recherche appliquée : 31 programmes nationaux de recherche (ci-après, PNR), chacun comportant entre 20 et 40 projets scientifiques, pour un budget global d'environ FF. 1 milliard.

Par ailleurs, il suffit de consulter la liste des publications, des séminaires, des journées d'étude, de nouveaux produits, etc. pour se faire une idée de la fécondité de ces programmes. Sur le plan qualitatif, toutefois, les données sont moins précises. Surtout, jusqu'ici, il a manqué une étude empirique rigoureuse de l'apport effectif des programmes nationaux, notamment au sein de la communauté non scientifique. En effet, on est en droit de se demander si, dans un programme orienté vers certains champs d'application, il y a eu des retombées concrètes et mesurables qui touchent d'autres publics que celui des chercheurs.

L'un des objectifs de l'étude dont il sera question ici était de fournir une première réponse à cette question, en particulier à travers **l'examen des retombées du PNR consacré à l'orientation et à la formation professionnelles.** Ce programme, « Education et Vie Active » (EVA), a consenti un investissement important en temps, argent et énergie pour la dissémination des résultats des recherches entreprises, notamment à l'extérieur de la communauté scientifique. En effet, environ 10 % du budget du Programme (env. FF 1 400 000) a été alloué dans ce but, notamment sous forme d'un « suivi » fourni par les chercheurs au terme de leurs études auprès des praticiens qui essayaient de donner suite aux recherches EVA. Bien entendu, certaines équipes de recherche — et de praticiens — ont investi davantage de temps et d'effort que d'autres, ce qui a permis du reste de les contraster et, par là, de discerner dans cette même variabilité les conditions dans lesquelles les tentatives de dissémination des recherches ont mené à une « utilisation » effective ou non.

Pour mieux cadrer la problématique de cette étude, voici la question principale de recherche : **Dans quelles conditions les tentatives de dissémination des résultats des recherches, telles que celles conduites dans le Programme EVA, peuvent-elles mener à une « utilisation » effective, notamment de la part de non-chercheurs ?**

Pour traiter de cette question, un échantillon a été constitué représentant la quasi-totalité des projets « importants » du programme EVA (budget supérieur à FF 800 000) comportant une activité de dissémination. Méthodologiquement, il s'est agi d'une enquête à cas multiples et de nature « investigative » ; le chercheur suit les « traces » laissées par le projet auprès des différents publics-cibles identifiés par le requérant, surtout par le truchement d'entretiens et d'observations multiples, ainsi qu'à travers l'analyse de documents pertinents (Miles et Huberman, 1991). Dans notre enquête, 23 publics-cibles ont été étudiés, en particulier les services d'orientation professionnelle, les centres de formation, les entreprises et les écoles techniques.

Au niveau du contenu, ces projets de recherche sont très divers. Certains traitent des maîtres d'apprentissage, d'autres de la personnalité ou des styles d'apprentissage des apprentis, d'autres encore des caractéristiqes des entreprises et des institutions de formation.

QUELQUES RÉSULTATS ET LEUR INTÉRÊT

Au terme de quelque 200 entretiens et observations, et d'une analyse à la fois qualitative et statistique, nous sommes en mesure de répondre à notre question générale de recherche, ainsi qu'à un foisonnement de sous-questions. Ces réponses sont fournies dans une série de rapports, petits et grands, dont la liste se trouve en annexe. Parallèlement, ces résultats ont été « convertis » en un ouvrage moins technique (Huberman et Gather Thurler, 1991), ouvrage comprenant un **mode d'emploi** à l'intention des équipes de chercheurs et de praticiens. J'y reviendrai.

DES RETOMBÉES DE LA RECHERCHE. QUELLES RETOMBÉES ?

Dans l'étude EVA, plusieurs mesures des « effets » virtuels de la dissémination des recherches ont été prises. Il convient de dire que ces mesures, ainsi que la plupart des instruments en permettant la saisie, font partie de « l'instrumentarium » du champ D & U. Tout comme les cadres conceptuels et la problématique de l'étude (Cf. Huberman et Gather Thurler, *op. cit.*), les instruments de mesure des retombées se situent dans un champ relativement bien balisé et, de ce fait, conceptuellement robuste. C'est ce qui permet, en définitive, la dérivation d'un « mode d'emploi » supposé être utilisé en dehors du contexte dans lequel la recherche elle-même a été entreprise.

Plusieurs « effets » présumés ont fait l'objet de la recherche : les effets « conceptuels » et « instrumentaux » (voir plus bas), la relation entre l'effort de dissémination et les retombées constatées (quotient d'utilisation), la durée et la portée de la recherche chez les utilisateurs, l'influence institutionnelle, l'utilisation « stratégique », les effets « négatifs », les effets secondaires (« spillover », effets sur la carrière des utilisateurs, effets organisationnels secondaires, attitudes envers la recherche et les chercheurs). De même — chose plus rare dans ce domaine —, les retombées des efforts de dissémination entrepris par les chercheurs ont été déterminées : retombées conceptuelles, effets sur l'enseignement, effets sur l'activité de recherche, effets sur la capacité de dissémination, changements éventuels d'attitude envers la dissémination.

Dans les pages qui restent, nous approfondirons deux catégories de retombées, **les effets conceptuels et instrumentaux sur les praticiens,** et ferons une analyse beaucoup plus rapide des **effets organisationnels,** des **attitudes des praticiens à l'égard de la recherche scientifique,** ainsi que des **retombées conceptuelles de la dissémination sur les chercheurs.**

EFFETS « CONCEPTUELS »

Lorsqu'on parle dans la littérature de « retombées » ou de « l'utilisation » d'une recherche, on spécifie généralement deux types d'effets. Le premier, les effets conceptuels, ont trait aux effets de la recherche sur les connaissances, les réflexions, les perspectives, les idées, etc. des utilisateurs. Dans notre étude, il y a eu plusieurs mesures de ces effets. Par exemple, lors des entretiens, les destinataires d'un des projets EVA ont été invités à résumer les conclusions principales de la recherche, ainsi que la signification de celles-ci à leur niveau. De notre côté, nous avons vérifié l'exactitude de ce résumé, de même que la plausibilité et le détail des significations locales évoquées.

Pour chacun des 104 répondants, nous avons pu établir une sorte de « score » sous forme d'échelle continue allant de « aucun effet conceptuel » à « effet fort : compréhension intégrée » de la recherche EVA. La catégorie la plus fréquente est celle des « effets modérés : compréhension approfondie » du champ (40 %). **Comparés à d'autres études empiriques des effets d'une recherche sur un public de praticiens, ces résultats-ci sont nettement plus élevés,** ce qui est clairement attribuable aux effets de la composante « dissémination » du programme EVA. Relevons que les « scores » sont nettement plus élevés là où les chercheurs ont fourni un « suivi » aux praticiens, et nettement plus bas là où les chercheurs ont eu peu de contacts suite à la recherche ou ont fourni une dissémination uniquement sous forme écrite. Notons aussi, car c'est important, que **pour un grand nombre d'utilisateurs, pour la première fois depuis leurs propres études supérieures, ils ont approfondi une recherche scientifique de cette manière.** Par ailleurs, dans un domaine comme la formation et l'orientation professionnelles, beaucoup de personnes du côté « praticien » n'ont jamais eu de contact lors de leurs études avec un univers de recherche, surtout en sciences humaines. De ce fait, ils s'y orientent, au moins initialement, de façon plutôt sceptique, voire hostile.

Généralement, les répondants voient le sujet de la recherche EVA de façon plus différenciée, plus précise, plus décentrée que par le passé. Le terme qui revient le plus souvent est « l'approfondissement » (« Vertiefung ») d'un domaine que l'on croit maîtriser sur le plan pratique, mais dont la recherche fournit un éclairage supplémentaire.

Pour 23 utilisateurs (22 %), il est plutôt question d'avoir assimilé le sens de la recherche au niveau d'une compréhension globale et plus claire « des choses dont on n'était pas très conscient jus-

qu'alors ». Pour 12 autres (12 %), il s'agissait surtout d'un « nouveau domaine » ou d'une « première prise de conscience ». Chez 20 personnes, 19 % des répondants, le projet n'a laissé aucune trace conceptuelle.

Les échelles soumises directement aux utilisateurs contenaient des énoncés plus concrets. Chaque répondant se situait en fonction de l'apport du projet de recherche dont il aurait été saisi à travers la dissémination. En cas de réponse positive, notre interlocuteur devait justifier sa réponse. Voici un résumé de ces réponses :

Tableau 1. **Effets conceptuels : résultats des échelles (n = 95)**

Enoncé : « Cette recherche... »	oui	un peu	non
M'a aidé à mieux comprendre le champ traité	56	23	16
M'a rendu conscient de choses que je ne connaissais pas	36	31	28
M'a fait mieux comprendre ma propre situation de travail	29	23	37
M'a donné de nouvelles idées	53	23	18
M'a fait regarder les choses autrement, avec une autre perspective	29	31	33
M'a rendu conscient de choses a ne pas (ne plus) faire	25	19	49
A contribué à changer mes idées sur l'avenir	24	30	39
Totaux (652)	252	180	220
Pourcentage relatif	39 %	27 %	34 %

Globalement, ce tableau met en évidence des résultats « forts », comparativement à ceux de la plupart des études empiriques analogues, et cela surtout pour quelques énoncés, tels que « meilleure compréhension du champ », « conscience de choses nouvelles » et « nouvelles idées ». En outre, à côté de l'apport traditionnel de la recherche (meilleure compréhension, nouvelles connaissances), on débouche sur la dimension « nouvelles idées », ce qui est moins usuel.

En revanche, les changements de perspective, la modification des idées sur l'avenir, la compréhension de sa propre situation de travail pratique sont moins prononcés.

A noter, une fois encore, que ces effets sont nettement plus prononcés lorsque (a) l'utilisateur a été engagé dans la recherche (en tant que sujet, en tant que médiateur des résultats auprès d'autrui), et (b) les chercheurs ont fait une dissémination plus intensive. Ceci se justifie surtout pour des utilisateurs initialement sceptiques vis-à-vis du requérant ou, plus généralement, de la recherche en sciences sociales (Cf., pour des données plus précises, Huberman et Gather Thurler, 1991, *op. cit.*).

EFFETS « INSTRUMENTAUX »

Dans la littérature portant sur l'utilisation de la recherche scientifique par les praticiens, l'effet principal est de nature conceptuelle. Les utilisateurs en « prennent connaissance » tout simplement, ce qui ajoute des éléments à leur « stock » de connaissances et à leurs représentations du sujet. Beaucoup plus rares sont les effets, au niveau des conduites, des activités, des décisions qui se produisent dans le domaine de l'action concrète, quotidienne de l'individu ou de l'institution concernés. Il s'agit là du deuxième type d'effets possibles d'une recherche : des effets opérationnels ou instrumentaux.

La particuliarité du programme EVA résidant dans la présence d'une phase distincte de dissémination, on pourrait s'attendre à quelques effets concrets sur ce plan, surtout par rapport aux projets de portée résolument « pratique » et dans les cas d'une dissémination intensive.

Commençons par les estimations des effets au **niveau individuel.** Là aussi, ces estimations ont été établies selon une échelle continue dont la progression est la suivante : aucun effet instrumen-

tal... effets négligeables — « de petites choses »... plusieurs aspects de la pratique quotidienne... aspects fondamentaux de la pratique.

Les résultats sont équivoques. Pour un tiers des cas (n = 99), il n'y a **aucun** effet instrumental, mais pour 25 % les effets touchent des **aspects fondamentaux** de la pratique quotidienne. Dans la plupart de ces cas, nous avons pu vérifier, au moins partiellement, le bien-fondé de ces estimations, soit par les interrogations supplémentaires, soit par les observations sur le terrain.

L'effet instrumental est nul surtout dans le cas des projets de caractère conceptuel mais ayant des retombées pratiques possibles, projets qui ont adopté une dissémination du type « arrosage » : préparation d'un ouvrage à grand tirage, accompagné ou non d'une journée de travail ou d'un séminaire, sans suite. Dans ces cas, un public-cible n'a pas été défini, on a visé « large ». Dans l'ensemble, les répondants associés à ces projets ont déploré précisément l'absence d'une suite sur le plan pratique, en disant que, dans de telles conditions, les effets conceptuels eux-mêmes s'effritaient rapidement.

Restons au plan individuel, en consultant les résultats des échelles soumises aux répondants.

Tableau 2. **Effets instrumentaux sur le plan individuel : résultats des échelles (n = 73)**

Enoncé (« Cette recherche... »)	oui		un peu		non	
	n	%	n	%	n	%
M'a poussé à agir	20	27	22	30	31	43
A résolu un problème particulier	15	20	18	25	40	55
M'a fait changer mes activités actuelles	9	13	23	32	41	55
Totaux (219)	44	20	63	29	112	51

Résultats modestes pour l'ensemble, plus modestes que pour les effets conceptuels, mais notables tout de même lorsque l'on considère qu'il s'agit ici d'**actions concrètes entreprises à la suite d'une étude scientifique — démarche peu usuelle chez ces utilisateurs.**

Dans le cas du premier énoncé, il s'agit souvent d'un problème connu mais non résolu pour diverses raisons :

« La programmation. J'ai voulu la faire, mais je l'ai remise, je ne savais pas trop comment m'y prendre. A présent, je la fais déjà avec les nouveaux apprentis ». (LAMANO-MA)

Quant au problème résolu par la recherche, celui-ci peut être pédagogique (explicitation des consignes) ou plus globalement pratique (batteries d'orientation qui ne donnaient pas satisfaction ; « une mauvaise répartition de temps pour les apprentis — fallait revoir cela »). Dans ces cas, la recherche EVA fournissait soit l'instrument requis soit une autre lecture de la situation permettant de la modifier.

Le changement des activités intervient un peu moins souvent : changement de l'offre des cours, changement des modalités d'évaluation des apprentis, changement de procédés d'orientation, changement de l'encadrement des apprentis.

Ceci nous amène aux effets instrumentaux qui touchent aux usages **organisationnels.** Dans un programme de recherche qui n'avait pas un tel but, de telles influences semblaient au départ peu plausibles. Regardons les résultats.

Tableau 3. **Effets de la recherche sur le plan institutionnel (n = 99)**

Niveau de l'effet	nb. de pers.	% *
Aucun effet sur le plan institutionnel	31	36
Accélère la formulation d'une ligne d'action, d'une politique	12	14
Accélère une prise de décision, l'adoption d'une ligne d'action	7	8
Change le profil des activités en cours (nouvelles, élargies) : choses plutôt modestes	22	25
Change le profil des activités : choses principales, activités-clés	15	17
Non-applicable, impossible à déterminer	12	

* Pourcentage de réponses applicables (n = 87).

A première vue, il ressort plusieurs effets sur le *plan institutionnel, dont certains sont conséquents* (accélère une prise de décision ; change le profil des activités-clés), mais ceux-ci ne touchent pas l'ensemble des projets de notre échantillon. Par exemple, dans 6 projets sur les 17 pris en compte dans cette analyse-ci, il n'y a eu aucun effet instrumental à ce niveau. De même, dans 36 % des réponses individuelles, il n'y a pas d'effet de ce type.

De quoi s'agit-il, plus concrètement ? Par exemple, *lorsqu'il s'agit de* **l'accélération d'une politique institutionnelle,** on peut trouver des éléments pour accélérer la révision d'une loi sur la formation, ou des données accélérant l'informatisation de l'orientation, ou encore des éléments de réorganisation de la formation des apprentis. Pour ce qui est de **la prise des décisions,** on peut évoquer l'introduction d'un cours d'appui aux apprentis, l'introduction d'un système d'unités capitalisables (Baukastensystem), la création de cours généraux de formation continue pour les paysans. Enfin, **le changement de profil des activités en cours** peut être mineur (par ex., la création d'un matériel de *référence pour l'orientation, ou la modification* de l'encadrement des apprentis dans les usines) ou *plus fondamental. Dans le cas ORIENT-SV, par* exemple, l'on a transformé les batteries d'orientation et, de ce fait, introduit une nouvelle approche : l'auto-évaluation par le collégien, un entretien approfondi avec la conseillère, le recours à l'informatique. Cette modification a touché 18 collèges, 1 000 élèves, et devrait s'étendre par la suite. Autres exemples : modification profonde de l'encadrement des apprentis, révision des activités d'un centre cantonal d'orientation, introduction d'un nouveau cours d'accompagnement. Suite au projet INNO, de nouveaux critères de sélection ont *été élaborés. En effet, le nombre et l'envergure de* ces effets sont impressionnants.

En outre, ce constat se vérifie lorsqu'on interroge les répondants eux-mêmes, au moyen des échelles d'attitude. Ces données indiquent notamment que la recherche aurait influencé une décision ou résolu un problème dans plus de 60 % des cas.

Rappelons-nous — car c'est notable — qu'il s'agit ici d'une « utilisation » de la recherche scientifique qui, pour la plupart de ces unités, n'a jamais fait partie de leur culture institutionnelle. La recherche n'y a jamais été évoquée lors de la discussion des activités et, encore moins, pour fonder la prise des décisions. A cet égard, les résultats du programme EVA sont particulièrement frappants : influence directe sur une décision dans 29 % des cas, solution d'un problème de nature *institutionnelle dans 21 %* des cas.

Parfois, ces retombées organisationnelles chevauchent celles d'une autre variable dépendante, les **effets « stratégiques ».** Il s'agit ici simplement de « l'utilisation » sélective des résultats d'une recherche qui vont dans le sens des intérêts, des enjeux, des positions ou des ambitions institutionnelles des acteurs et, par la suite, de s'en servir dans ce sens. Notons à ce propos que toute recherche scientifique a des retombées « opportunistes », tant pour le chercheur lui-même que pour ses interlocuteurs. Par exemple, une utilisation *« stratégique » a été discernée dans un peu moins* que la moitié des cas étudiés.

Or, une telle utilisation serait illégitime si elle constitue une **déformation** de la recherche en

question : une interprétation fausse, une extrapolation injustifiée, une simplification outrancière. En effet, ce danger est réel, surtout dans le cas de recherches complexes qui tombent dans les mains de personnes connaissant peu le champ ou maîtrisant mal les procédés de la recherche scientifique. Dans ce sens, la dissémination suivie s'est avérée être un élément correctif, un garde-fou contre la mauvaise compréhension et, par la suite, contre l'extrapolation injustifiée à la situation personnelle ou institutionnelle de l'acteur. Très clairement, là où la dissémination a été conséquente, les « distortions » des recherches par les non-scientifiques ont été moindres. Ailleurs, elles ont été nombreuses et, souvent, conséquentes (cf. Gather Thurler et Huberman. 1991, *op. cit.*).

ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA RECHERCHE ET LES CHERCHEURS

En puisant dans les autres « effets » mesurés dans notre étude, terminons par un indice plus fin, celui des **attitudes envers la recherche et les chercheurs** de la part des praticiens. Il s'agissait de voir si, suite à l'expérience du projet EVA, les utilisateurs avaient changé d'avis vis-à-vis des chercheurs et de la recherche scientifique dans le domaine de la formation et de l'orientation professionnelles. Nous disposions de plusieurs mesures pour cerner un tel changement, entre autres une mesure de l'attitude **initiale** de ces mêmes personnes.

Sur le plan statistique, le résultat de cette analyse est univoque. Ceux ayant au départ une image de marque et une attitude positives envers la recherche ont des attitudes encore plus positives par rapport à une nouvelle étude. Ceux ayant eu une vue mitigée disent qu'ils seront plus positifs une seconde fois. En revanche, ceux ayant eu une orientation plutôt négative maintiennent leur attitude du début. Globalement, il y a une évolution générale vers une attitude plus positive suite à la recherche, surtout chez les répondants et institutions où l'expérience préalable de la recherche scientifique était inexistante.

Lors de l'interprétation de ces données, nous avons évoqué, par référence à Saint-Exupéry, l'idée d'**apprivoisement mutuel,** c'est-à-dire, de consolidation progressive de liens. Vu du côté praticien, disons, dans le cadre de la formation professionnelle, la recherche scientifique constitue une certaine nouveauté, et elle n'est pas toujours la bienvenue. Après tout, on s'est très bien débrouillé jusqu'ici sans elle... Qu'est-ce qu'elle ajoute à ce que nous savons déjà, par le truchement d'expériences réfléchies et de réactions de bon sens ? Ce n'est que progressivement, et surtout en marge des rencontres « formelles », que les praticiens ont vu l'intérêt réel ou virtuel d'une « fréquentation » du monde de la recherche — ont vu que certains concepts-clés, certains outils, certaines approches constituaient un apport réel et que ces chercheurs, selon un avis exprimé, « avaient plus de choses intéressantes à dire que je ne l'aurais cru ».

Les explications fournies par les utilisateurs sont assez univoques. On sera plus positif une seconde fois parce qu'on perçoit ces chercheurs plus positivement. Ce sera ainsi plus facile d'entamer une nouvelle collaboration. On sera plus positif également parce que les résultats ont été concluants ; et on le sera parce que la méfiance au départ s'est avérée injustifiée. Les chercheurs n'ont pas « trahi » l'unité ; les résultats ont apporté un éclairage nouveau ; on a pu donner suite, etc.

Si l'on ne change pas d'avis, c'est parce que l'étude n'a pas été concluante (« non intéressante pour la pratique »), ou parce qu'on n'a rien pu en faire (« car de toute façon il n'en reste rien »). Force est de constater, une fois encore, que cette attitude est surtout présente dans les projets où la dissémination a été particulièrement réduite.

CONCLUSIONS

Il va de soi qu'une équipe de recherche ne peut pas toujours prolonger son action de façon intensive auprès d'un public « d'utilisateurs » virtuels, et que certaines études (mais moins qu'on ne le pense) ne s'y prêtent pas. De même, un tel investissement pourrait compromettre des contacts avec d'autres publics-cibles. Ces problèmes sont réels. Toutefois, le Programme EVA paraît avoir fait une démonstration intéressante. En particulier, il a montré que des effets « forts » **sont** réalisables dans un contexte relativement « ingrat » — là où la diffusion des recherches scientifiques a été, traditionnellement, le dernier des soucis tant du côté praticien que du côté chercheur.

Il n'y a pas de place ici pour exposer comment, en définitive, de telles retombées ont été réali-

sées, c'est-à-dire, d'exposer ce qui distinguent les *cas à retombées « fortes » de celles à retombées* « faibles » (pour l'analyse de ces déterminants, voir Huberman et Gather Thurler, 1991, *op. cit.*). Notons, toutefois, que pour presque toutes les variables médiatrices, il s'est agi de facteurs déjà bien explicités dans la littérature « D & U » évoquée plus haut.

Cela signifie, en définitive, que ce domaine peut fournir plusieurs éléments d'une sorte de « technologie douce » pour acheminer les savoirs scientifiques vers les publics de non-chercheurs ou non-spécialistes, sans pour autant compromettre la qualité scientifique d'une recherche ni obliger les chercheurs à consentir un investissement énorme. Il y a, toutefois, des contraintes et des exigences. Réussir la dissémination d'une recherche — parvenir aux effets « forts » tant sur le plan conceptuel que dans les conduites des personnes visées — implique une planification en début du projet (budgeter du temps et des ressources, identifier les publics-cibles avant la saisie des données). Cette réussite implique des contacts en cours de recherche, afin que les futurs « utilisateurs » puissent déjà commencer à s'approprier la problématique et la portée de l'étude. Elle implique en outre, une fois l'étude achevée, les modes de dissémination variés (canaux écrits et oraux, contacts interpersonnels, poursuite des contacts dans une certaine durée, intégration des résultats de la recherche dans le contexte). C'est un effort que l'on fait surtout pour les publics-cibles privilégiés de la recherche en question, mais c'est tout de même un effort conséquent.

Quel que soit le public-cible, nous croyons que la tâche est facilitée par la disponibilité d'instruments « opérationnels » et faciles d'usage pour planifier et conduire une action de diffusion des résultats de recherche en dehors de la communauté scientifique. C'est ainsi que nous avons incorporé dans l'ouvrage cité ci-dessus (Huberman et Gather Thurler, 1991) un **« mode d'emploi »**. Cet instrument permet aux chercheurs de passer rapidement en revue les différentes démarches de diffusion, en jugeant d'abord de la pertinence de chacune d'elles pour l'étude en cours ou pour le public-cible visé. Par la suite, le mode d'emploi permet une choix parmi les efforts plus ou moins onéreux et, en même temps, une visualisation des moyens requis, déjà mis en œuvre ou envisagés.

De façon plus générale, **cet effort s'avère payant non seulement sur le plan pratique mais également sur le plan conceptuel.** En effet, les données de notre recherche indiquent assez clairement que, du côté des chercheurs, le fait de devoir communiquer les résultats de sa recherche dans un langage plus commun, de devoir contextualiser les données en fonction des particularités des interlocuteurs, de devoir enfin enraciner les outils conceptuels dans un terrain d'application dont les « habitants » (praticiens expérimentés) peuvent résister, complexifier, qualifier, mettre en questions ces cadres conceptuels — ces faits tirent à conséquence. Comme dans un processus classique de conflit cognitif, lorsque les attentes initiales sont violées, les interactions intensives praticien-chercheur aboutissent dans plusieurs cas à une réorganisation des schèmes conceptuels du **chercheur.** En effet, amener son objet de recherche sur le terrain — en particulier sur une variété de terrains qui « répondent », qui résistent, qui brandissent des contre-exemples — amènerait une progression conceptuelle plus rapide, par exemple, que ne le ferait une seconde étude destinée à approfondir les conclusions d'une première étude conventionnelle (Huberman, 1990b). Il est intéressant de noter que, dans l'étude EVA, ce phénomème était plus notable chez les requérants principaux qui, jusqu'ici, avaient fait le moins de diffusion de leurs recherches aux praticiens.

Si, en définitive, le travail sur le terrain autour d'une problématique de recherche est payant sur le plan conceptuel, nous dépassons alors le fossé théorie-pratique tel qu'une partie de la communauté de recherche se le représente. Dès lors, la confrontation de la recherche à la pratique devient une voie royale au renforcement des cadres théoriques et non plus un fardeau, un devoir social ou un geste d'activisme. Si, en plus, les interactions entre chercheurs et praticiens mènent aux liens fonctionnels plus denses entre eux, nous pourrons envisager en même temps une présence beaucoup plus constante des composantes conceptuelles dans les lieux d'application, dans les écoles et les conseils, où les praticiens interprètent et réfléchissent sur le sens de leurs interventions didactiques.

Terminons par là. Ce que l'on constate, lors des interactions chercheur-praticiens, est ceci : **un chercheur qui fait état des résultats de sa recherche aux utilisateurs et les approfondit avec ces derniers, dépasse rapidement le cadre de sa**

recherche. Il transmet ainsi beaucoup plus que ce qu'il sait du sujet, notamment par rapport au contexte d'utilisation, ce qui mène à des interactions plus denses et plus pertinentes.

Au vu de ce constat auquel s'ajoutent des résultats plus généraux exposés ici, on pourrait même dire qu'à moyen terme, l'intensification des liens entre chercheurs et praticiens à travers le Programme EVA a été plus enrichissante que les effets « ponctuels » de la recherche, en donnant lieu à **plusieurs** types de collaboration durable entre **plusieurs** personnes des deux côtés. Dans plus de la moitié des cas, et surtout dans les cas où les liens ont été établis dès l'origine du projet de recherche, puis maintenus avec une certaine régularité, chercheurs et praticiens ont continué leurs contacts au delà du Programme EVA, par rapport à des projets de formation, de conseil, de restructuration et d'introduction de nouveaux *outils (Cf. Huberman, 1990c). En définitive, c'est* la densité de ces contacts qui déterminera le niveau de collaboration ultérieure, au moment où un programme de recherche aura, depuis longtemps, disparu de la scène.

Michael Huberman
Université de Harvard (USA)
Université de Genève (Suisse)

Note

L'étude de la dissémination des résultats du Programme national de recherche « Education et vie active » a été publiée en 3 volumes :

Vol. 1. Huberman, M., Gather Thurler, M. et Nufer, E., **La mise en pratique des recherches scientifiques. Rapport technique,** Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1989, 352 p. + annexes.

Vol 2. Huberman, M. et Gather Thurler, M., **La mise en pratique des recherches scientifiques. Rapport de synthèse,** Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, 1989, 104 p. + annexes.

Vol. 3. Huberman, M. et Gather Thurler, M., **La mise en pratique des recherches scientifiques. Rapport exécutif,** Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, 1989, 47 p.

Un ouvrage plus général, résumant l'ensemble de ces documents et contenant en outre un « mode d'emploi » pour la mise en pratique des recherches scientifiques, vient de paraître : M. Huberman et M. Gather Thurler, **De la recherche à la pratique : éléments de base et mode d'emploi,** Berne et Paris, P. Lang, 1991.

RÉFÉRENCES

CHESNOT-LAMBERT O., ETÉVÉ C. et HASSENFORDER J. (1985). — La circulation de l'information dans les écoles normales. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation,** 7, 65-92.

CIMPONERIU R. (1984). — Types d'utilisation de la recherche éducationnelle : une analyse de la littérature en langue française. **Education et Recherche** (Suisse), 6, 1, 591-622.

GAMBERT C. (1990). — L'information pédagogique des enseignants : quelques données concernant les collèges. **Perspectives documentaires en éducation,** 20, 101-113.

GLASER E. et al. (1983). — **Putting knowledge to use,** San Francisco, CA, Jossey-Bass.

HAVELOCK R. (1969). — **Planning for innovation through the dissemination and utilization of knowledge,** Ann Arbor, Mich, ISC, CRUSK.

HUBERMAN M. (1973). — **Comment s'opèrent les changements en éducation,** Paris/Genève : UNESCO/BIE.

HUBERMAN M. (1990a). — La diffusion des savoirs scientifiques. In **Cahiers du Séminaire sur la représentation,** Montréal, CIRADE.

HUBERMAN M. (1990b). — La dissémination des *recherches scientifiques aux non-chercheurs : quelques* surprises. **Education et Recherche** (Suisse), 12, 2, 131-147.

HUBERMAN M. (1990c). — Links between researchers and practitioners : a qualitative study. **American Educational Research Journal,** 27, 2, 363-391.

HUBERMAN M. et GATHER THURLER M. (1991). — **De la recherche à la pratique : éléments de base et mode d'emploi,** Berne et Paris, P. Lang.

MILES M. et HUBERMAN M. (1991) — **L'Analyse qualitative des données,** Bruxelles, De Boeck.

OUZOULIAS R. (1985). — Communication documentaire en sciences de l'éducation : les instituteurs et les canaux d'information pédagogique. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation,** 6, 77-94.

PASTIAUX-THIRIAT G. (1990). — Pour une interactivité entre la recherche et les enseignants. Quelle information ? Quelles ressources ? **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation,** 21, 108-120.

ROGERS E. et SHOEMAKER F. (1971). — ***The communication of innovations,*** New York, Free Press.

WEISS C. et BUCUVALAS M. (1980). — **Social science research and decision-making,** New York, Columbia *University Press.*

NDLR

Dans l'article de Gérard Fath intitulé : **Laïcité et formation des maîtres,** paru dans le n° 97 de la revue, p. 68, une erreur de montage a rendu incompréhensible un paragraphe. Nous le publions à nouveau en nous excusant auprès de l'auteur et de nos lecteurs.

L'INCAPACITÉ LAÏQUE À PENSER LE SINGULIER

Faillite, en effet : ce qu'elle dit vouloir promouvoir et garantir, à savoir la *singularité,* la pensée laïque s'avère incapable de l'accueillir et de l'élaborer à hauteur de ses propres exigences. La désigner et l'exalter, oui, mais toujours en termes abstraits, juridiques, et rarement dans ses composantes constitutives, psycho-existentielles et historiques. **Or c'est bien ce singulier, situé, contingent, et appuyé sur des référents socio-culturels d'arrière-plan, qui est présent à l'école !**

Pour faire droit à la **haute idée de la singularité requise par la laïcité** il faut, nous semble-t-il, non pas simplement promouvoir une meilleure connaissance psychologique de l'enfant apprenant, mais aussi une connaissance des stratégies dont use l'enfant pour (ré)aménager sans cesse son rapport aux êtres et aux choses, aux signes, tout au long d'une journée de classe afin de déterminer corrélativement les outils dont peut disposer le maître, non pour maîtriser par effraction cette opacité essentielle au développement de soi, mais pour en saisir la mouvance, la portée, et **comprendre quelle marge d'indétermination est, pour chacun, à l'école, constitutive des conditions d'une vraie formation.** Car n'est-ce pas l'une des grandes mécompréhensions de l'idée laïque que de l'associer à l'idée d'emprise selon la transparence escomptée comme effet de savoir sur le sujet ? Pour dépasser l'acception *laïciste,* du *chacun,* conçu comme pendant rhétorique du *tous,* sans autre réalité que celle d'en être un exemplaire au singulier, la référence à la *phénoménologie,* paraît ici essentielle, en ce qu'elle engage à **comprendre les stratégies d'apprentissage dans le cadre de stratégies existentielles globales.** La laïcité ne dispose d'aucune phénoménologie de l'accueil et du séjour commun qu'elle valorise. L'incapacité du maître à porter attention à la stratégie existentielle propre de chaque élève n'est pas, même objectivable, du fait de la désastreuse conception de la *neutralité* entretenue par les acteurs comme exploit d'indifférence, d'absence aux autres en leur personne. Il faut donc aider les maîtres à réfléchir conjointement sur leur mode d'engagement dans leur tâche et le mode d'accueil du séjour de l'enfant — **apprenant,** certes, **mais présent à bien autre chose qu'à l'objet désigné de l'apprentissage** — en s'appuyant sur la **phénoménologie** — *pour l'accueil et le séjour* — et **l'anthropologie philosophique** — *pour penser les référents identitaires en jeu.*

Telle nous apparaît ici l'urgence théorique pour que la prise en charge laïque de *chacun* ne soit pas la simple individualisation égale de *tous,* mais véritablement une mise en œuvre de la diversité sur fond du séjour commun.

Car en fait, entraînés par l'analyse de leur pratique par l'écriture — condition qui relève de l'urgence pratique — les praticiens parviennent bien à exprimer ce qui, dans leur geste pédagogique, excède, dévie, capture leur *acte* pédagogique strict. Reste à élaborer ces matériaux, non plus, comme l'ont fait, depuis longtemps, les mouvements pédagogiques, en faveur de quelques militants, mais en termes d'une **remise en chantier de l'idée laïque au profit du maître tout venant.**

Nous pensons que cette remise en chantier s'esquisse dès l'instant que, surmontée la conception fruste de la neutralité comme non-implication — c'est-à-dire, en fait, implication occultée — il est reconnu que **l'espace scolaire de formation ne peut être autre chose qu'un** *espace axiologique,* c'est-à-dire, non pas un espace d'inculcation où les valeurs s'imprègnent subrepticement, mais un espace où, une fois posé que **la dimension axiologique est constitutive du geste éducatif,** son élaboration réfléchie par tous et chacun devient l'entreprise commune, banale, de la formation.

Gérard Fath
GRIPEEL, Université de Nancy II

NOTE DE SYNTHÈSE

Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels

Piaget/Vygotsky, apprentissages cognitifs individuels/interindividuels : s'agit-il *encore aujourd'hui d'une réelle opposition théorique ? On a bien* entendu envie de répondre que non, que l'opposition s'estompe dans les modèles développementaux actuels, qu'il y a complémentarité des approches, interaction des processus, dialectique ! Mais ne serait ce pas, en *l'état de l'Art,* céder au syncrétisme ? « Réunir tous les Crétois, ce n'est déjà pas si mal, mais s'il est vrai — comme on disait jadis — que tous les Crétois sont un peu menteurs... » (Gréco, 1988, p. 13). L'objectif du présent article est simplement de présenter des données actuelles et des réflexions sur l'un *et* l'autre aspects, individuel et interindividuel, des apprentissages cognitifs. L'aspect « individuel » sera traité dans la première partie de l'exposé, apprentissage et cognition, l'aspect « interindividuel » dans la seconde, apprentissage et interactions sociocognitives.

APPRENTISSAGE ET COGNITION

Le problème des *rapports entre apprentissage et cognition a toujours* suscité des débats passionnés. A cette passion s'est associée, suivant les *cas, une intensité intellectuelle extrême* (le débat Piaget/Chomsky, par exemple) ou, plus modestement, une hégémonie programmatique affichée (Melher & Dupoux, 1990 : *Naître humain*).

Quoi qu'il en soit, il n'est aujourd'hui d'approche satisfaisante de la cognition qui fasse l'économie du concept d'apprentissage. *Ce concept est* invoqué tant au niveau vivant le plus élémentaire, la plasticité comportementale de certains *animaux unicellulaires (Carew & Sahley, 1986), qu'au niveau* des systèmes artificiels sophistiqués : l'algorithme de rétropropagation des *réseaux de neurones formels* (Rumelhart, Hinton, & Williams, 1986 ; etc.). Il l'est aussi, c'est évident, dans l'étude du développement cognitif humain.

Quelle *entrée* théorique choisir pour parler des rapports entre apprentissage et cognition ? De multiples entrées sont possibles. Elles prennent souvent la forme de dichotomies. Dans le *Grand Dictionnaire de la Psychologie* récemment publié chez Larousse, George (1991) oppose deux classes d'apprentissages *selon le niveau d'intégration de l'activité psychologique :* 1) les apprentissages élémentaires relatifs au contrôle par les stimulus de l'environ-

nement (empreinte, conditionnement pavlovien, conditionnement opérant) ; 2) les apprentissages complexes médiatisés par les représentations symboliques. Les premiers apprentissages sont essentiellement déterminés par les caractéristiques physiques des stimulus et se révèlent soumis aux facteurs de contiguïté, de répétition, d'intensité ou de validité prédictive. Les seconds dépendent de la *signification* que le sujet attribue aux stimulus : ils font intervenir des représentations symboliques et aboutissent à des modifications stables de certaines représentations stockées en mémoire. On reconnaît évidemment ici l'opposition entre behaviorisme et cognitivisme princeps. Une autre distinction, partiellement redondante, s'ajoute à cette dichotomie classique : celle qui oppose, du point de vue des processus d'acquisition des connaissances, l'approche symbolique et l'approche (néo)connexionniste (Nguyen-Xuan & Grumbach, 1988). L'approche symbolique correspond à la seconde classe d'apprentissages distinguée par George. L'approche connexionniste s'en démarque par l'économie faite du concept de symbole. Le concept de représentation, la *signification* attribuée aux stimulus, est maintenu mais redéfini en termes de patterns numérisés d'activation (activation subsymbolique de processeurs élémentaires ou neurones formels). Les algorithmes d'apprentissage font intervenir ces patterns et aboutissent à des modifications stables de patterns d'activation « stockés en mémoire » (la mémoire est la structure même du système).

En relation avec ces deux grandes distinctions, behaviorisme/cognitivisme et symbolisme/connexionnisme, l'*entrée* théorique spécifique qui sera retenue ici, pour aborder le problème des rapports entre apprentissage et cognition, est la confrontation de trois approches relativement récentes de l'apprentissage : le néostructuralisme (illustré par la théorie des opérateurs constructifs de Pascual-Leone), le cognitivisme développemental (illustré par le modèle de la catégorisation de Nelson) et le « néocognitivisme » (illustré par la modélisation connexionniste). Dans les deux premières approches, les apprentissages sont du type *apprentissages complexes médiatisés par des représentations symboliques* (des articulations ponctuelles sont établies avec les apprentissages béhavioristes). Dans la troisième approche, le néocognitivisme, il s'agit d'algorithmes subsymboliques d'apprentissage.

Le choix de cette entrée théorique — notamment les exemples retenus (Pascual-Leone, Nelson, etc.) — réduit le champ de l'exposé, mais il le singularise par rapport à des exposés plus classiques sur le sujet (Nguyen-Xuan & Grumbach, déjà cités ; Richard, 1990 ; par exemple). Il permet en outre de soulever des interrogations, à notre sens, cruciales concernant les apprentissages cognitifs. Quatre thèmes de réflexion seront abordés en conclusion de cette partie : behaviorisme/cognitivisme, symbolisme/connexionnisme, émotion/cognition et activation/inhibition.

1. LE NÉOSTRUCTURALISME : APPRENTISSAGE ET ARCHITECTURE FONCTIONNELLE

Le néostructuralisme (Pascual-Leone, Case, Halford, Fischer et Demetriou ; Cf. Houdé, sous presse et Bideaud & Houdé, 1991, pour une synthèse) vise explicitement à articuler les apports de la théorie piagétienne et du cognitivisme anglo-saxon. Père incontesté du néostructuralisme en psychologie, Pascual-Leone a élaboré une Théorie des Opérateurs Constructifs (*Theory*

of Construtive Operators : TCO), récemment précisée par un système modulaire de l'attention mentale (Pascual-Leone, 1976, 1988 ; Pascual-Leone & Goodman, 1979 ; Pascual-Leone & Sparkman, 1980). On retiendra cette théorie pour illustrer l'approche néostructuraliste de l'apprentissage.

La TCO décrit l'organisation structurale et fonctionnelle d'un « *méta*sujet », *méta* dans son sens étymologique de *changement* (relatif aux mécanismes de transformation, comme dans *méta*bolisme). Le métasujet est un organisme psychologique autonome qui, à tout moment, peut être décrit par deux composantes. 1) Un répertoire de schèmes symboliques qui constitue le système subjectif : schèmes cognitifs (figuratifs, opératifs, exécutifs), schèmes affectifs (émotions, motivations) et schèmes personnels (styles cognitifs, valeurs, croyances). 2) Un répertoire d'opérateurs « silencieux » qui constitue le système *méta*constructif. Selon Pascual-Leone, le système subjectif est l'homologue humain du *software* informatique (aspect logiciel) et le système métaconstructif celui du *hardware* (aspect « machinerie »).

Ce dernier système est responsable des synthèses processuelles, c'est-à-dire qu'il réalise l'activation et la synthèse des schèmes cognitifs, affectifs et personnels du système subjectif, de façon à produire des schèmes, ou « super-schèmes », de résolution de problèmes. Sept opérateurs métaconstructifs, dont deux opérateurs d'apprentissage, sont distingués : l'opérateur d'énergie Mentale ou d'activation M, l'opérateur d'Inhibition I, les opérateurs d'apprentissage L *(Logic)* et C *(Content)*, l'opérateur de champ F *(Field)*, l'opérateur Affectif A et l'opérateur personnel B *(Body)*. On se limitera à détailler ici le fonctionnement des opérateurs L et C.

Pascual-Leone reprend, en ce qui concerne L et C, la distinction piagétienne qui oppose l'apprentissage structural (L) et l'apprentissage des contenus (C). Mais la nouveauté introduite tient à ce que l'opérateur L peut fonctionner sous deux conditions : LC et LM, où les composantes C et M renvoient respectivement aux fonctionnements des opérateurs d'apprentissage C — explication métasubjective de la notion behavioriste de conditionnement selon Pascual-Leone — et d'énergie mentale ou d'activation M. L'apprentissage LC correspond à une « fusion » graduelle de schèmes (tous types de schèmes du répertoire subjectif) simultanément activés, aboutissant à une structure composite, ou « super-schème », par confrontation répétée du sujet avec les mêmes régularités. Dans l'exemple bien connu de la conservation de la substance (la fameuse boulette d'argile qui se métamorphose en saucisse dont la longueur devient incontestablement saillante), la structure LC typiquement appliquée en cas d'échec est celle selon laquelle « ... ce qui est long contient en général plus de substance ». LC est un apprentissage lent, cumulatif et tacite, qui génère des structures généralement automatisées (lors de leur application) et fortement intégrées dans le contexte de leur formation. Inversement, l'apprentissage LM implique la mise en œuvre de l'opérateur d'énergie mentale M qui suscite, en mémoire de travail, la coordination rapide, et associée à un effort cognitif, des schèmes pertinents co-activés et co-fonctionnels (*seuls* schèmes du répertoire activés par M, les schèmes non pertinents, voire « dangereux », étant inhibés par I : ex., les structures LC). Dans l'exemple donné ci-avant, la structure LM, appliquée en cas de réussite, correspond au « super-schème » de *conservation de la substance* qui relève notamment du constat selon lequel « ... la saucisse procède de la transformation, sans ajout ni retrait, d'une boulette B identique à la boulette témoin A », d'où, à l'issue d'une telle transformation, l'invariance de la quantité de substance de tout objet, boulette d'argile ou autre. La rapidité de l'apprentis-

sage LM (dans le sens d'une coordination microgénétique, par opposition à la « fusion » graduelle macrogénétique de LC) entraîne une autonomie des structures générées qui sont applicables dans divers contextes. L'apprentissage LC génère, au niveau du système subjectif, le répertoire des structures « expériencielles », tandis que LM génère celui des structures rationnelles.

L'essentiel à souligner ici est que l'apprentissage, sous son double processus LC et LM, joue, dans le modèle de Pascual-Leone, un rôle central. On sait que les grands stades du développement sont définis quantitativement par la TCO en termes de contraintes fonctionnelles d'allocation d'énergie mentale (opérateur M). Mais au-delà de cette quantification, qui a fait l'objet de controverses, l'aspect *méta* (mécanismes de transformation) du *méta*sujet de la TCO repose fondamentalement sur les opérateurs LC et LM. C'est de leur fonctionnement (soumis pour LM aux contraintes développementales de M) que procède, à tout moment du développement et en situation microgénétique de résolution de problèmes, l'état du répertoire de schèmes, ou système subjectif, dont dispose le sujet. L'intérêt du modèle, qui ne peut être davantage illustré dans le cadre limité de cet exposé, est de situer les processus d'apprentissage dans une architecture fonctionnelle générale (système subjectif, système métaconstructif) et, partant, de les articuler finement avec une panoplie d'opérateurs (activation M, inhibition I, champ F, affectif A, personnel B) et de schèmes symboliques (allant des schèmes figuratifs, de type prédicats, aux émotions, croyances, etc., en passant par les schèmes opératifs et exécutifs). On trouve notamment dans l'extension récente de la TCO — le système modulaire de l'attention mentale (Pascual-Leone, 1988) — une analyse des rapports microgénétiques entre les structures d'apprentissage LC (*versus* LM), l'opérateur de champ, les schèmes exécutifs et les opérateurs d'activation/inhibition (les niveaux de réussite à l'épreuve de conservation de la substance, donnée en exemple plus haut, sont analysés en ces termes). De cette dynamique microgénétique procède l'évolution développementale du répertoire de schèmes qui fonde la *subjectivité* de l'enfant (au sens kantien, hegelien et husserlien du terme).

2. LE COGNITIVISME DÉVELOPPEMENTAL : APPRENTISSAGE ET REPRÉSENTATION DES CONNAISSANCES EN MÉMOIRE PERMANENTE

Le cognitivisme développemental est un courant de recherche qui envisage, dans une perspective génétique, la représentation des connaissances telle qu'elle est étudiée chez l'adulte, ou dans les systèmes artificiels, par le cognitivisme anglo-saxon. L'accent est notamment mis sur le développement des formats de symbolisation (imagé, propositionnel), des types de connaissances représentées (déclaratif, procédural) et des modes d'organisation de ces connaissances (scripts et catégories, par exemple) (Cf. Kosslyn, 1983 ; Anderson, 1983, Nelson, 1986 ; pour une synthèse : Bideaud & Houdé, 1991). Les modèles cognitivistes développementaux sont plus locaux que les modèles néostructuralistes et s'assortissent en général d'une simulation, ou pour le moins d'une référence, informatique précise. On retiendra ici l'exemple du modèle de Nelson.

Nelson (1985, 1986, 1988) introduit et adapte, en psychologie du développement, la notion de script formalisée en Intelligence Artificielle (IA) par Schank & Abelson (1977). Le script correspond en IA à « une représentation

informatique concrète d'un [micro-]contexte » (Hofstadter, 1979/1985, p. 724). Plus précisément, il s'agit d'un système relationnel entre variables, ou « cases » *(slot)*, à particulariser suivant un mécanisme dit de « remplissage de cases » *(slot-filling)*. L'intérêt du modèle de Nelson, présenté en détail ailleurs (Bideaud & Houdé, 1989 ; Houdé, 1991a et sous presse), tient à la relation développementale qu'il établit, chez l'enfant, entre les scripts et les catégories. Inspirée par le structuralisme linguistique (transposé ici à « l'extralangage »), Nelson avance que les catégories, structures paradigmatiques abstraites, sont dérivées des scripts, structures syntagmatiques « expériencielles ». Le mécanisme de cette dérivation est décrit comme un « remplissage de cases », homologue humain du mécanisme IA, survenant au cours du développement et fondé sur une opération de substitution.

Dans le cadre de ce modèle, trois processus généraux d'apprentissage sont distingués et hiérarchisés. 1) Le premier processus, incident selon Nelson, repose sur un principe de *contiguïté* et génère les scripts en mémoire permanente. 2) Le second processus, incident ou intentionnel, repose sur un principe de *substituabilité*, appliqué aux scripts, et génère les catégories (par remplissage de cases) : *slot-filler categories*. 3) Le troisième processus, fondé sur l'expérience linguistique et les apprentissages scolaires (référence de Nelson à Bruner) permet, quant à lui, d'accéder aux catégories taxonomiques, indépendantes des scripts particuliers.

L'apprentissage, relevant ici de principes multiples et hiérarchisés (contiguïté, substituabilité, etc.), apparaît central dans l'émergence des étapes développementale de la catégorisation : scripts, *slot-filler categories*, catégories taxonomiques. D'un point de vue plus général, l'intérêt des modèles cognitivistes développementaux, tel celui de Nelson, est de préciser les processus d'apprentissage *spécifiques* liés au développement d'un aspect *particulier* de la représentation des connaissances en mémoire permanente. Cette spécificité est absente des modèles néostructuralistes, celui de Pascual-Leone par exemple, où les opérateurs d'apprentissage sont définis en référence au concept générique de schème (concept qui peut recouvrir indifféremment toute la panoplie des représentations du cognitivisme).

3. LE NÉOCOGNITIVISME : APPRENTISSAGE ET CONNEXIONNISME

En raison du développement récent de ce courant de recherche, on exposera brièvement ses concepts de base avant d'aborder le problème de l'apprentissage. Il ne s'agit pas, comme dans les deux points précédents, d'un courant de psychologie de l'enfant. Néanmoins son intérêt concernant l'acquisition des connaissances, et partant la dimension génétique des systèmes cognitifs, est évident. Le néocognitivisme, et particulièrement le connexionnisme dont il sera question ici, présente l'originalité de se démarquer nettement du cognitivisme anglo-saxon « orthodoxe », point de référence tant du néostructuralisme que du cognitivisme développemental.

Le (néo)connexionnisme (Feldman & Ballard, 1982 ; Rumelhart & McClelland, 1986 ; Waltz & Feldman, 1988 ; etc.) est la résurgence d'un courant de recherche né durant les années 50-60 et fondé sur la métaphore neuronale (Hebb, 1949 ; McCulloch & Pitts, 1943 ; Rosenblatt, 1962). Cette résurgence est notamment liée aux interrogations apparues, durant les années 80, concernant le traitement parallèle des informations et les processus d'appren-

tissage, aspects de la cognition dont le cognitivisme classique (« adulte ») ne rend qu'imparfaitement compte. A cela s'ajoutent également le retour marqué du concept d'auto-organisation dans l'étude des dispositifs physico-chimiques (Dumouchel & Dupuy, 1983 ; Prigogine & Stengers, 1979, 1988 ; Atlan, 1979 ; etc.) et les récents progrès technologiques facilitant la réalisation électronique des réseaux neuro-mimétiques (Hillis, 1985 ; Hinton & Sejnowski, 1984 ; Rosenberg & Blelloch, 1988 ; etc.).

L'architecture des systèmes connexionnistes est décrite en termes de réseaux de processeurs élémentaires (nœuds) soumis, par le biais de connexions pondérées (arcs), aux jeux d'activations et d'inhibitions interactives. Certains processeurs assurent l'interface avec l'environnement (nœuds d'entrée et de sortie), les autres se répartissent au sein de couches de nœuds intermédiaires. Les processeurs, unités de traitement ou opérations, correspondent à des fonctions de transition, à seuil ou linéaire, qui calculent la sortie — c'est-à-dire le niveau d'activation — d'un nœud donné à partir de ses entrées. Ce calcul intègre les pondérations, positives et négatives, associées aux arcs impliqués. Lorsqu'un système connexionniste — avec nœuds, seuils et interconnexions pondérées spécifiés — est activé par l'environnement (entrée du système), tous les processeurs élémentaires calculent *en même temps* le niveau d'activation du nœud où ils se situent. De ce fonctionnement massif et parallèle émerge progressivement, sous l'impulsion d'activations interactives locales, une configuration globale d'activation qui correspond au concept de représentation dans l'approche connexionniste.

Le connexionnisme décrit ainsi l'interface direct sujet-environnement sans l'intermédiaire de représentations symboliques — non numériques — de types schèmes, scripts, catégories, etc. (pour reprendre les exemples analysés plus haut). C'est là le point de divergence fondamental avec le cognitivisme princeps et ses avatars développementaux : néostructuralisme et cognitivisme développemental. Le matériau des opérations réalisées est numérique (valeurs des entrées, des pondérations, etc.) et les représentations élaborées sont des patterns numérisés d'activation : « exeunt les symboles » écrit Varela (1989, p. 76). De plus, les représentations de l'environnement ne sont pas stockées en un endroit précis d'une mémoire permanente (le répertoire de schèmes de Pascual-Leone par exemple) et instanciées en mémoire de travail (sous-répertoire de schèmes activés), mais elles sont au contraire distribuées sur toute la structure du système et activées avec celui-ci — d'où la possibilité d'un phénomène de *résonance immédiate* entre une structure de l'environnement et la structure du système (cf. Atlan, 1986).

En référence à cette architecture générale, l'apprentissage est généralement décrit comme un ajustement des pondérations associées aux arcs, en vue de « capturer » les régularités contenues dans une suite d'exemples d'associations entrée-sortie externes. Un tel mode d'apprentissage est implicite, confondu avec la machinerie du traitement et inaccessible à l'introspection et à la verbalisation. Plusieurs algorithmes d'apprentissage ont été proposés. On retiendra, pour la clareté de l'exposé, un algorithme très simple : *celui de Widrow-Hoff décrit par Nguyen-Xuan & Grumbach (1988). Il* comporte cinq étapes : 1) considérer une première mise en situation, positionner les entrées et les sorties correspondantes ; 2) incrémenter de D les poids des connexions qui ont à la fois entrées et sorties actives ; 3) ne positionner que les entrées ; 4) évaluer les sorties à partir du réseau, c'est-à-dire à partir des pondérations initiales ; et 5) décrémenter de D les poids des connexions qui ont à la fois entrées et sorties actives. Si à l'étape 4 les sorties évaluées

correspondent à celles attendues (sorties positionnées à l'étape 1), alors l'étape 5 remet la partie du réseau concernée dans l'état initial. En revanche, s'il n'y a pas correspondance, le réseau se modifie. C'est dans ce cas qu'il apprend.

4. APPRENTISSAGE ET COGNITION : QUESTIONS OUVERTES

Les trois exemples retenus ci-avant, le néostructuralisme (illustré par la TCO de Pascual-Leone), le cognitivisme développemental (illustré par le modèle de la catégorisation de Nelson) et le néocognitivisme (connexionnisme), ne représentent en rien un exposé exhaustif sur les rapports entre apprentissage et cognition (les modalités de l'apprentissage par l'action et par le texte, par exemple, n'ont pas été spécifiquement évoquées ; Cf. George, 1983 ; Richard, 1990). Ils suffisent néanmoins, et c'était là notre objectif, à poser quelques questions cruciales concernant l'étude des apprentissages cognitifs. Nous en retiendrons quatre, relatives aux problématiques suivantes : 1) behaviorisme/cognitivisme ; 2) symbolisme/connexionnisme ; 3) émotion/cognition ; et 4) activation/inhibition.

1) Behaviorisme/cognitivisme. Nous avons mentionné, en introduction de cette partie, la distinction récemment proposée par George (1991) entre apprentissages élémentaires relatifs au contrôle par les stimulus de l'environnement (behaviorisme) et apprentissages complexes médiatisés par les représentations symboliques (cognitivisme). Il apparaît, à l'issue de l'analyse du modèle néostructuraliste de Pascual-Leone et du modèle cognitiviste développemental de Nelson, que cette opposition masque quelque peu la complexité des processus d'apprentissage. La composante C de l'opérateur d'apprentissage LC de Pascual-Leone correspond à une explication métasubjective (au sens précis de ce terme dans la TCO) de la notion behavioriste de conditionnement. L'opérateur LC est en effet étroitement contrôlé, en relation avec l'opérateur de champ F, par les stimulus de l'environnement. Il procède d'une confrontation *répétée* du sujet avec les mêmes *régularités*. Néanmoins LC *implique et génère des schèmes et superschèmes symboliques*, et s'apparente de ce point de vue aux apprentissages complexes du cognitivisme. De même, les processus d'apprentissage du modèle de Nelson impliquent et génèrent des *représentations symboliques (scripts, catégories) tout en reposant* sur des facteurs typiquement behavioristes tels la contiguïté ou la substituabilité (généralisation) des stimulus. N'y aurait-il donc pas intérêt, pour assurer une description plus précise de la complexité des apprentissages cognitifs, à dépasser l'opposition historique behaviorisme/cognitivisme ? L'heure n'est plus à la reconversion providentielle d'un expérimentalisme désemparé.

2) Symbolisme/connexionnisme. Cette seconde distinction conduit à s'interroger *sur les « relais » possibles entre* apprentissages symboliques et apprentissages connexionnistes. Les opérateurs d'apprentissage symbolique, LC et LM, de Pascual-Leone sont explicitement décrits, à l'égal des apprentissages connexionnistes, *comme confondus avec la machinerie du traitement* (système métaconstructif). L'apprentissage LC peut, en outre, être défini en termes de « capture » de régularités contenues dans une suite d'exemples d'associations entrée-sortie externes. *Il implique et génère néanmoins des* schèmes symboliques. De surcroît, tout schème symbolique possède, dans le

modèle de Pascual-Leone, un poids intrinsèque d'activation (Cf. les pondérations du connexionnisme) déterminé par la composante C de LC — composante elle-même rapprochée ci-dessus du conditionnement behavioriste. Par ailleurs, les scripts de Nelson (qui sont en fait des *schémas* événementiels), et les processus d'apprentissage par contiguïté et substituabilité qui y sont associés, seraient à mettre en relation avec les modélisations connexionnistes des schémas (Rumelhart & al, 1986). Bref, n'y aurait-il pas avantage ici aussi, pour assurer une description plus précise de la complexité des apprentissages cognitifs, à dépasser l'opposition symbolisme/connexionnisme ?

3) Emotion/cognition. On a souligné plus haut l'intérêt du modèle de Pascual-Leone concernant l'articulation des processus d'apprentissage avec une panoplie d'opérateurs, dont l'opérateur affectif A. Le rôle d'un opérateur de ce type (et des schèmes affectifs), dans le cadre d'une architecture fonctionnelle générale, est au centre des préoccupations du courant de recherche actuel consacré aux relations, ignorées par le cognitivisme, entre émotion et cognition (Izard, 1989 ; Izard, Kagan & Zajonc, 1988). Les questions qui se posent ici, et qui restent partiellement ouvertes, sont celles des rapports microgénétiques entre un opérateur de type affectif A (émotions, etc.) et les processus d'apprentissage, qu'ils soient behavioristes, cognitivistes-symboliques « et/ou » connexionnistes.

4) Activation/inhibition. Enfin, et toujours en référence au modèle de Pascual-Leone, les liens entre apprentissages cognitifs et processus d'activation/inhibition (les opérateurs M et I dans la TCO) semblent essentiels. Ils posent notamment le problème de *l'apprentissage par élimination* qui a fait l'objet de modélisations neurobiologiques récentes. « Apprendre, c'est éliminer » écrit Changeux (1983, p. 326). Cette thèse est précisée dans le modèle du *darwinisme neural/mental* (Changeux & Dehaene, 1989) qui décrit l'apprentissage suivant un mécanisme de variation-sélection. Ce mécanisme inclut deux composants fondamentaux : un générateur de diversité et un système de sélection. Le générateur de diversité produit l'activation, spontanée et transitoire, d'assemblées de neurones que Changeux appelle « pré-représentations » (équivalents neuro-psychologiques des variations darwiniennes). Le système de sélection procède ensuite à une activité combinatoire qui anticipe l'interaction avec l'environnement. Deux cas de figure peuvent se présenter : soit il y a « résonance » entre l'état interne du système cognitif et l'état externe, soit il n'y a pas résonance ; la résonance *versus* non résonance étant fonction de la valeur adaptative de la (ou des) pré-représentation(s) générée(s). Dans le premier cas, la ou les pré-représentations sont stabilisées et stockées en mémoire. Dans le second cas, aucune mise en mémoire n'a lieu. Ces règles de sélection prennent en compte l'organisme, dans son ensemble, en interaction avec le monde extérieur. Il s'agit là d'un cadre d'analyse heuristique pour décrire les acquisitions humaines et notamment leur polymorphisme (générateur de diversité), mais il est nécessaire de préciser, du point de vue psychologique, le mécanisme de variation-sélection postulé. De quelles opérations mentales (opérateurs, processus, etc.) s'agit-il exactement, comment s'organisent-elles lors de la microgenèse d'une interaction avec l'environnement (incidence de l'environnement sur le générateur de diversité, stratégies différentes de variation-sélection ?), quels sont leurs rapports avec les schèmes exécutifs ou structures de contrôle ? Ces questions pourraient être traitées en référence à la TCO de Pascual-Leone et à son extension récente sous la forme d'un système modulaire de l'attention mentale (pour une tentative d'analyse en ce sens : Cf. Houdé, 1991b). Elles sont d'importance car elles bousculent bon nombre de conceptions de l'apprentissage et

du développement. *L'apprentissage pourrait être une élimination et le développement* une forme d'appauvrissement ! La cognition du jeune enfant se caractériserait notamment par une inhibition inefficiente (Cf. Bjorklund & Harnishfeger, 1990).

Cette série de quatre problèmes, behaviorisme/cognitivisme, symbolisme/connexionnisme, émotion/cognition, activation/inhibition (d'autres problèmes pourraient bien entendu être évoqués) illustre la complexité des apprentissages cognitifs. Et cette complexité est encore ici partielle. Nous avons en effet traité du sujet « individuel » (expression maladroite mais nécessaire à l'organisation de l'exposé) sans intégrer le rôle de l'interaction sociale. La seconde partie de l'article traite de cet aspect essentiel de l'apprentissage.

APPRENTISSAGE ET INTERACTIONS SOCIOCOGNITIVES

Les approches actuelles de l'explication du développement et de l'appropriation des connaissances réfèrent au constructivisme, ou à des positions plus centrées sur les transmissions sociales. Comme on l'a vu, toutes prennent en considération à la fois les facteurs intra-individuels et les facteurs interpersonnels. Les fonctions reconnues à ces facteurs, leur importance respective, leur antériorité, diffèrent largement selon les positions théoriques soutenues. Nous proposons un bref rappel des conceptions de Piaget et de Vygotsky, de ce point de vue, puis la présentation de positions actuelles, et des mécanismes qu'elles invoquent.

1. CONSTRUCTIVISME ET INTERACTIONS

Du point de vue du Constructivisme le développement harmonieux des structures cognitives suppose l'insertion du sujet au sein d'un environnement social favorable. Un tel environnement n'impose pas de contraintes et permet à l'enfant d'explorer le monde physique, et d'en découvrir les relations, en agissant sur lui. A l'inverse, les situations où des savoirs, des normes, des règles, etc. sont supposés transmis culturellement par les parents, les maîtres, différents agents sociaux porteurs de prestige et de savoir, ne sont pas favorables au développement. De telles situations peuvent même inhiber la progression, parce qu'elles imposent un mode de raisonnement, et gênent son élaboration autonome par l'enfant (Hinde et al., 1988). Le conflit cognitif constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives. Ce conflit peut résulter de l'inadéquation entre les attentes, les hypothèses, les inférences produites par le sujet à propos des relations du monde physique, et les constatations qu'il est amené à faire quant au résultat de ses actions. Le conflit peut également se produire entre deux schèmes contradictoires à un moment de l'évolution du sujet, s'ils sont simultanément activés (Inhelder Sinclair et Bovet, 1974). La notion d'interaction n'est pas absente de ce type d'explication, mais il s'agit d'interactions intra-individuelles entre les schèmes d'assimilation activés. On peut trouver une ébauche de conflit interindividuel dans l'évocation par l'adulte du point de vue d'un autre enfant, supposé opposé à celui du sujet. On sait en effet que la résistance à la contre-suggestion constitue un critère de la stabilité d'une structure nouvellement acquise. Une telle contre-suggestion peut mettre l'enfant en situation de conflit (Tran Thong, 1967).

2. TRANSMISSION SOCIALE ET INTERACTIONS

D'une façon très différente, le modèle de Transmission Sociale de Vygotsky met principalement l'accent sur les facteurs interindividuels pour l'appropriation des connaissances par l'enfant (cf Vygotsky, 1978 et 1985 ; Schneuwly et Bronckart, 1985, et le numéro spécial de la revue *Enfance,* 1989). Pour ce courant de pensée l'enfant découvre son environnement et apprend à agir sur les objets grâce à la médiation sociale, à travers ses interactions avec autrui. C'est aussi par cette voie qu'il apprend à utiliser les systèmes de signification, principalement le langage, pour la régulation d'abord interindividuelle de ses activités ; l'autorégulation constitue alors l'aboutissement du processus d'intériorisation. Ainsi toutes les capacités de l'enfant se manifestent d'abord en situation interindividuelle. Leur activation et leur régulation intrapsychiques apparaissent en un second temps, après des délais parfois longs. Les interactions avec des partenaires plus compétents, loin de freiner le développement d'une pensée autonome, lui sont nécessaires. Les activités menées avec la tutelle de l'adulte ou d'un aîné permettent la mise en relation des actions et de leurs résultats, des significations langagières et des effets qu'elles permettent d'obtenir. Les instruments de l'instruction que l'expert met à la disposition du novice sont massivement constitués par la communication interpersonnelle, la démonstration et la modélisation. Selon Beaudichon et al. (1989), ces instruments, s'ils n'ont pas été analysés explicitement par Vygotsky, sont sous-jacents à sa construction conceptuelle.

L'étayage de l'enfant par l'adulte rend possible la transition entre le guidage externe et l'auto-guidage dans la réalisation d'une tâche, dans la limite de la « zone de développement proximal ». Ainsi l'efficacité de l'aide apportée par le tuteur reste déterminée par le niveau des capacités actuelles de l'enfant (Wertsh 1979 et 1985, entre autres). Si l'activité ou la discussion proposées par l'adulte se trouvent par trop éloignées de ces capacités, la progression ne pourra se réaliser. Les acquisitions dépendent donc à la fois du niveau déjà atteint et de l'apport d'une aide instrumentale juste nécessaire. La transmission sociale des outils culturels qui autorisent les acquisitions de savoirs et savoir-faire constitue le mécanisme essentiel des apprentissages.

3. LES EXPLICATIONS SOCIOCOGNITIVES DES ACQUISITIONS

3.1. La théorie de l'apprentissage social

Il paraît indispensable de signaler ici la Théorie de l'Apprentissage Social (Social Learning Theory) de Bandura (1986, entre autres). Cette approche constitue une des premières tentatives d'explications sociocognitives du fonctionnement cognitif dans les acquisitions. Nous avons eu l'occasion d'exposer ailleurs les principes généraux de cette position, et les différents aspects et fonctions du mécanisme d'imitation qui la fonde, et dépasse largement les seuls effets de modélisation (Winnykamen, 1982, 1985, 1988, 1990). S'agissant d'acquisitions cognitives en situation interindividuelle, on ne peut passer sous silence les résultats nombreux et fermement établis qui manifestent la réalité des acquisitions cognitives, sous certaines conditions, par un appren-

tissage sociocognitif reposant sur l'imitation. Les progrès réalisés dans le champ de l'acquisition de notions piagétiennes, lorsque le sujet non-conservant, de phase intermédiaire, observe les réponses et les justifications d'un modèle conservant, sont désormais bien établis (Robert et Charbonneau, 1979 et 1980 ; Lefebvre-Pinard et Reid, 1980 ; Robert et Fortin, 1983 ; Robert,1984, entre autres).

3.2. La psychologie sociale développementale et cognitive

Après avoir présenté le courant européen de psychologie sociale génétique et cognitive, nous nous proposons de décrire : le Conflit Socio-Cognitif (CSC dans la suite), comme mécanisme psycho-social du développement ; le rapport de ce mécanisme avec d'autres, relevant du même courant ; les extensions des analyses et travaux empiriques à d'autres champs de connaissances, et à d'autres périodes développementales. Nous envisagerons ensuite les apports de ce courant de pensée à l'analyse des situations interactives de résolution de problème.

La Psychologie Sociale du Développement Cognitif, née dans les années 1970, s'est constituée d'abord comme approche théorique du développement. Cette théorie psychosociale du développement de l'intelligence, ou psychologie sociale génétique, a pour objet d'étude la construction sociale des représentations cognitives. Elle a progressé dans cette direction, tout en se diversifiant ; une nouvelle voie de recherches s'est en effet centrée sur le fonctionnement cognitif, dans des contextes de résolution de problèmes. L'étude du développement et celle du fonctionnement intègrent une dimension inter-individuelle caractéristique de cette approche. L'objectif explicite des premiers écrits, fondateurs de la psychologie sociale du développement cognitif (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975), vise la mise en évidence et l'analyse des mécanismes psycho-sociaux du développement de l'intelligence. Pour ses initiateurs ce courant de pensée reste d'abord dans une problématique constructiviste piagétienne du développement cognitif, tout en lui apportant une modification majeure. Le modèle explicatif proposé intègre en effet les variables sociales comme éléments constitutifs, au même titre que les variables psychologiques, selon un schéma ternaire Ego-Alter-Objet (Moscovici, 1984). Les travaux se centrent sur l'analyse des mécanismes de médiation par lesquels les facteurs sociaux concourent à la construction même des processus cognitifs (Perret-Clermont, 1979 ; Doise et Mugny, 1981 ; Mugny, 1985 ; Hinde et al., 1988. Voir aussi Perret-Clermont et Nicolet, 1988, pour un rappel de la problématique).

Les premières publications visent la mise en évidence de l'efficacité du CSC, comme mécanisme qui sous-tend le processus développemental des structures cognitives. Le paradigme expérimental principal est, schématiquement, le suivant : deux sujets de même niveau de développement face à une notion donnée, non encore atteinte, produisent l'erreur de centration perceptive inverse. Ils sont mis en situation d'avoir à fournir une réponse commune, après concertation, devant un problème de même type. La réponse peut s'avérer exacte et justifiée (donc différente de la réponse fournie au pré-test par chacun d'eux). Un post-test à terme, en situation individuelle, contrôle la stabilité de la progression, sur des critères piagétiens (qualité de la réponse, et de ses justifications). La progression obtenue est comparée à celle que l'on relève chez des sujets de même niveau mis en situation d'observation d'un modèle conservant, et chez des sujets témoins de même niveau initial, qui n'ont pas participé à la phase expérimentale (voir, entre autres, Doise,

Mugny, Perret-Clermont, 1975 ; Mugny, Giroud, Doise, 1979 ; Carugati, de Paolis, Mugny, 1981 ; Doise et Mugny, 1981).

Le rôle des interactions entre pairs de niveaux de développement identiques ou voisins face à une notion en cours d'acquisition est largement attesté : le travail à deux permet à chacun des partenaires, sous certaines conditions, de progresser davantage qu'ils ne l'auraient fait en travaillant seuls. Notons que si, très généralement, la situation de CSC s'avère plus propice au progrès que celle de modélisation, issue de l'apprentissage socio-cognitif par observation, cette dernière produit néanmoins des progrès significatifs. Un second mécanisme serait donc susceptible d'aider à la progression développementale. Les auteurs signalent le fait, sans s'y attarder, lors de ces premiers travaux. De tels résultats ont été d'abord obtenus, rappelons-le, dans une optique développementale, pour des notions bien étudiées par l'école piagétienne (conservation de l'égalité ou de l'inégalité des longueurs, des quantités continues et discontinues, décentrations spatiales, etc.), au moment du passage aux premières opérations concrètes. L'ouvrage de synthèse de Perret-Clermont (1979), présente un ensemble de travaux originaux soulignant les mêmes effets.

Il ne suffit pas de créer le contexte interactif utile pour qu'un CSC se produise, et s'avère efficace. Deux conditions y sont requises ; elles concernent le niveau individuel des partenaires, et la dynamique interindividuelle qu'ils développent au cours de leurs échanges. Un certain niveau de compétences intra-psychiques est en effet nécessaire à l'intégration des apports de l'interaction, mais ces compétences se modifient dans l'interaction et par elle. Les modifications intrapsychiques et interindividuelles sont associées dans une relation causale « en spirale » (Doise et Mugny, 1981 ; Doise, 1985). La dynamique interindividuelle développée dans la dyade en interaction n'est pas nécessairement propice à l'établissement d'un CSC efficace. Celui-ci ne peut conduire au progrès que si la régulation des échanges se fait au plan socio-cognitif, et non au seul plan relationnel (Carugati, de Paolis et Mugny, 1981). Des échanges doivent s'établir pour la recherche d'une solution cognitive commune. « Il s'agit bien là d'une dynamique socio-cognitive particulière qui relève d'attitudes sociales peu familières aux enfants dans les conditions éducatives quotidiennes » Gilly, 1988, p. 22). La résolution apparente du conflit sur un mode relationnel, par soumission au point de vue de l'autre, ne peut aboutir au progrès.

Lorsque les deux conditions évoquées sont réunies, le CSC est facteur de progrès. Dans le modèle développemental où se situent ces travaux, le progrès se définit par les modifications développementales des représentations du réel dont le sujet se montre porteur. Ces modifications s'expliquent par un double mécanisme : l'opposition des réponses, de nature socio-cognitive, provoque un déséquilibre inter-sujets, qui conduit à son tour à un déséquilibre cognitif intrapsychique, par la prise de conscience individuelle du désaccord interindividuel (Doise et Mugny, 1981 ; Mugny et Doise, 1983, entre autres). Gilly résume cette position : « Il (le problème) a une dimension sociale tout à fait essentielle. C'est dans la coordination des points de vue pour parvenir à un accord, c'est à dire dans la recherche du dépassement du déséquilibre cognitif interindividuel, que les sujets pourront dépasser leur propre déséquilibre intra-individuel » (1988, p. 23). Ainsi les coordinations sociales rendraient-elles possibles les coordinations cognitives intra-individuelles : « Ce serait d'abord en coordonnant ses actions avec celles des

autres que l'individu acquerrait la maîtrise individualisée de systèmes de coordination » (Doise, 1988a).

Le mécanisme du conflit socio-cognitif s'avère constituer un bon candidat à la construction en situation interactive des représentations cognitives. Ce constat positif appelle quelques prolongements : a/ les conditions de l'obtention d'un CSC, et de la régulation cognitive des échanges qui en autorisent l'efficacité, sont difficiles à obtenir (cf supra) ; peut-on créer des conditions plus propices à l'établissement des CSC ? b/ les apports sociaux, dont l'importance en tant que facteurs constitutifs des constructions cognitives est avérée, ne sont-ils mobilisables que dans les seules situations interactives au sens interindividuel, « face à face », du terme ? Qu'en est-il de leur évocation dans certaines circonstances où le sujet élabore de façon apparemment individuelle ?

Les conditions de production d'un CSC nécessitent l'appariement de sujets de même statut développemental intermédiaire face à une notion, sujets qui, de surcroît, doivent produire des erreurs de centration perceptive inverses. Ces conditions nécessitent également une exacte parité des statuts quant au savoir, et au pouvoir, afin d'éviter des régulations sur un mode simplement relationnel, nuisibles, comme on l'a vu, aux régulations socio-cognitives. Si de telles conditions ne constituent pas une contrainte rédhibitoire pour les situations de laboratoire, elles enlèvent beaucoup de la valeur écologique du mécanisme de CSC dans les situations de vie quotidienne, dans les classes par exemple. Comment remédier à cet inconvénient ? Plusieurs procédures ont été mises en œuvre. La dyade constituée peut être légèrement dissymétrique quant au savoir, les arguments de l'enfant du niveau juste supérieur s'avérant plus stables, et susceptibles d'emporter l'adhésion (mais faut-il alors invoquer le CSC ?). L'adulte peut « tenir le rôle » d'un des partenaires, c'est à dire produire une réponse de niveau identique et de centration opposée à celle de l'enfant, et lui apporter la contradiction cognitive dans la discussion entre « partenaires ». On peut provoquer des erreurs de centration opposées, en utilisant un matériel spatial, chacun des partenaires (de même niveau intermédiaire) étant placé d'un point de vue différent par rapport à la tâche. Pour plus de détails sur les procédures on peut consulter Doise et Mugny (1981), Carugati et Mugny (1985), entre autres.

La notion de « marquage social » rend compte de la production du CSC en situation d'interaction « virtuelle ». Cette notion intègre dans la perspective psychosociale des éléments sociaux relevant des représentations sociales élaborées par l'enfant. Le conflit peut surgir de la contradiction liée à la prise en considération simultanée de répertoires de réponses différents, répertoire cognitif, et répertoire constitué des représentations sociales relevantes pour la tâche en cours (Mugny et Doise, 1983 ; de Paolis et Mugny, 1985). C'est par exemple le cas dans l'expérience de Doise, Dionnet et Mugny (1978). Des enfants non conservants quant à la longueur portent des jugements (faux) d'égalité devant deux longueurs inégales, perceptivement égalisées à leurs extrémités. Des progrès importants sont obtenus si les segments inégaux sont matérialisés par des chaînettes de poignet, que l'enfant doit attribuer soit à l'adulte soit à lui-même (condition marquée socialement). Le marquage social désigne ici la correspondance entre les relations cognitives en cours de construction, et les normes, connues du sujet, qui régissent un partage entre individus, en interaction réelle ou symbolique.

Dans une définition plus récente Doise élargit l'application du marquage social à d'autres articulations de structures de normes et représentations

sociales avec les dynamiques du fonctionnement cognitif : « 1/ le marquage social définit toute situation cognitive où une correspondance existe entre des réponses découlant de régulations sociales (... il s'agit en fait des représentations sociales dont l'enfant peut disposer à propos de divers rapports sociaux) et des réponses découlant de l'organisation des schématismes cognitifs dont le sujet dispose à un moment donné de son développement ; 2/ pour permettre un développement cognitif, cette expérience doit être rendue saillante, le sujet étant ainsi amené à comparer effectivement ses réponses de diverses natures ; 3/ le mécanisme par lequel le marquage social assure l'élaboration de nouvelles réponses cognitives est le CSC. C'est en effet la confrontation de réponses contradictoires qui peut donner lieu à de nouvelles réponses » (1988 a, p. 34). On voit qu'il s'agit bien de l'intervention de régulations sociales dans les coordinations cognitives (Doise, 1988 b). L'intervention doit être suffisamment saillante pour permettre la prise de conscience de l'opposition entre les réponses résultant de l'organisation cognitive actuelle, et celles édictées par les représentations de la situation sociale dont l'enfant est porteur. Ainsi on voit que la seule introduction d'une signification sociale ne garantit pas le progrès. La notion est reprise et discutée par ses auteurs dans l'ouvrage collectif édité par Perret-Clermont et Nicolet (1988). Une discussion particulièrement intéressante est introduite par Roux et Gilly (1984, 1988), à propos des explications de l'effet bénéfique du marquage social : le CSC pourrait ne pas être le seul mécanisme impliqué. Selon l'exploitation socio-éducative qui en est faite, les mêmes connaissances sociales peuvent favoriser le progrès par des moyens différents. La notion de pluralité des mécanismes paraît fondamentale, même si tout n'est pas connu des mécanismes en jeu (Beaudichon, Verba, Winnykamen, 1988).

Les positions conceptuelles discutées ont trouvé longtemps leurs applications empiriques dans la période qui détermine le passage aux premières opérations concrètes. Depuis, les recherches couvrent des champs plus variés. Les effets bénéfiques du travail en interaction paritaire ont été retrouvés à d'autres niveaux du développement et dans d'autres situations. C'est ainsi que Parisi (1988) observe de tels effets chez les enfants dès 4 ans ; Flieller (1981), J.C. Fraisse (1987), Gilly et Roux (1984, 1988 ; Roux et Gilly, 1984) les mettent en évidence aux âges de 11 à 13 ans. Par ailleurs, l'acquisition d'autres notions en situation socio-cognitive a été mise à l'épreuve des faits. On trouvera, par exemple, dans l'ouvrage de Dalzon (1990) un ensemble de travaux appliqués à l'acquisition de la décentration et des coordinations spatiales.

Comme le relève Gilly (1988) les travaux se sont doublement diversifiés. Nous avons rendu compte ci-dessus des premiers développements. Certains travaux récents s'éloignent des situations typiquement piagétiennes. A une analyse constructiviste-structuraliste s'ajoute ou se substitue une analyse fonctionnelle.

Une approche en termes de résolution de problèmes en situation interactive paritaire s'avère fructueuse. Une telle approche conduit à une certaine prise de distance par rapport au CSC qui n'est plus seul pris en considération, et à la recherche d'autres mécanismes socio-cognitifs, susceptibles de justifier du progrès cognitif dans la résolution de problèmes. En effet, les recherches expérimentales ont largement démontré l'efficacité du CSC lorsqu'a pu s'établir une dynamique interactive où chacun des partenaires tient compte de la réponse ou du point de vue de l'autre, et qu'ils recherchent ensemble un dépassement des divergences. Une telle analyse s'applique

aussi bien à la problématique développementale qu'à des situations plus « locales » de résolution. Cependant les recherches ont montré aussi les effets positifs d'interactions paritaires sans conflit. On note « l'aspect bénéfique d'interventions de stimulation et d'activation, d'interventions conduisant à un élargissement du champ d'action, ou de représentation, d'interventions de contrôle des réponses et de l'activité, sans aucune manifestation de désaccord social » (Gilly 1988, p. 24).

Les interventions susceptibles de provoquer chez le partenaire la déstabilisation momentanément nécessaire à la découverte d'un algorithme de résolution sont de différents types. Les analyses portent sur la représentation du problème, les procédures de résolution, le contrôle de l'activité. Gilly, Fraisse et Roux (1988) présentent des illustrations expérimentales propres à éclairer ces points, avec des sujets âgés de 11 à 13 ans. Les dynamiques interactives observées s'avèrent inégalement efficaces, ce qui confirme des travaux antérieurs, portant sur des sujets plus jeunes (Carugati, de Paolis et Mugny, 1981 ; Blaye, 1986).

Dans les situations dyadiques favorables à la progression, on observe toujours une alternance entre des moments de travail individuel et de travail interactif. Les auteurs (Gilly et al, *op. cit.*) décrivent quatre types de co-élaboration : 1/ la co-élaboration acquiesçante, où les manifestations d'accord d'un sujet ont valeur de contrôle de la solution proposée par l'autre ; 2/ la co-construction, co-élaboration sans désaccord, où les deux partenaires participent ensemble à l'élaboration d'une solution ; la participation commune, avec des moments de décalage, permet aux interventions de l'un de déstabiliser momentanément la démarche de l'autre, et favorise ainsi le progrès ; 3/ la confrontation avec désaccord, où l'un des sujets refuse la solution proposée par l'autre, qui peut rechercher de nouveaux arguments, donnant ainsi une indication de la déstabilisation provoquée par le refus ; 4/ enfin, les confrontations contradictoires, où l'on observe des oppositions de réponses, des contre-propositions, qui suggèrent la présence d'un CSC.

Le rôle de la coopération est analysé aussi par d'autres. Pour Bryant (1982), par exemple, l'accord peut s'avérer facteur de progrès si les stratégies des deux partenaires sont appropriées à la tâche. La complémentarité (ou coopération) serait alors une forme de stratégie de résolution commune, dont les deux participants tireraient bénéfice.

Certains auteurs accordent au langage un rôle de régulation d'abord inter puis intra-individuel dans la progression commune (cette position est à rapprocher de Vygotsky). C'est le cas de Forman et Cazden (1983), qui retiennent également la coopération, définie par l'exécution commune d'un travail alors qu'aucun des participants n'aurait pu y parvenir seul. Cooper (1980, 1986) analyse le rôle régulateur du langage dans des dyades d'enfants de niveau préscolaire, en particulier quant aux procédés pour centrer l'attention, aux références, aux questions et commentaires sur la tâche. Garton (1984) décrit ce rôle chez des sujets d'âge scolaire, dans des dyades fonctionnant sur le mode coopératif ou conflictuel. La régulation interpersonnelle autorise des modifications ou corrections du flux d'informations par le partenaire. Celui-ci peut relancer la régulation sans exécuter directement la tâche (Beaudichon & Vandenplas-Holper, 1985).

Qu'il s'agisse de progrès développementaux, ou d'acquisition de connaissances, les situations interactives présentées ci-dessus se référaient à des dyades symétriques. Les interactions de guidage (ou tutelle), présentées

ci-après renvoient à des situations dissymétriques où un « expert » se trouve en interaction socio-cognitive avec un « novice », à propos d'un « objet » spécifique : la connaissance à acquérir.

De telles interactions, dans la diversité des mécanismes qui les sous-tendent, présentent des caractères en commun. Nous nous en tiendrons ici à quelques unes de ces caractéristiques. 1/ Les interventions d'un sujet (le tuteur) permettent à l'autre (le « tutoré ») de progresser dans la résolution du problème. 2/ La dissymétrie des compétences est une condition nécessaire, quel qu'en soit le degré. Il peut s'agir d'une différence momentanée, limitée à un point spécifique, dans une dyade par ailleurs symétrique. Les différences de compétences peuvent être aussi plus importantes, par exemple lorsqu'elles sont fondées sur de larges différences d'âge, ou de statut, ou d'expertise particulière dans un domaine technologique, etc. 3/ Les situations de tutelle reposent sur l'enrôlement des deux partenaires. On voit que certaines situations scolaires, par exemple, où un expert s'efforce de provoquer des progrès dans une procédure dont l'élève se désintéresse n'entrent pas dans ce cadre, comme n'y entrent pas les situations où le novice obtient de l'expert une aide de substitution, et non l'aide instrumentale qui aurait permis la continuation de l'effort. 4/ Les objectifs des partenaires sont en partie différents ; pour le novice, il s'agit « d'apprendre », pour l'expert de « faire apprendre ». La partie commune de leurs objectifs se situe dans la recherche de la réduction des différences dans la compétence en jeu, donc d'une meilleure adéquation entre leurs représentations de la tâche. (Pour une analyse des situations interactives adulte/enfant on peut consulter Winnykamen, 1990 ; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni et Grossen, 1991). Un grand nombre de situations éducatives peuvent relever du tutorat, même si elles se différencient sur d'autres points (par exemple la nature de la tâche, les enjeux de l'interaction, ceux des acquisitions, etc.).

La plupart des analyses des situations de tutelle éducative se réfèrent aux positions de Vygotsky, rappelées plus haut. On sait la place que tient le guidage par l'adulte dans les conceptualisations du développement, mais aussi de l'acquisition des connaissances, proposées par Vygotsky. Le passage de l'interindividuel à l'intrapsychique est le produit de l'intériorisation des significations sociales. Quelles sont les procédures de guidage de l'adulte, et comment l'enfant s'approprie-t-il les significations ?

A partir d'une situation expérimentale, au cours de laquelle un tuteur adulte aide des enfants d'âge pré-scolaire à la résolution d'un problème, Bruner (1983) analyse les composantes des activités d'étayage déployées par l'expert. Il s'agit de l'enrôlement du sujet dans la tâche (éveiller l'intérêt) ; de la réduction des difficultés ; du maintien de l'orientation par rapport à l'objectif principal (par exemple par le rappel du but) ; de la signalisation des caractéristiques déterminantes (par exemple en fournissant l'information utile à la progression) ; du contrôle de la frustration ; de la démonstration. L'opérationnalisation de telles activités de tutelle, et des dynamiques interactives qu'elles engagent, a fait l'objet de travaux de différents auteurs. Brossard (1989) propose une excellente analyse d'une étude de Wertsch (1979 ; Wertsch et Stone, 1985). Il s'agit de l'observation de dyades d'enfants de 2 ; 6, 3 ; 6, et 4 ; 6, avec leur mère. La tâche consiste en la réalisation d'un puzzle. L'auteur considère quatre phases spécifiques à cette tâche (il s'agit bien d'un modèle « local », non interprétable en termes plus généraux de développement). L'enfant s'avère d'abord incapable de tirer parti de l'aide verbale proposée ; il ne perçoit pas le rapport entre l'indice verbal et la

situation, faute d'une représentation au moins partiellement commune de cette situation. « L'énoncé de la mère ne peut servir de régulation externe (un pointage... aurait probablement été efficace) » (Brossard, 1989, p. 53). Dans un second temps l'enfant comprend les directives de la mère, pourvu qu'elles soient directes et explicites ; l'enfant se montre alors capable d'agir correctement, avec une gestion interpsychique. L'enfant a une représentation fragmentaire de la tâche, alors qu'une représentation d'ensemble serait nécessaire pour intégrer les directives non explicites. La compréhension des directives indirectes manifeste chez l'enfant l'existence de représentations de la tâche déjà plus élaborées ; « certes il s'agit encore de régulation externe, mais elle est comprise à l'intérieur d'un projet global » *(ibidem)*. La troisième étape marque un progrès décisif dans le passage des régulations externes aux régulations internes ; les directives mêmes indirectes sont comprises, parce que l'enfant s'avère capable de produire les inférences nécessaires à leur interprétation. « L'autorégulation se met en place et... l'enfant prend une part croissante dans la responsabilité stratégique de la tâche » *(ibidem)*. Lors d'une quatrième étape, la régulation interne est établie ; l'enfant assume la responsabilité de sa progression dans la tâche ; « ...l'adulte se contente d'approuver et d'encourager les initiatives de l'enfant » (1989, p. 54). L'interprétation par Brossard du rôle accordé par Vygotsky au fonctionnement dialogique dans l'émergence des activités intellectuelles paraît fondamentale pour une explication de l'efficacité des interactions de tutelle. Une analyse du même type pourrait probablement se faire pour d'autres tâches et à d'autres âges, en termes d'assistance à la constitution et du contrôle des représentations.

D'autres auteurs ont étudié différents aspects des activités de tutelle. Celles-ci peuvent dépendre de la tâche, du degré d'expertise, etc. Ellis et Rogoff (1986) s'attachent à l'étude des différences d'efficacité d'adultes comparés à des enfants, en tant que tuteurs. Les activités de tutelle sont considérées comme un problème spécifique que le tuteur doit résoudre, et dont les composantes peuvent dépasser les possibilités de traitement des enfants. Différentes dynamiques interactives peuvent sous-tendre les interactions de tutelle, qu'il s'agisse de dyades adulte-enfant, ou de dyades enfant-enfant, dissymétriques par la seule compétence (Verba et Winnykamen, 1992). Nous avons tenté ailleurs la modélisation des interactions expert-novice, en particulier sous la forme de démonstrations et exécutions successives, modélisation applicable aux situations de démonstration-imitation (Winnykamen, 1990). Beaucoup reste à faire dans le domaine de l'élucidation des processus, et des mécanismes susceptibles d'expliquer les apprentissages cognitifs en situations interactives.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION GÉNÉRALE

Que conclure ? Les apprentissages cognitifs de l'enfant sont-ils contrôlés par les caractéristiques physiques des stimulus (behaviorisme), impliquent-ils des représentations symboliques (néostructuralisme, cognitivisme développemental, etc.) ou des algorithmes connexionnistes (néocognitivisme), sont-ils le résultat d'interactions sociales (Vygotsky, Bruner, psychologie sociale du développement cognitif) ? Autant de questions, apparemment contradictoires, qui semblent trouver une réponse positive à l'issue de cet exposé.

Il ne suffit cependant pas de juxtaposer les faits ou les théories pour réellement modéliser la complexité des apprentissages cognitifs. Une telle *juxtaposition est légitime, elle peut même conduire localement à des « mor*phismes » heuristiques, mais elle doit être considérée à sa juste valeur : celle d'une revue de questions et non d'une représentation — pour ne pas dire modèle — du développement et du fonctionnement cognitifs. Ce constat n'est aucunement pessimiste. Il est au contraire prospectif, permet d'éviter les conclusions hâtives (interaction, dialectique, etc.) et marque le chemin à parcourir pour articuler, sans céder au syncrétisme, les données actuelles concernant les apprentissages individuels et interindividuels. Bref, il y a tout à gagner, tant pour la recherche psychologique que pour la pratique pédagogique, à confronter les points de vue et à considérer que l'état des lieux ainsi réalisé n'est, dans un premier temps, qu'une *matière à penser.*

Olivier Houdé
Fayda Winnykammen
Université de Paris V

BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON J.R. (1983). — **The architecture of cognition,** Cambridge, Havard University Press.

ATLAN H. (1979). — **Entre le cristal et la fumée / Essai sur l'organisation du vivant,** Paris, Seuil.

ATLAN H. (1986). — **A tort et à raison : intercritique de la science et du mythe,** Paris, Seuil.

BANDURA A. (1986). — **Social foundations of thought and action : a social cognitive theory,** Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall inc.

BEAUDICHON J., LEGROS S. & VANDROMME L. (1989). — La prise en charge du contrôle de la communication à visée instrumentale : aspects interpersonnels et intrapersonnels, **Enfance,** 57-66.

BEAUDICHON J. & VANDENPLAS-HOLPER C. (1985). — Analyse des interactions et de leurs effets dans la communication référentielle et la maîtrise des notions, in G. Mugny (ed), **Psychologie sociale du développement cognitif,** Berne, Peter Lang.

BEAUDICHON J., VERBA M. & WINNYKAMEN F. (1988). — Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant. Une approche pluri-dimensionnelle, **Revue Internationale de Psychologie Sociale,** 1, 129-141.

BIDEAUD J. & HOUDÉ O. (1989). — Le développement des catégorisations : « capture » logique ou « capture » écologique des propriétés des objets ? **L'Année Psychologique,** 89, 87-123.

BIDEAUD J. & HOUDÉ O. (1991). — **Cognition et développement : Boîte à outils théoriques,** Berne, Peter Lang.

BLAYE A. (1986). — Confrontation socio-cognitive et organisation du produit de deux ensembles, **Cahiers de Psychologie Cognitive,** 6, 87-94.

BJORKLUND D.F. & HARNISHFEGER K. (1990). — The resources construct in cognitive development : Diverses sources of evidence and a theory of inefficient inhibition, **Developmental Review,** 10, 48-71.

BROSSARD M. (1989). — Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vigotskienne, **Enfance,** 49-56.

BRUNER J.S. (1983). — **Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire,** traduit par M. Deleau, Paris, PUF.

BRYANT P. (1982). — The role of conflit and of agreement between intellectual strategies in children's ideas about measurement, **British journal of Psychology,** 7, 243-251.

CAREW T.J. & SAHLEY C.L. (1986). — Invertebrate learning and memory : From behavior to molecules, **Annual Review of Neurosciences,** 9, 435-487.

CARUGATI F., de PAOLIS P. & MUGNY G. (1980-1981). — Conflit de centrations et progrès cognitif, III : Régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif, **Bulletin de Psychologie,** 34, 843-852.

CARUGATI F. & MUGNY G. (1985). — La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (ed.), **Psychologie sociale du développement cognitif,** Berne, Peter Lang.

CHANGEUX J.P. (1983). — **L'homme neuronal,** Paris, Fayard.

CHANGEUX J.P. & DEHAENE S. (1989). — Neuronal models of cognitive functions, **Cognition,** 33, 63-110.

COOPER C. R. (1980). — Development of collaboration problem-solving among preschool children, **Developmental Psychology,** 16, 433-440.

COOPER C.R., MARQUIS A. & EDWARDS D. (1986). — Four perspectives on peer learning among elementary school children. In E. Mueller & C.Cooper, (eds), **Process and outcome in peer interaction,** New York, Academic Press.

DALZON C. (1990). — **Interactions entre pairs et construction de la notion droite-gauche chez des enfants de 7-8 ans.** Thèse de Doctorat, document ronéoté, Université d'Aix-Marseille.

De PAOLIS P. & MUGNY G. (1985). — Régulations relationnelles et socio-cognitives du conflit cognitif et marquage social. In G. Mugny (ed.), **Psychologie sociale du développement cognitif,** Berne, Peter Lang.

DOISE W. (1985). — Le développement social de l'intelligence : aperçu historique. In G. Mugny (ed.), **Psychologie sociale du développement cognitif**, Berne, Peter Lang.

DOISE W. (1988 a). — Régulation sociale des opérations cognitives. In R. A. Hinde, A.N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (eds), **Relations interpersonnelles et développement des savoirs,** Cousset (Suisse), Delval.

DOISE W. (1988 b). — Pourquoi le marquage social ? In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (eds.), **Interagir et Connaître,** Cousset (Suisse), Delval.

DOISE W., DIONNET S. & MUGNY G. (1978). — Conflit socio-cognitif, marquage social, et développement cognitif, **Cahiers de Psychologie,** 21, 231-243.

DOISE W. & MUGNY G. (1981). — **Le développement social de l'intelligence,** Paris, Interéditions.

DOISE W., MUGNY G. & PERRET-CLERMONT A.N. (1975). — Social interaction and the development of cognitive operations, **European Journal of Social Psychology.**

DUMOUCHEL P. & DUPUY J.P. (1983). — **L'auto-organisation : De la physique au politique,** Paris, Seuil.

ELLIS S. & ROGOFF B. (1986). — Problem solving in children's management of instruction. In E. Mueller & C. Cooper (eds.), **Process and outcome in peer relationship,** New York, Academic Press.

Enfance (Revue) (1989). — Numéro spécial, L. Vygotsky.

FELDMAN J.A. & BALLARD D.H. (1982). — Connectionist models and their properties, **Cognitive Science,** 6, 205-254.

FLIELLER A. (1981). — **La discussion entre pairs et l'accès à la pensée formelle.** Thèse pour le Doctorat de 3° cycle, Université de Nancy.

FORMAN E.A. & CAZDEN C.B. (1985). — Exploring Vigotskyan perspectives in education : the cognitive value of peer interaction. In J. V. Wertsch (ed.), **Culture, Communication and Cognition, Vygotskyan perspectives**, Cambridge, University Press.

FRAYSSE J.C. (1987). — Etude génétique de la prise en compte du partenaire dans la construction des opérations, **Bulletin de Psychologie**, 1987, 40, n° 382, 915-922.

GARTON A.F. (1984). — Social interaction and cognitive growth : possible causal mechanisms. **British Journal of Developmental Psychology**, 269-274.

GEORGE C. (1983). — **L'apprentissage par l'action,** Paris, PUF.

GEORGE C. (1991). — Apprentissage. In H. Bloch et al. (Eds.), **Grand dictionnaire de la psychologie** (pp. 58-62), Paris, Larousse.

GILLY M. (1988). — Interactions entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs. In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet, (Eds.), **Interagir et connaître,** Cousset (Suisse), Delval.

GILLY M., FRAISSE J. & ROUX J.P. (1988). — Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11- 13 ans : dynamiques interactives et socio-cognitives. In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), **Interagir et connaître,** Cousset (Suisse), Delval.

GILLY M. & ROUX J.P. (1984). — Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en œuvre de règles de résolution chez des enfants de 11-12 ans, **Cahiers de Psychologie Cognitive,** 4, 171-188.

GRÉCO P. (1988). — Préface. In J. Bideaud, **Logique et bricolage chez l'enfant,** Lille, PUL.

HEBB D.O. (1949). — **The organization of behavior,** New York, John Wiley.

HILLIS W.D. (1985). — **The connection machine,** Cambridge, MIT Press.

HINDE R.A., PERRET-CLERMONT A.N. & STEVENSON-HINDE J. (1988). — **Relations interpersonnelles et développement des savoirs,** Cousset (Suisse), Delval.

HINTON G.E. & SEJNOWSKI T.J. (1984). — **Boltzmann Machines : Constraint satisfaction networks that learn Tecn,** Report CMU-CS-84-119.

HOFSTADTER D. (1979-1985). — Gödel, Escher, Bach : An Eternal Golden Braid. New York : Basic books. Trad. franç., Gödel, Escher, Bach : **Les brins d'une guirlande éternelle,** Paris, Interéditions.

HOUDÉ O. (1991 a). — **Le contigu, le substituable et le nécessaire.** Thèse de Doctorat (Nouveau Régime), Université de Paris V, Sciences Humaines-Sorbonne.

HOUDÉ O. (1991 b). — **Cognition logico-mathématique et processus d'activation/inhibition chez l'enfant de 0 à 6 ans. L'exemple de la catégorisation**. Projet de recherche CNRS (Section 30).

HOUDÉ O. (sous presse). — **Catégorisation et développement cognitif,** Paris, PUF.

INHELDER B., SINCLAIR H. & BOVET, M. (1974). — **Apprentissage et structure de la connaissance,** Paris, PUF.

IZARD C.E. (1989). — **Development of emotion/cognition relations,** Hillsdale, NJ, Erlbaum.

IZARD C.E., KAGAN J. & ZAJONC R.B. (1988). — **Emotion, cognition and behavior,** Cambridge, Cambridge University Press.

KOSSLYN S.M. (1983). — **Ghosts in the mind machine : Creating and using images in the brain,** New York, Norton.

LEFEBVRE-PINARD M. & REID L. (1980). — A compari-

son of three methods of training communication skills : social conflit, modeling, and conflict-modeling, **Child Development,** 51, 179-187.

McCULLOCH W.S. & PITTS W. (1943). — A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity, **Bulletin of Mathematical Biophysics,** 5, 115-133.

MELHER J. & DUPOUX E. (1990). — **Naître humain,** Paris, Editions Odile Jacob.

MOSCOVICI S. (1984). — **Psychologie sociale,** Paris, PUF.

MUGNY G. (1985). — La psychologie sociale génétique : *une discipline en développement. In G. Mugny (Ed.),* **Psychologie sociale du développement cognitif,** Berne, Peter Lang.

MUGNY W. & DOISE W. (1983). — Le marquage social dans le développement cognitif, **Cahiers de Psychologie Cognitive,** 3, 89-110.

MUGNY G., DOISE W. & PERRET-CLERMONT A.N. (1976). — Conflit de centration et progrès cognitif, **Bulletin de Psychologie,** 29, 199-204.

MUGNY G., GIROUD J.C. & DOISE W. (1979). — Conflits de centrations et progrès cognitif II : Nouvelles illustrations expérimentales, **Bulletin de Psychologie,** 32, 979-985.

NELSON K. (1986). — **Event Knowledge : Structure and function in development,** Hillsdale, NJ, Erlbaum.

NGUYEN-XUAN A. & GRUMBACH A. (1988). — Modèles informatiques de processus d'acquisition. In J.P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn & G. Tiberghien (Eds). **Psychologie cognitive, Modèles et méthodes,** Grenoble, PUG.

PARISI M. (1988). — Niveaux d'organisation cognitive et perméabilité au conflit socio-cognitif. In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), **Interagir et connaître,** Cousset (Suisse), Delval.

PASCUAL-LEONE J. (1976). — *Meta-subjective problems of constructive cognition* : Forms of knowing and their psychological mechanism, **Canadian Psychological Review,** 17, 110-125.

PASCUAL-LEONE J. (1988). — Organismic processes *for neo-Piagetian theories : A dialectical causal account of cognitive development.* In A. Demetriou (Ed), **The neo-Piagetian theories of cognitive development, Toward an integration,** North Holland, Elsevier.

PASCUAL-LEONE J. & GOODMAN D. (1979). — Intelligence and experience : A neo-Piagetian approach, **Instructional Science,** 8, 301-367.

PASCUAL-LEONE J. & SPARKMAN E. (1980). — The dialectics of empiricism and rationalism, **Journal of Experimental Child Psychology,** 20, 88-101.

PERRET-CLERMONT A.N. (1979). — **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale,** Berne, Peter Lang.

PERRET-CLERMONT A.N. & NICOLET M. (1988). — **Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif,** Cousset (Suisse), Delval.

PERRET-CLERMONT A.N., SCHUBAUER-LEONI M.L. & GROSSEN M. (1991). — Interactions sociales dans le développement cognitif : Nouvelles directions de recherche, **Cahiers de Psychologie,** 29, 17-40.

PRIGOGINE I. & STENGERS I. (1979). — **La nouvelle alliance,** Paris, Gallimard.

PRIGOGINE I. & STENGERS I. (1988). — **Entre le temps et l'éternité,** Paris, Fayard.

RICHARD J.F. (1990). — **Les activités mentales : Comprendre, raisonner, trouver des solutions,** Paris, Armand Colin.

ROBERT M. (1984). — Conservation modeling and cognitive development. In J. Bideaud & J. Lautray (chairmen), **The contribution of learning methods in the study of cognitive development,** XXIII° International Congress of Psychology, Acapulco.

ROBERT M. & CHARBONNEAU C. (1979). — Effets de l'énoncé d'un problème d'inégalité sur l'acquisition de la conservation par observation, **L'Année Psychologique,** 79, 393-409.

ROBERT M. & CHARBONNEAU C. (1980). — Apprentissage de la conservation en fonction de l'argument du modèle, **L'Année Psychologique,** 80, 411-431.

ROBERT M. & FORTIN A. (1983). — Observational Learning of Conservation : When imitative practice makes nearly perfect, **British Journal of Developmental Psychology,** 1, 269-278.

ROSENBERG C.R. & BLELLOCH G. (1988). — An implementation of network learning on the connection machine. In D. Waltz & J.A. Feldman (Eds), **Connectionist models and their implications,** Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.

ROSENBLATT F. (1962). — **Principles of neurodynamics,** New York, Spartan.

ROUX J. P. & GILLY M. (1984). — Aide apportée par le *marquage social dans une procédure de résolution* chez des enfants de 12-13 ans, **Bulletin de Psychologie,** 38, 145-155.

ROUX J. P. & GILLY M. (1988). — Contribution à l'étude des mécanismes d'action du marquage social dans *une tâche d'ordination à 12-13 ans. In A.N. Perret-*Clermont & M. Nicolet, (Eds.), **Interagir et connaître,** Cousset (Suisse), Delval.

RUMELHART D.E., HINTON G.E. & WILLIAMS R.J. (1986). — Learning internal representations by error *propagation. In D.E. Rumelhart & J. McClelland* (Eds), **Parallel distributed processing, Explorations in the microstructure of cognition,** Cambridge, MA, MIT Press.

RUMELHART D.E. & McCLELLAND J. (1986). — **Parallel distributed processing : Exploration in the microstructure of cognition,** Cambridge, MA, MIT Press.

RUMELHART D.E., SMOLENSKY P., McCLELLAND J. & HINTON G.E. (1986). — Schemata and sequential thought processes in PDP models. In D.E. Rumelhart & J. McClelland, (Eds), **Parallel distributed processing, Explorations in the microstructure of cognition,** Cambridge, MA, MIT Press.

SCHANK R.C. & ABELSON R.P. (1977). — **Scripts, plans, goals and understanding,** Hillsdale, NJ, Erlbaum.

SCHNEUWLY B. & BRONCKART J.P. (1985). — **Vygotsky aujourd'hui,** Paris, Delachaux et Niestlé.

TRAN THONG (1967). — **Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine,** Paris, Vrin.

VARELA F.J. (1989). — **Connaître : Les sciences cognitives, tendances et perspectives,** Paris, Seuil.

VERBA M. & WINNYKAMEN F. (1992). — Expert-Novice Interaction : Influence of partners status, **European Journal of Psychology of Education** (sous presse).

VYGOTSKY L. (1985). — **Pensée et Langage.** Trad. F. Sève, Paris, Editions Sociales.

VYGOTSKY L. (1978). — **Mind in Society. The development of higher psychological processes,** Cambridge, Harvard University Press.

WALTZ D. & FELDMAN A. (1988). — **Connectionnist models and their implications,** Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.

WERTSH J.V. (1979). — From social interaction to higher psychological processes : a clarification and application of vygotskyan theory, **Human Development,** 22, 1-22.

WERTSH J.V. (1985). — Culture, Communication and Cognition, **Vygotskyan Perspectives,** Cambridge, Cambridge University Press.

WERTSH J.V. & STONE C.A. (1985). — The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsh. **Culture, communication and cognition,** Cambridge, Cambridge University Press.

WINNYKAMEN F. (1982). — L'apprentissage par observation, **Revue Française de Pédagogie,** 59, 24-29.

WINNYKAMEN F. (1985). — Imitation et acquisition par observation : Etudes récentes et perspectives. In J. Bideaud & M. Richelle, (Eds.), **Psychologie développementale : problèmes et réalités,** Bruxelles, Mardaga.

WINNYKAMEN F. (1988). — L'imitation chez l'enfant : Quelques remarques sur sa fonction d'acquisition, **Psychologie Française,** 33, 57-62.

WINNYKAMEN F. (1990). — **Apprendre en imitant ?** Paris, PUF.

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre :

AVANZINI (Guy). — **L'Ecole d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions.** — Toulouse : Erès, 1991. — 205 p.

NOTE DE LA RÉDACTION

En 1975, Guy Avanzini fait le point sur l'évolution de l'enseignement en France dans un livre intitulé : « Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire ». Quinze ans après, des changements importants se sont produits. La pensée pédagogique s'est développée. Comment Guy Avanzini perçoit-il cette nouvelle situation ?
Nous avons pensé que son récent livre : « L'Ecole d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions » méritait un double commentaire par Jean Houssaye et Louis Legrand.

Voici un livre « cultivé » et « engagé ». Cultivé parce qu'il s'appuie sur l'utilisation d'une bibliographie contemporaine considérable dans le domaine de l'éducation. Engagé parce que l'auteur, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Lyon II, soutient de façon rigoureuse et affirmée une thèse très forte. Il faudrait d'ailleurs considérer cette thèse comme une antithèse, car manifestement G. Avanzini entend s'inscrire dans tout un débat. Quels sont ici ses interlocuteurs privilégiés ? G. Snyders, J.C. Milner, P. Bourdieu et J.C. Passeron, mais surtout L. Legrand et, de façon moins explicite, P. Meirieu. A travers eux, il juge la politique éducative de la gauche, ou plutôt les politiques de gauche depuis 1981.

En fait, G. Avanzini poursuit une quête engagée dans un précédent ouvrage, « *Immobilisme et novation* dans l'éducation scolaire » (Toulouse, Privat, 1975) : *comment se fait-il que l'immobilisme* l'emporte à l'école ? et que faudrait-il pour que ça change réellement ? *Face aux deux théories* opposées du changement (par tache d'huile des innovations ou par modification préalable de *société*), l'auteur pose trois conditions pour qu'une mutation éducative puisse se réaliser : l'existence d'un consensus politico-éducatif ; de nouveaux modèles didactiques éprouvés et disponibles ; la capacité politique de réaliser la mutation rapidement. C'est à cette aune qu'il va juger les prétentions de changement du système scolaire de la gauche.

D'abord viendra l'ère d'A. Savary, de 1981 à 1984, qui se heurtera à l'absence de finalités nouvelles et dont le pluralisme peut être considéré comme un aveu de faiblesse. Certes, du côté des méthodes, bien des choses ont bougé : la non-directivité avait alors vécu ; les expériences « sauvages » s'épanouissaient ; les expérimentations s'évaluaient et se généralisaient. Mais, souligne l'auteur, toutes ces expériences se sont soit perdues (pour cause de marginalité), soit dévalorisées car leurs finalités ne faisaient pas consensus (exemple : la pédagogie par objectifs). De 1984 à 1986, J.P. Chevènement va se charger de contester les méthodes et les finalités nouvelles, sans pour autant parvenir à recréer un « nouveau » consensus autour des valeurs anciennes.

Est-ce à dire que les innovations se sont tout simplement éteintes ? Non, certains se sont acharnés avant et après 1986. Serait-ce la preuve que la dynamique de la rénovation est irréversible ? Nullement, soutient notre auteur : elle est et reste impossible car, les désaccords sur les buts à poursuivre étant de plus en plus forts, toute évolution homogène ne peut plus être envisagée. Certains sont alors réduits au sauve-qui-peut ; c'est pourquoi les initiatives particulières fleurissent d'autant plus que la mutation globale est impossible, avec comme horizon la crainte d'un éclatement et d'une dérive libérale (projets d'établissement, décentralisation, etc.).

Ayant constaté cet éclatement des fins de l'éducation, G. Avanzini s'attache ensuite à déterminer si de nouvelles méthodes sont réellement disponibles. Ces dernières sont nécessaires, mais aucune ne semble s'imposer car chacun des trois éléments qui la composent (fins-contenus-sujets) est l'objet de dissensions. Dans ce contexte, comment peut-on valider ces méthodes ? La pédagogie expérimentale est décédée, ses prétentions objectivistes et elle-même s'étant éteintes. La recherche-action par contre semble plus

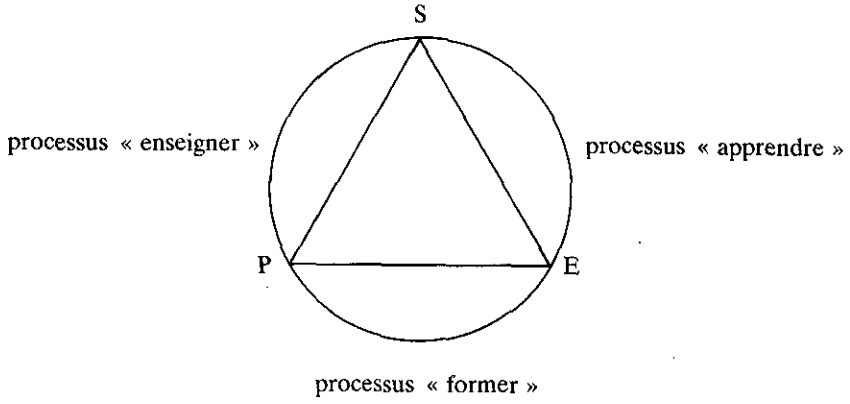
adéquate, à condition qu'elle respecte les règles de rigueur indispensables. A ce niveau, l'espoir est autorisé : « si l'invention des méthodes peut ainsi, un jour, dans une conjoncture propice, permettre une mutation de l'Ecole, c'est donc à la triple condition de ne pas prétendre à un statut scientifique de type objectiviste, d'émaner de l'initiative évaluée du praticien, enfin de s'articuler à une modalité éprouvée de la relation éducative » (p. 145).

Dans ce cadre, l'essor de la didactique (dont G. Avanzini faisait l'éloge en conclusion de son ouvrage de 1975) est positif, bien que le risque soit grand qu'il ne débouche sur une conception étriquée qui ne reconnaisse suffisamment ni l'initiative du praticien, ni l'apprenant comme tel (hors du sujet épistémique). De même, la pédagogie différenciée représente un réel espoir, ne serait-ce qu'en raison de la pluralité qu'elle représente. Adaptée à et exigée par la situation présente, elle tente de promouvoir et de réaliser l'école plurielle. Pourtant G. Avanzini ne semble pas trop croire à la pluralité des méthodes ; il insiste beaucoup sur les dérives probables et craint sans doute un manque de consensus, ce dernier lui semblant peut-être indispensable même sur le plan des méthodes. Mais surtout, les clauses socio-politiques du changement ne sont toujours pas réunies.

La période L. Jospin (1988-19...) va-t-elle changer les choses ? Non, car l'absence de consensus persiste tant sur les méthodes que sur les finalités. Le jugement est sans appel : « un vrai pluralisme n'est pas l'abandon de ce que l'on ne réussit plus à effectuer... Supporter la pluralité ou s'y résigner, ce n'est pas opter pour le pluralisme ; c'en est l'exact contraire » (p. 174). Or les finalités du système éducatif restent contradictoires : entre la remédiation de l'échec scolaire et l'élitisme porté par la pression socio-économique, entre le maximalisme éducatif et le minimalisme soutenu par l'utilitarisme ambiant, entre l'uniformisation persistante et la différenciation du succès scolaire, que récuse-t-on ? Faute de choisir clairement, L. Jospin suivra le seul jeu de l'économie et la mutation ne se fera pas, pronostique notre auteur. CQFD : en pratiquant constamment l'illusion, la gauche n'a rien changé ; elle a même aggravé les problèmes, en jetant de la poudre aux yeux !

On peut bien entendu, au nom d'un ancrage politique différent, ne pas accepter la thèse de G. Avanzini, mais, quoi qu'il en soit, le recours à ce type de référence ne peut suffire à infirmer ce qui est ici avancé. On peut encore estimer que l'analyse de la période R. Monory (1986-1988, soit la cohabitation) est trop peu développée ou que l'utilisation de l'argument « plus ça change, moins ça change » est un peu trop rapide. Ceci ne change rien au fond du problème, car l'essentiel demeure. Paradoxalement, il nous semble que l'auteur, tout en voulant démontrer qu'elle ne peut aboutir, a fort bien perçu l'enjeu de la mutation éducative qui est tentée par une certaine gauche. De quoi s'agit-il en effet ? Dans nos propres termes, nous dirions qu'il s'agit de faire basculer le système scolaire du processus « enseigner » au processus « apprendre ». Reprenons l'évolution politico-éducative de ces dernière années sur cette base.

Nous considérons la situation pédagogique comme un triangle S-P-E (Savoir, Professeur, Elèves) inclus dans un cercle I (Institution). La pédagogie revient à donner la place privilégiée de sujets à deux des éléments du triangle et à articuler cet axe de base sur le troisième élément qui se doit de tenir la place du mort (au sens du bridge : il est indispensable, tout en jouant en mineur) ou se mettre à faire le fou s'il récuse cette place. Selon l'élément qui se voit attribuer la place du mort, on distinguera trois processus éducatifs fondamentaux.



Avant 1981, le système scolaire fonctionnait essentiellement dans le processus « enseigner », même si certains s'ingéniaient à faire vivre le processus « former » (non-directivité, pédagogie institutionnelle, etc.) et même si d'autres essayaient et évaluaient des expériences relevant du processus « apprendre » (les collèges expérimentaux, la pédagogie par objectifs, etc.). En 1981, A. Savary impose/propose le passage au processus « apprendre » (réforme Legrand en particulier). J.P. Chevènement consacrera le retour au processus « enseigner ». Mais L. Jospin reprend le flambeau initial et tente de faire définitivement basculer l'Ecole dans le processus « apprendre » (tout en affirmant, certains mots étant devenus tabous par ce qu'ils rappellent, qu'il ne s'agit pas de réforme !).

L'enjeu est donc capital. Depuis un siècle, il y a une sorte d'identité entre l'institution scolaire et le processus « enseigner », sous la forme de ce que l'on reconnaît comme une pédagogie magistro-centrique traditionnelle. C'est ici que s'ancre l'immobilisme du système scolaire, appuyé sur une identification de l'institution au savoir à transmettre par les possesseurs du savoir (liaison privilégiée savoir-professeurs). On peut ainsi comprendre que les tenants du processus « former », dans la mesure où ils semblent mettre à distance le savoir, n'ont le plus souvent pu apparaître que comme des francs-tireurs (années 70-80). Les promoteurs du processus « apprendre » ont, eux, un peu plus de chance, car ils continuent à s'appuyer sur le savoir, même s'ils cherchent à substituer, en tant qu'autre sujet premier, l'élève à l'enseignant. Néanmoins, toute l'histoire de l'Education Nouvelle est là pour nous montrer que jusqu'ici ils ont été au mieux tolérés par l'institution, mais qu'ils n'ont jamais vraiment pu la définir réellement. L'heure serait-elle enfin venue ? Dans la lignée d'A. Savary, L. Jospin sera-t-il celui qui fera opérer ce renversement au système scolaire ? G. Avanzini a tout à fait le droit d'estimer que l'affirmation du processus « apprendre » restera un leurre et que le processus « enseigner » va continuer à régir le fonctionnement de l'Ecole.

D'autant que cette conclusion s'appuie sur une démonstration, elle-même conduite en fonction d'une théorie du changement. Autrement dit, si l'on veut contester une telle thèse, ce sont les principes initiaux qu'il faut discuter (pour changer l'Ecole, la volonté politique ne suffit pas, elle doit rencontrer un consensus sur les finalités et pouvoir disposer de modèles didactiques éprouvés). G. Avanzini s'attarde certes longuement sur la question des méthodes, mais on sent bien qu'il serait presque prêt à reconnaître que, dans ce domaine, on devrait pouvoir arriver à des dispositifs utilisables et fiables. Par contre, ce qu'il *tient et ce qui le retient en permanence, c'est* l'absence de consensus sur le plan des finalités. Là est *pour lui le cœur de la question. Ne peut-on cependant* défendre une autre position ?

Cette volonté et cette nécessité du consensus idéologique sur l'éducation nous fait problème. Certes G. Avanzini reconnaît bien que le pluralisme est incontournable aujourd'hui et il a raison d'avancer qu'il ne suffit pas d'entériner la pluralité pour croire la gérer. Mais, dans le même temps, tout se passe comme s'il était en quête d'un (ou de) principe(s) unificateur(s) consensuel(s) qui, par définition, ne sont quand même là que pour combattre le pluralisme. L'identité idéologique lui semble un préalable pour faire fonctionner une (ou des) institution(s) éducative(s). Notre auteur croit au respect du pluralisme par ancrage de communautés aux finalités déjà affirmées et consensuelles. Les exemples qu'il donne se rapportent souvent à l'enseignement catholique. Déjà, dans les dernières pages d'un autre ouvrage de 1975 (« La pédagogie au XXe siècle », Toulouse, Privat), G. Avanzini avait repris en ce sens J. Maritain : « une foi est indispensable à l'émergence et à l'essor d'une véritable dynamique éducative, mais précisément, son absence et, plus globalement, la perte des finalités sont la raison majeure de la crise contemporaine de l'Ecole » (p. 365).

Si tel est le cas, l'exemple pour nous ne tient pas, précisément parce que l'enseignement catholique n'est plus idéologiquement ou chrétiennement spécifique, il est plus simplement institutionnellement spécifique. Autrement dit, sa spécificité tient plus à des modalités de fonctionnement différentes (recrutement des élèves et surtout des enseignants) qu'à un consensus idéologique préalable et réel. Par extension, ceci signifie pour nous qu'il ne faut plus chercher ni espérer trouver de consensus idéologique en matière d'éducation. Si le pluralisme est en train de devenir un point de non-retour, c'est que l'éclatement de l'ordre des finalités est définitif et irréversible. Chercher à revenir en arrière sur ce point est pour nous s'attacher à une société sacrale (sous une forme ou une autre) et ne pas accepter une société sécularisée.

Mais alors, nous rétorquera-t-on, est-il encore possible d'éduquer ensemble quelque part, si l'on n'est pas d'accord sur les finalités ? Oui, car, plus profondément, l'accord n'a pas à se faire sur le plan des fins, mais sur celui des méthodes pédagogiques. C'est là qu'il faut désormais rechercher la cohérence de l'action et des structures éducatives. Or une même pédagogie, même si elle est née dans un contexte idéologique donné, peut très bien s'articuler sur une diversité de

finalités éducatives. Que l'on songe par exemple à la pédagogie Freinet. Peut-on soutenir que seul celui qui adhère à l'idéologie révolutionnaire fait de la bonne pédagogie Freinet ? Ce serait tout de même difficile. Dans une société pluraliste et sécularisée, l'ordre des fins et l'ordre des méthodes ont leur autonomie propre. Et faire dépendre la mutation du système scolaire de l'articulation d'un consensus des finalités à l'extension d'un modèle didactique éprouvé, c'est, par définition, rendre impossible toute mutation éducative. Ce monde là s'en est allé. Ceci étant dit, l'échec possible (et probable ?) de L. Jospin à faire passer le système scolaire du processus « enseigner » au processus « apprendre » ne prouvera nullement que la thèse de G. Avanzini est juste. Et la nôtre, non plus...

Jean Houssaye
Sciences de l'éducation
Université Louis Pasteur - Strasbourg

Il m'est difficile, à la fois, de résumer ce livre et de porter sur lui un jugement distancié.

Difficile à résumer tout d'abord, tant est dense et documentée l'argumentation puisée à des sources diverses : ouvrages récents et articles de revues et de journaux.

Difficile, pour moi, à juger, compte tenu d'une parenté souvent grande entre la pensée exprimée et mes propres convictions, mais également compte tenu de l'expression nuancée et maîtrisée, avec parfois des jugements lapidaires et définitifs que démentent plus loin des développements plus fouillés, et plus sereins, comme si on assistait au travail d'une pensée sur elle-même, avec un souci certain de discrétion.

L'auteur, cependant, prétend nous livrer une étude qui prolonge, approfondit et vérifie des hypothèses énoncées en 1975 dans « Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire ». D'emblée, Guy Avanzini nous rappelle les conclusions principales de ce livre qui constatait déjà l'impuissance des réformes, pensées et décidées au sommet, à pénétrer le tissu éducatif et à changer les comportements et les effets.

Trois conditions lui paraissent nécessaires pour voir réussir une réforme éducative : 1) l'existence d'un large consensus politico-éducatif portant sur les finalités ; 2) l'existence antérieure de modèles didactiques éprouvés ; 3) la rapidité de transformation de caractère mutationnel.

Guy Avanzini applique cette grille de lecture aux événements qui ont marqué les dix années qui viennent de s'écouler dans le domaine éducatif. De là, les trois parties constitutives de l'ouvrage : description des événements survenus depuis l'accession de la gauche au pouvoir, avec les épisodes Savary, puis Chevènement et enfin Monory. Une analyse fine des différentes méthodes pédagogiques disponibles. Pour finir une analyse plus approfondie encore des deux tendances qui lui paraissent fondamentales aujourd'hui : la didactique et la différenciation de la pédagogie.

La conclusion est pessimiste : il n'y a pas de consensus sur les finalités ; les méthodes disponibles ne sont pas assurées et surtout dépendent étroitement de choix divergents sur les finalités. Bref « il est fondé, voire requis, d'estimer que, si la réforme de l'école ne peut être que d'ordre mutationnel, l'éventualité d'un tel phénomène s'est, depuis 1973, suffisamment écartée pour que, sauf à céder à l'euphorie ou à consentir à la tromperie, on se trouve contraint de conclure à son impossibilité ».

Sans aller dans le détail, je ne relèverai ici que ce qui m'apparaît comme les points forts de l'argumentation. L'évolution de l'école depuis 1968, date de l'ébranlement que l'on sait de la société française, révèle à l'auteur l'impossibilité de toute véritable transformation. L'épisode « Chevènement » lui paraît illustrer cette impossibilité. La période « Savary » avait annoncé une véritable mutation, faisant suite aux activités innovatrices foisonnantes et divergentes d'après 68. Guy Avanzini résume l'argumentation conservatrice des vingt ouvrages publiés de 1982 à 1986 et parmi lesquels celui de J.-Cl. Milner est le plus connu.

Sans s'associer aux outrances de ces ouvrages, il montre une sympathie certaine au retour au savoir. L'accent mis sur le relationnel, pas plus que les dénonciations marxistes de la sélection sociale, ne lui paraissent correspondre à la vocation de l'école qui, comme l'affirme Milner et Chevènement, est d'instruire. Mais pourquoi ce retour aux finalités vraies n'a pas eu d'effet ? C'est, nous dit l'auteur, qu'il ne suffit pas d'affirmer des objectifs, encore faut-il avoir les moyens de sa politique, et le mépris pour la pédagogie de ces auteurs et du ministre qui les suit est gage de stérilité.

« Le discours de 1984 ignore le vrai problème de l'Ecole, c'est-à-dire d'identifier les moyens institutionnels et didactiques qui permettent d'instruire efficacement, c'est-à-dire de remplir la fonction minimale » (p. 45).

Mais par ailleurs, ce « retour au savoir » ne fait aucunement l'objet d'un consensus sans lequel nulle réforme ne peut réussir.

Guy Avanzini constate l'absence de consensus autour des objectifs officiels affichés. Il dénombre au moins six courants contradictoires : un courant « républicain » d'inspiration rationaliste, un courant laïciste et positiviste, un courant technocratique, un courant marxiste, un courant humaniste traditionnel, un courant personnaliste. « Réfractant à leur façon l'éclatement croissant de la société française, (ces courants) sont parfaitement irréductibles et antagonistes et procèdent de philosophies foncièrement irréconciliables... » (pp. 58, 59).

Poursuivant son analyse quant aux conditions d'une réforme réussie, l'auteur constate qu'on ne disposait pas en 1981 de modèles méthodologiques expérimentés (chapitre 4).

Qu'il s'agisse de la non-directivité, de la pédagogie institutionnelle, de la pédagogie par objectifs, des « recherches » organisées ou « sauvages », toutes ces innovations restent parcellaires et ont toutes le défaut de manquer d'analyses rigoureuses et d'évaluations solides. C'est, au fond que rejoignant l'absence de consensus sur les fins, ce foisonnement d'initiatives méthodologiques renvoient, « bien que plusieurs le discernent mal, à des conceptions irréductibles de l'enfant à élever, de la société à organiser, des valeurs à promouvoir, donc des finalités à adopter » (p. 71).

Cette conjonction d'absence de consensus sur les finalités et de foisonnement anarchique de méthodes mal assurées conduit au « sauve-qui-peut » qui, selon notre auteur, caractérise la situation actuelle. Cette situation conduit à rechercher une issue, soit dans la reconnaissance de l'autonomie locale, soit dans la recherche d'une unité à reconstituer. Les processus participent donc eux-mêmes à cet éclatement, rendant impossible toute véritable mutation.

La seconde partie amorce la recherche de solutions à cette situation. L'auteur le fait en analysant, d'une façon fort intéressante, les diverses méthodes pédagogiques disponibles. Car, nous dit-il, l'existence de méthodes fiables demeure un facteur fondamental de toute rénovation. « C'est à l'existence (de ces méthodes) et à leur disponibilité qu'est sans doute subordonné l'avènement du phénomène mutationnel dont nous avons montré qu'il est, qu'on le veuille ou non, la seule modalité d'une transformation profonde de l'éducation scolaire ». C'est pourquoi va suivre ce que l'on peut considérer comme la partie la plus forte de ce livre souvent foisonnant : les chapitres 7 à 11 étudient les chances offertes par des méthodes les plus en honneur aujourd'hui : pédagogie expérimentale, recherche-action, relations éducatives, didactique, pédagogie différenciée. Ces deux dernières méthodes sont manifestement considérées par l'auteur comme porteuses de solutions possibles.

Chacune de ces études comporte une partie historique très documentée et une estimation critique des possibilités d'utilisation féconde. Il en résulte une synthèse ramassée par l'auteur au début du chapitre 10 : « si l'invention des méthodes peut ainsi, un jour, dans une conjonction propice, permettre une mutation de l'Ecole, c'est donc à la triple condition de ne pas prétendre à un statut scientifique de type objectiviste, d'émaner de l'initiative évaluée du praticien, enfin de s'articuler à une modalité appropriée de la relation éducative » (p. 146). C'est à partir de ces trois exigences que Guy Avanzini étudie, pour finir, deux méthodes en élaboration qui lui paraissent porteuses d'espoir : la didactique et la pédagogie différenciée (chapitres 10 et 11).

Je passerai rapidement sur ces analyses pertinentes. Didactique et pédagogie différenciée paraissent aptes à nous sortir de l'ornière mais à condition d'en éviter les dérives. Pour la didactique, la minoration des aspects psychologiques et relationnels : « qu'on le veuille ou non, la logique des contenus ne commande pas la dynamique des apprentissages et le sujet apprenant ne se réduit pas au sujet épistémique » (p. 152).

Quant à la différenciation, diverses interprétations la menacent, la rigidité dans des groupes de niveaux qui affecterait des méthodes différentes à des groupes sans tenir compte des individus et de leurs relations particulières. L'affectation d'objectifs différents — et pas seulement de méthodes — qui conduirait à légitimer une sélection cachée sous des dehors de méthode. « Les esprits sont-ils assez mûrs pour tolérer et, plus encore, pour désirer et promouvoir l'école plurielle dont elle induirait la réalisation ? » (p. 168).

La disposition de méthodes fiables permet-elle enfin d'espérer une transformation positive de l'Ecole ? Guy Avanzini ne le croit pas. La première condition, l'existence d'un consensus, n'est toujours pas donnée. Les oppositions se structurent aujourd'hui autour de la dialectique promotion/sélection. Les oppositions classiques entre « laïcs » et « cléricaux » disparaissent au profit, si l'on peut dire, de celles qui divisent « ceux qui entendent faire de l'Ecole le moyen d'extraction d'une élite et ceux qui veulent instituer le moyen de diffusion de la culture et de promotion de tous ».

A ces oppositions s'ajoutent aujourd'hui ceux qui veulent faire de l'école un milieu culturel total et ceux qui ne souhaitent qu'un minimum intellectuel, ceux

aussi qui souhaitent la reconnaissance par l'école des différentes cultures présentes dans le corps social et ceux qui souhaitent imposer la culture nationale.

Et l'auteur de conclure d'une façon lapidaire qui nous laisse sur notre fin : « il ne peut y avoir de solution à la crise de l'école sans que, au lieu de se contenter de tolérer la pluralité, l'état opte résolument pour le pluralisme, donc pour la diversification des critères de réussite » (p. 182).

Ce livre est intéressant par la richesse de ses analyses et par l'originalité de ses hypothèses. D'où vient cependant qu'il me laisse perplexe et insatisfait ?

En premier lieu, certainement, une volonté de retenue et d'objectivité sereine qui cache les choix profonds de l'auteur. Ceux-ci apparaissent clairement pourtant de-ci, de-là : l'accent mis sur le savoir, le souci de la liberté des maîtres et des parents, la préférence affichée *in fine* pour le pluralisme institutionnel et l'intérêt pour l'école privée.

Il me paraît cependant plus intéressant de porter un regard critique sur les concepts fondamentaux qui orientent son analyse.

En premier lieu, la notion de consensus en matière d'éducation. En apparence le consensus est une exigence pour une politique démocratique, mais le réalisme conduit à reconnaître l'ambiguïté de ce concept. Comme Guy Avanzini l'a bien décrit, le corps social est divisé quant à ses références idéologiques. Mais cette division en cache d'autres. Il convient, à mon avis, de distinguer deux approches de cette division :

1) une approche sociologique, car le point de vue sur l'école varie en fonction du niveau social et des fonctions, et ces variations ne sont pas sans effets sur la détermination d'une politique. Les parents d'élèves cadres, les professeurs, les instituteurs, les économistes, les travailleurs de bas de gamme n'ont pas les mêmes conceptions, mais seuls certains peuvent influencer une politique, notons-le, par-delà les clivages politiciens ;

2) une approche conceptuelle, la division de l'opinion pouvant porter, de façon non-cohérente, sur les finalités explicites, sur les finalités implicites, sur les contenus, sur les méthodes, etc.

L'attente d'un consensus pour justifier et fonder une réforme est probablement un faux problème. Il ne peut y avoir de consensus compte tenu de la nature du corps social, et les accords possibles sur les fins ne réunissent pas les mêmes individus selon les contenus ou les méthodes.

Enfin, et surtout, en régime démocratique, le pouvoir est à la majorité. Une politique nationale de l'éducation appartient à cette majorité, à condition que cette majorité se soit elle-même accordée sur les fins et les méthodes. À condition également qu'elle ait été élue sur un programme précis. À condition enfin qu'elle conserve durablement le pouvoir. Ces conditions ne sont jamais réunies. D'où, inévitablement, les manipulations, les prises de pouvoir illégitimes, les objectifs cachés. La réforme de 1959 a été voulue par des économistes et a été tolérée, sinon soutenue, par la classe moyenne soucieuse de promotion. Mais cette réforme avait-elle un soutien populaire ? Avait-elle, pour elle, un accord sur les contenus, les méthodes et même les structures ? Et pourtant elle a été « démocratiquement » imposée. Peut-il en être autrement ? Ou alors, il faut admettre l'éclatement du système éducatif en écoles séparées, distinct par les lieux, le recrutement, les objectifs, les méthodes, c'est-à-dire une école qui se situe à l'opposé d'une école démocratique à la française. Guy Avanzini semble accepter *in fine* cette solution, d'autant plus qu'elle justifie l'existence d'une école privée qui a sa faveur. Mais il convenait alors d'être plus clair et de dire de quel consensus il pouvait s'agir : celui d'une collectivité restreinte et localement située qui pilote « son » école. C'est un point de vue respectable mais ce n'est pas le mien.

Car l'ambiguïté sur les fins entraîne une ambiguïté sur les méthodes. Guy Avanzini le sait bien et le dit : la diversité des méthodes cache une diversité des conceptions sur les fins (p. 71). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle didactique et différenciation bien comprises ont la faveur de l'auteur. La didactique privilégie la formation intellectuelle et les contenus disciplinaires. La différenciation permet l'éclatement rationnel du système. Mais précisément, en ce qui concerne la différenciation, je vois une contradiction entre d'une part l'analyse très valable qui en est faite et la dénonciation des dérives possibles et, d'autre part, l'acceptation *in fine* de la liberté d'enseignement. Car cette liberté ne peut qu'aboutir à des écoles sociologiquement marquées — elles le sont déjà de fait — où contenus et méthodes devraient être adaptés aux différents publics. Ce n'est pas là une différenciation didactique, cherchant à atteindre les mêmes objectifs par des voies méthodologiques diverses, tout en maintenant l'unité de la population diverse dans un même lieu en vue de la socialisation.

Par ailleurs, une méthodologie adaptée à la diversité devrait conduire à une technologie éducative aux antipodes de la liberté chère aux professeurs en matière de méthode. Tel objectif étant fixé, tel élève étant à

traiter, telle méthode en découle et s'impose et ce après organisation *ad hoc* de la classe ou du groupe d'élèves. Or l'auteur est attaché à la liberté du maître et fait de son engagement personnel un gage de réussite.

Enfin, et pour finir, Avanzini cherche un consensus introuvable. Pour moi, il existe, au sens partiel que je lui ai donné plus haut et qu'Avanzini reconnaît et décrit à la fin de son livre. C'est celui de la partie pensante de la nation, cadres et professeurs, pour souhaiter le retour à une sélection ouverte et à la définition de contenus strictement intellectuels, enseignés par une méthode strictement classique.

Ce qui frappe aujourd'hui, c'est la conjonction bizarre des aspirations des « consommateurs d'école » à un enseignement intellectuel classant et la croyance irraisonnée des professeurs au caractère libérateur, pour tous, du seul savoir disciplinaire. Au fond, les uns et les autres aspirent à retrouver des classes triées à l'entrée, leur permettant enfin de diffuser la science chèrement acquise, qui, chemin faisant et par hasard, permet de trier le bon grain social de l'ivraie populaire. Et cela, comme par hasard, va dans le sens d'un éclatement du système éducatif et de la constitution ouverte d'une Ecole à deux vitesses. Est-ce cela que souhaite Guy Avanzini ? Je n'en sais rien et je ne le crois pas. Mais il aurait dû le dire avec plus de netteté en se départissant de l'analyse distanciée qui fait l'essentiel de cet ouvrage et qui brouille les cartes, tout en en faisant la valeur.

Louis Legrand
Professeur émérite en Sciences de l'éducation
Université de Strasbourg I

DUBET (François). — **Les lycéens.** — Paris : Le Seuil, 1991.

Les mouvements étudiants, puis lycéens des derniers mois amènent une profusion de livres qui prétendent nous éclairer sur ces nouveaux acteurs. Ils sont de qualité très inégale et l'on peut sans doute saluer, avec le livre de François Dubet, la première contribution sociologique de qualité. Quel est son objet ? Il se démarque assez nettement d'une tradition née dans les années 60 qui s'interrogeait sur l'autonomie d'une « culture adolescente » tranchant et les classes sociales et les pays. Problématique assez datée, qui s'est vite mécanisée. Une fois les deux pôles bien en place, il suffit de laisser osciller le pendule : le poids des origines sociales, des cultures familiales, pèse indéniablement sur les comportements des adolescents, mais il y a « autre chose », d'autres ressources qui interviennent, d'autres modèles qui interfèrent avec les modèles hérités de la famille... Un tel débat produit beaucoup de papier mais ne progresse guère : on ne sait pas aujourd'hui mieux qu'hier en quoi consiste cette « autre chose » qui caractérise la culture adolescente. Peut-être la question était-elle simplement mal posée !

On constate aujourd'hui un accroissement des effectifs et l'accès de nouvelles catégories sociales au lycée. Mais peut-être y a-t-il autre chose, de plus important. Le nouveau lycée juxtapose les sections d'excellence traditionnelles, scientifiques et plus rarement littéraires, avec des sections industrielles ou tertiaires où se concentre l'essentiel des nouveaux arrivants. Ceux-ci ont fréquemment une, voire deux années de retard, et leur scolarité se prolonge après le baccalauréat en classe de BTS. Cela constitue un nouvel espace social, qui rassemble des jeunes de 15 à 23 ou 24 ans, dans des sections très différentes. Un montage bien composite d'âges, d'individus, d'objets et d'idées. N'a-t-on pas franchi là un palier qui serait de l'ordre du saut qualitatif ? Un changement de forme du lycée en tant que société. Peut-être aussi un changement de nature du lien social qui fonde la communauté lycéenne... à supposer que celle-ci existe ! C'est tout le problème, que Dubet essaie de résoudre.

Lorsque les lycéens défilent dans les rues, s'agit-il d'une agrégation d'individus, qui se retrouvent ponctuellement autour de vagues mots d'ordre, sans aucune cohérence de fond ? Ou de ce que Dubet, après Touraine, appelle un mouvement social ? Une cause qui — même si elle est encore faiblement organisée — appelle un renouvellement de nos catégories politiques ? La question est d'importance. La modernisation du service public accorde une grande place aux droits des usagers, et spécialement des élèves, dans l'évolution de la gestion du système éducatif. Cela suppose qu'il existe une « cause des élèves », que des revendications s'en dégagent, que des représentants soient élus sur ces thèmes et que la majorité se reconnaisse en eux... Rien n'est moins sûr mais, à terme, l'enjeu est la possibilité — ou l'impossibilité — de mettre en forme les relations sociales entre jeunes et adultes dans les établissements scolaires.

A problématique nouvelle, méthodologie originale : François Dubet travaille sur un matériel recueilli au sein de groupes d'intervention, où des lycéens sont amenés à discuter de leurs problèmes quotidiens, confrontés à des interlocuteurs réels (professeurs, parents, chefs d'établissement...) mais dans des conditions qui leur permettent une certaine distance. Lorsqu'ils rencontrent des professeurs, par exemple, il

s'agit de professeurs qui enseignent dans un autre établissement. Il a ainsi étudié huit établissements : un « vrai » lycée (c'est-à-dire un vieux lycée du quartier latin), deux « bons » lycées où la tradition est réinterprétée par les usages des nouvelles classes moyennes ; trois de ces « nouveaux » lycées qui juxtaposent des sections extrêmement différentes et deux lycées professionnels de banlieue ouvrière.

Sa méthode est particulièrement adéquate pour saisir ce que d'autres appellent du social « mou », où plusieurs logiques s'entrecroisent sans être organisées par une mise en forme globale. François Dubet avait déjà mené à bien une telle entreprise en conceptualisant l'expérience de la « galère » : « *la galère est une expérience complexe et ouverte parce qu'elle n'est pas réductible à un principe et à un mécanisme unique. Il faut la considérer comme un espace dans lequel se croisent des processus sociaux analytiquement autonomes, relativement indépendants de leur nature même, mais qui se trouvent maintenant co-présents et associés chez certains jeunes des classes populaires. Chaque niveau de l'action se défait selon des mécanismes propres et, pour certains d'entre eux, décrits et analysés depuis longtemps par la tradition sociologique. C'est leur présence simultanée et leur association qui sont originales* ». (*La galère : jeunes en survie,* Fayard, 1987). Les lycéens disposent sans doute de plus de ressources, mais la nature de leur expérience ne paraît pas si différente. Confrontés à une série d'événements et de jugements, ils ne parviennent guère à leur donner un sens et à se construire un monde cohérent. Le savoir ne semble pas changer grand-chose à l'affaire et surtout, Dubet constate un effondrement du pouvoir intégrateur de l'institution scolaire, si cher à nos classiques et en particulier à Durkheim. « *L'expérience lycéenne est construite par la rencontre d'une institution libérale n'exerçant pas de contrôle sur les conduites des élèves et de procédures relativement rigoureuses et bureaucratiques dans lesquelles les élèves ont le sentiment de ne posséder aucun droit. On pourrait dire que le lycée est une organisation faible laissant aux acteurs une grande liberté et une institution fermée excluant les élèves de la possibilité de participer aux discussions qui les touchent et concernent l'établissement. Les lycéens se sentent libres et sans pouvoir* ».

La seule façon d'ordonner cette expérience, c'est l'utilitarisme, qui caractérise les enfants des classes moyennes. Ceux-ci savent tirer du lycée ce dont ils ont besoin, tout en organisant leur « vraie vie » ailleurs. Pour les autres, l'hypothèse d'une socialisation par l'école est peu vérifiée : si des élèves se socialisent à l'intérieur des établissements scolaires, c'est en dehors de l'école et presque malgré elle.

Les pédagogues regretteront que l'observation ne rentre pas plus avant dans la vie des classes. Les études anglo-saxonnes ont attiré notre attention sur un « métier d'élève » qui se constitue au fil des interactions quotidiennes : comment se présenter au maître ? Comment répondre à ses questions ? Comment l'interroger ? Tout cela fait partie de la socialisation du lycéen mais le dispositif d'observation choisi ne permet guère d'envisager ces aspects, et Dubet justifie fort bien ses choix. Dans la logique de sa méthode, et de sa sensibilité aux hétérogénéités du social, on peut toutefois se demander s'il ne clôt pas un peu vite son analyse. Ne conserve-t-il pas une définition trop durkheimienne de l'institution scolaire ? Mesurée à cette aune, la gentillesse floue des relations lycéennes apparaît nécessairement anomique. Est-ce vraiment cela ? Si l'on considère le lycée uniquement du point de vue de son but, c'est-à-dire de la Cité politique adulte, toutes sortes de comportements ou de valeurs caractéristiques de l'enfance et de la jeunesse vont apparaître en creux, signes d'anomie ou d'immaturité. Envisagés d'un autre point de vue, les mêmes phénomènes peuvent apparaître comme des formes prépolitiques du lien social, propres à l'enfance. Cette perspective est indispensable pour rendre compte de certaines solidarités qui, autrement, demeureraient inexplicables. Il est vrai qu'une telle approche réclamerait une sociologie politique de l'enfance et de la jeunesse qui, pour le moment, n'existe pas.

Cette réserve n'est motivée que par l'intérêt de l'ouvrage et de sa conclusion : la nécessité de faire du lycée « *une cité politique, négociant les droits et les devoirs de tous...* ». Pour faire de l'établissement scolaire une Cité dont ses usagers puissent maîtriser le fonctionnement, il est nécessaire de saisir les différentes logiques de construction du social qui y sont à l'œuvre. Celles du service public comme celles des consommateurs d'école, celles de l'amour et de l'enfance comme celles du droit. Le livre ne répond pas à toutes ces questions, mais son mérite est considérable. L'identification d'un problème social, celui des nouveaux lycées, et de leurs élèves. Des pistes de réflexions pour ceux qui ont à les gérer. D'irréductibles hétérogénéités sont apparues et il en est du social comme de la nature : on ne le maîtrise qu'en s'y soumettant. François Dubet nous fait avancer d'un grand pas dans la conscience de cette réalité...

Jean-Louis Derouet
Groupe d'Etudes Sociologiques,
Institut National de Recherche Pédagogique.
Groupe de Sociologie Politique et Morale,
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales

De CORTE (E.), GEELIGS (T.), PETERS (J.), LANGERWEIS (N.), VANDENBERGHE (R.). — **Les fondements de l'action didactique.** — Adapté du Néerlandais par V. Van Cutsem. **Préfaces de G. de Landsheere et A. Bonboir.** — Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 2e éd. 1990. — 402 p. — (Pédagogies en développement).

Cet ouvrage dont l'édition originale, *Beknopte didaxologie* (Groningen) date de 1976 reprend à peu de choses près, l'édition française de 1979. Il s'inscrit dans la visée d'une didaxologie ou didactique scientifique dont le propre est d'intégrer « les connaissances et les hypothèses les plus solides apportées surtout par les sciences sociales et plus directement par la recherche expérimentale en éducation ». Il se signale d'emblée par une documentation fort étendue avec, et c'est l'un de ses mérites, de multiples références aux publications en langues néerlandaise ou allemande, allant de pair d'ailleurs avec une sélection normale de publications anglaises et françaises. Les références qui jalonnent le texte sont données en bas de pages, mais chacun des 11 chapitres, en lesquels se distribue le contenu se termine par une rubrique *documents*, comportant chaque fois de 15 à 30 titres choisis et succinctement commentés.

C'est un modèle de l'action didactique qui structure le contenu de l'ouvrage. Il relie d'abord les quatre composantes essentielles que sont les objectifs (analysés au ch. III), la situation de départ (ch. IV), l'évaluation (ch. X) et la situation d'enseignement-apprentissage. Etudiée tout au long de cinq chapitres, celle-ci est centrée sur le processus reliant, sous forme dynamique, l'enseignement et l'apprentissage qui sera éclairé par un chapitre (VIII) portant sur une psychologie de l'apprentissage présentée dans une perspective didaxologique. La situation elle-même est analysée selon quatre éléments qui sont : les contenus à enseigner (V), les formes du travail didactique (VI), les médias (VII) et les formes de groupement des élèves et des professeurs (IX). Ouvert par un chapitre introductif (I) sur la notion de didaxologie et un autre (II) portant sur l'utilisation de modèles en didactique et en didaxologie, le développement s'achève par un chapitre (XI) qui présente une histoire succincte de la didactique, montrant le passage de l'ère pré-scientifique à une didactique scientifique qui tend aujourd'hui à rationaliser ses procédures.

En annexe, les auteurs ont présenté les recherches de Prins et de Tistaert concernant les facteurs influençant la pensée productive des élèves, à titre d'illustration de ce que peut être la recherche didaxologique.

Suit un index de quelque 800 auteurs cités dans le texte. Enfin en annexe à la 2e édition, ont été ajoutées plus de 300 références bibliographiques récentes avec index de 350 auteurs.

L'information fournie sur ces différents thèmes est très nourrie. Elle reprend parfois des vues aujourd'hui classiques et relativement connues, notamment sur les objectifs didactiques, les médias ou les formes de groupement des élèves et des professeurs ; cependant, comme la présentation en est assortie de références empiriques, et orientée vers la rationalisation des procédures, l'intérêt des développements correspondants s'en trouve renouvelé. En d'autres endroits, ce sont des éclairages nouveaux qui sont apportés sur des problèmes familiers, à partir de recherches jusque-là peu citées, par exemple les recherches allemandes ou américaines sur le travail didactique (ch. VI). Particulièrement intéressants paraissent les passages concernant les rapports entre psychologie et apprentissages scolaires, même s'ils sont quelque peu dispersés, notamment ch. IV (intelligence, motivation, milieu social) et ch. VIII (théorie connexionniste, avec Skinner et l'enseignement programmé, apports pluriformes américains de Gagné et Aussubel, conceptions inspirées de la *Denkpsychologie* allemande, notamment les travaux de Van Parreren aux Pays-Bas, apports de la psycho-didactique soviétique de Galperin). Tout à fait originaux sont, encore aujourd'hui, les chapitres I sur les rapports entre didactique et didaxologie, II sur l'utilisation des modèles en didaxologie, XI sur l'analyse historique de l'évolution de la didactique vers plus de scientificité.

Une mention toute spéciale paraît devoir être accordée aujourd'hui, en France notamment, aux trente pages (X) où sont examinés les problèmes que pose l'évaluation de l'action didactique : en un temps où, dans le cadre d'une pédagogie du projet, se profilent des perspectives d'audits appliqués à la réalisation des projets d'établissements, ces quelques pages convient à des réflexions salutaires.

Est-ce à dire que l'ouvrage tient les promesses implicitement contenues dans le titre ? Le terme initial « fondements » suggère l'exhaustivité et le contenu a été conçu dans cette intention. Cependant il s'agit de références plus ou moins théoriques pour organiser l'action didactique, plutôt que de fondements, c'est-à-dire de principes directeurs. L'ouvrage fournit bon nombre d'informations, mais leur opérationnalisation n'est que très rarement abordée.

La conception de l'intervention didactique relève d'un comportementalisme corrigé par un ensemble de

références à la Psychologie de la Pensée (*Denkpsychologie*) pour qui les structures de la pensée et de l'action sont un reflet des structures logiques et non l'inverse. Les auteurs suggèrent à l'enseignant de former les conduites et les représentations de l'élève à partir des principes logiques que les élèves acquerront par imitation : « les méthodes de solution (les façons de se comporter intelligemment) peuvent être transmises par la voie de l'imitation » écrivent-ils (p. 234). C'est une didactique magistrocentrique, mais on ne trouve, nulle part dans le livre, un examen critique des hypothèses sur lesquelles elle s'appuie, notamment celles qui concernent les rapports entre logique et pensée ou le pouvoir de l'imitation pour la formation cognitive, adoptées néanmoins comme principes fondamentaux.

En réalité les choses ne sont-elles pas plus simples que ce qui est dit ici ? L'action didactique consiste à modifier le rapport existant, à un moment donné, entre un sujet connaissant et un objet à connaître. L'essentiel est là, car ce rapport détermine tout le reste et en particulier, la prise en considération de la situation de départ, l'organisation des objectifs jalonnant le processus de saisie de l'objet et l'évaluation terminale. Ne faut-il pas dès lors centrer le processus éducatif sur l'apprentissage fondement de tout savoir (et non comme ici sur l'enseignement). Déterminé par les besoins liés aux exigences de l'apprentissage, l'enseignement devient, alors, un mode d'intervention destiné, si nécessaire, à aider l'apprenant à franchir les difficultés qu'il ne parvient pas à surmonter seul pour atteindre les niveaux et les formes de connaissance qu'on veut lui faire maîtriser. Dans la situation de crise que l'enseignement connaît aujourd'hui dans la plupart des nations dites avancées, c'est probablement une alternative fondamentale qu'il faut au plus tôt examiner sans vain dogmatisme.

L'ouvrage de de Corte et de ses collaborateurs n'en fait même pas mention, ce qui nous paraît regrettable ; néanmoins, il est non seulement à lire, mais à conserver sur le rayon des usuels aux fins de consultations fréquentes. Comme l'écrit A. Bonboir en sa préface (p. 12) « le praticien de l'enseignement, l'enseignant de pédagogie, formateur d'enseignants, le chercheur en psycho-pédagogie, le superviseur, le responsable officiel d'un système d'enseignement trouveront dans l'ouvrage présenté matière à réflexion, réponses parfois à leur interrogation et toujours invitation à chercher ; ils y trouveront une source à laquelle puiser avec profit, pour une formation continue permanente. Quant à ceux qui envisagent de continuer un auto-apprentissage, en l'organisant de façon rationnelle, ils découvriront bien des éléments qui les aideront à passer de l'état de sujet apprenant sous la direction d'un « maître » à l'état de sujet prenant en charge et contrôlant sa propre progression, dans le souci de réaliser pleinement les objectifs qu'il s'est fixés ». On ne saurait mieux dire.

Louis Not
Université de Toulouse-Le Mirail

FAYOL (Michel). — **L'Enfant et le nombre : du comptage à la résolution de problèmes**. — Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990. — 237 p. — Préface par G. Vergnaud.

Avec cet ouvrage, M. Fayol nous présente une synthèse et une analyse critique des très nombreuses recherches de psychologie cognitive de langue anglaise sur un sujet fondamental : l'acquisition et l'utilisation du nombre chez l'enfant.

Le lecteur comprendra sans peine l'auteur lorsque celui-ci l'avertit qu'il lui a fallu « quelques 3 ou 4 années pour lire, intégrer et synthétiser les informations présentées dans cet ouvrage » (p. 7). Ce travail d'envergure aboutit à répertorier les recherches, à les situer dans leurs courants théoriques respectifs, à repérer deux problématiques principales (l'une sur la suite des nombres et la numération, l'autre sur les notions logico-mathématiques sous-jacentes), à saisir enfin les perspectives actuelles.

Le choix fait par l'auteur pour conduire ce travail est annoncé par le sous-titre du livre : « *Du comptage à la résolution de problèmes* ». Les chapitres se succèdent dans l'ordre suivant : chaîne numérique verbale, procédures de quantification, conservation, algorithmes d'addition et soustraction, résolution de problèmes. Comme le souligne G. Vergnaud dans une préface qui constitue un élément essentiel de l'ouvrage, il s'agit d'un ordre qui « si l'on n'y prenait garde, pourrait induire une conception erronée du développement du concept de nombre : les mots d'abord, la perception et les algorithmes ensuite, la résolution de problèmes enfin ! Or M. Fayol montre justement qu'il n'en est rien : même s'il existe une certaine autonomie de chaque domaine, on ne peut ni comprendre la syntaxe de la numération parlée et écrite sans faire référence à la décomposition additive et multiplicative des nombres, ni comprendre la perception immédiate du cardinal d'une collection (subitizing) sans faire référence au dénombrement. J'irai plus loin encore en déclarant

qu'on ne peut pas comprendre les premiers développements du concept de nombre sans faire référence à la résolution de problèmes d'addition et de soustraction, et de comparaison. Certes les premiers problèmes significatifs pour les jeunes enfants n'impliquent que de très petits nombres, et des transformations d'une ou deux unités en plus ou en moins ; mais cela suffit à faire des nombres quelque chose de plus qu'une suite ordonnée : le nombre cinq n'est pas seulement le suivant de quatre, il est aussi quatre plus un, et le nombre six est aussi quatre plus un plus un » (p. 9).

L'introduction précise les domaines que la psychologie cognitive a explorés ou réexaminés ; ce sont principalement : l'organisation linguistique des dénominations et le dénombrement ; la question des rapports entre les conceptions ordinale et cardinale du nombre pour la genèse du nombre ; enfin l'étude de la résolution des problèmes arithmétiques. Voyons donc les apports de l'ouvrage à ces trois questions.

L'acquisition de la chaîne numérique verbale est abordée dans une perspective linguistique. L'argument avancé est que l'énumération exige « le recours à des dénominations langagières dont il apparaît qu'elles sont très précisément organisées... En leur absence, le dénombrement serait sans doute beaucoup plus difficile » (p. 23). La neuro-psychologie est appelée en renfort pour mettre en évidence, sur la base de recherches auprès d'aphasiques (Deloche et Seron, 1982, 1983, 1984), l'importance des aspects linguistiques, tels que la distinction lexique/syntaxe, dans l'emploi de la numération. L'auteur conclut à propos de la structuration de la chaîne numérique : « ... à partir de 17 et, plus généralement de 20 à 69, des règles linguistiques de formation existent, que l'enfant aura à découvrir puis à appliquer, et qui rendent superflue la mémorisation systématique. Toutefois, la saisie de ces règles nécessite, d'une part, la disposition d'une base d'induction suffisante (un corpus bien connu) et, d'autre part, la perception de l'organisation qui la sous-tend » (p. 38).

Cette dernière condition montre bien la position de M. Fayol qui délimite ainsi l'impact de l'approche linguistique en rappelant la primauté de l'organisation logico-mathématique sous-jacente ; celle-ci doit être construite par l'enfant pour qu'il puisse se servir des règles linguistiques de formation des nombres. D'autres travaux (voir ceux de C. Kamii) montrent bien cette nécessité de la construction conceptuelle, en particulier additive, du nombre.

Les procédures de quantification sont ensuite examinées selon trois grandes catégories : l'aperception globale ou « *subitizing* », le comptage, et l'évaluation globale. Une analyse critique des recherches sur le *subitizing* conduit à remettre en question l'hypothèse selon laquelle il s'agirait là d'un mécanisme physiologique automatique et à se pencher sur celle d'une capacité acquise, auquel cas le *subitizing* devrait être considéré comme l'un des moyens utilisés pour dénombrer.

Un autre de ces moyens, mieux connu, est le comptage. Sa complexité est bien soulignée, avec le rôle du pointage qui lui est associé. Une grande place est faite aux thèses de Gelman, thèses basées sur la distinction entre compétences et performances du sujet. « Les résultats obtenus par Gelman et ses collaborateurs devraient nécessairement conduire à une remise en cause des thèses antérieures et à la formulation d'une nouvelle théorie. Celle-ci va consister à considérer que l'enfant, même très jeune, dispose d'une compétence lui permettant potentiellement de faire face à des tâches de dénombrement à condition que les contraintes de la performance ne soient pas trop lourdes » (p. 66). Cette compétence se compose, selon Gelman, de cinq principes (correspondance terme à terme, ordre stable, cardinalité, abstraction, non-pertinence de l'ordre), et chacun d'eux pris isolément serait respecté très tôt par les enfants ; la difficulté pour eux consisterait à coordonner ces principes. Cette coordination demanderait deux nouvelles compétences pour assurer la réussite du comptage : l'une, procédurale (comment faire ?), l'autre d'utilisation (que faut-il faire ?). La confrontation de cette thèse à d'autres recherches met en évidence certaines de ses faiblesses ; en particulier, le principe de cardinalité (en vertu duquel le dernier terme du comptage correspond au cardinal de la collection) ne s'avère pas acquis aussi précocement que supposé ; de manière plus générale, l'étude développementale de ces principes montre qu'ils évoluent en fonction de l'âge (voir Briars et Siegler, 1984 pour l'évolution de la correspondance mot/objet). Avec la prise en considération du point de vue développemental les limites d'une « conception modulaire » de l'acquisition du nombre se font jour. Ne convient-il pas alors de se référer à la perspective génétique et de se rappeler les exigences de la conservation du nombre ? C'est ce que fait M. Fayol dans le chapitre suivant en abordant « **le paradigme des conservations** », auquel il donne toute son importance. Les différents problèmes posés par ce paradigme sont bien illustrés par des références à de nombreuses recherches ; sont ainsi passés en revue l'impact du contexte pragmatique de l'interaction dans l'épreuve expérimentale, l'influence du langage, le rôle du comptage ; à ce propos sont présentés de nouveaux arguments de Gelman sur la précocité des compétences numériques. Il reste que le paradigme de la conservation résiste à l'examen, et il est bon de rappe-

ler comme l'a montré en particulier Saxe (1979) qu'« en accord avec la conception piagétienne, on ne peut faire dériver la conservation du comptage, l'acquisition notionnelle de la pratique empirique. On pourrait certes mettre en évidence « des » conservations précoces portant sur des quantités facilement dénombrables (par *subitizing* ?) mais il s'agirait sans doute alors de pseudo-conservations » (p. 100). Pour conclure M. Fayol suggère de considérer que « l'influence des activités numériques sur l'accès à la conservation résulte non de l'impact **direct** de celles-ci, mais plus vraisemblablement de **l'abstraction réfléchissante** (Piaget, 1975) opérée par le sujet relativement à ses propres actions et coordinations » (p. 102). L'auteur marque ainsi clairement ses positions théoriques ; la place qu'il donne à la conservation permet de rappeler que les recherches qui lui ont été consacrées n'avaient pas leur origine à la même source de questionnement que les travaux de psychologie cognitive : elles s'inscrivaient dans un questionnement épistémologique ; vouloir répondre aux mêmes questions avec les concepts de mémoire à long terme ou de charge cognitive risque bien de conduire à certains paradoxes comme c'est le cas quand on confronte les résultats de ces deux courants de recherches. Une recommandation de la préface de G. Vergnaud pour approfondir notre compréhension de la formation des concepts mathématiques prend ici tout son sens : « La psychologie cognitive appelle l'épistémologie » (p. 10).

Après un chapitre consacré au renouveau des recherches sur les algorithmes de calcul en rapport avec les questions que se pose l'intelligence artificielle (Brown et Burton, 1978 ; Brown et Van Lehn, 1982), l'ouvrage aborde **la genèse de la résolution de problèmes additifs.** Ce chapitre souligne bien le changement de perspective permis par les recherches de ces quinze dernières années sur cette question. On doit abandonner les raisonnements naïfs selon lesquels il suffirait, pour différencier des problèmes, d'identifier les opérations arithmétiques (addition, soustraction) qu'ils demandent, et l'on doit considérer l'étude des facteurs qui vont être déterminants dans la complexité de différents problèmes. M. Fayol les regroupe de la manière suivante, faisant état d'un « relatif consensus » à ce sujet : « la plupart des chercheurs et des praticiens admettent que la difficulté des problèmes peut tenir à deux grandes catégories de facteurs. La première a trait aux aspects « sémantiques » sous-jacents. La seconde concerne l'impact des formulations et des modes de présentation » (p. 150). Que faut-il comprendre par « aspects sémantiques » ? Sont ainsi désignées ici les connaissances conceptuelles relatives aux accroissements, diminutions, combinaisons et comparaisons d'ensembles d'éléments (Carpenter et Moser 1982, 1983). Les énoncés se trouvent alors catégorisés en fonction de « relations sémantiques décrivant un type donné de situations ». Le lecteur pourra confronter cette notion de sémantique à celles de « catégories de relations additives » et de « classes de problèmes » (Vergnaud, 1981) fondées, elles, sur une analyse du contenu mathématique (nombres « états » et « transformations ») et rendant compte de la variété des « calculs relationnels » requis du sujet pour résoudre ces problèmes. M. Fayol a raison de faire remarquer, en citant Escarabajal (1984) que cette classification est la seule véritablement conceptuelle. L'influence des variables de formulation est ensuite mise en évidence sur la base de plusieurs résultats de recherche. Le lecteur est conduit à s'interroger sur la manière de considérer ces variables ; en effet, qu'observe-t-on lorsque (comme le font De Corte, Verschaffel et De Win, 1985) les formulations sont manipulées afin de les rendre plus explicites pour l'élève qui résout le problème ? On constate que cette modification arrive à transformer la structure même du problème, si bien qu'on est mis face à des problèmes qui, du point de vue du calcul relationnel sont devenus différents. De fait, la structure relationnelle du problème impose des contraintes à la formulation, et ce ne serait que dans les limites de ces contraintes que les variables de formulation joueraient un rôle, en permettant par exemple un allégement du traitement des données. M. Fayol sait nous rappeler ici, comme tout au long de l'ouvrage, l'importance à accorder aux aspects logico-mathématiques en concluant ce chapitre ainsi : « il reste que le problème essentiel réside sans doute dans le passage de modalités de résolution "simulant" la description des événements telle qu'elle apparaît dans les énoncés à une approche plus homogène — mais aussi plus abstraite — en termes **d'inclusion** » (p. 183).

Cet ouvrage nous montre donc la grande diversité des aspects de la formation du concept de nombre en nous ouvrant utilement à des recherches souvent peu connues des lecteurs francophones et qui n'avaient pas encore été discutées ensemble ni les unes par rapport aux autres ; et M. Fayol sait constamment rappeler l'importance primordiale des notions logico-mathématiques qui conditionnent l'organisation interne des activités numériques de l'enfant. A une période où l'on est souvent confronté à des positions qui rejettent ou laissent de côté ces dimensions, il est heureux de pouvoir lire cet ouvrage qui permet de se donner une vision claire de la diversité de résultats de multiples recherches et où les fondations logiques du nombre ont toute leur place.

Jean Brun
Université de Genève

GOMBERT (Jean-Emile). — **Le Développement métalinguistique**. — Paris : PUF, 1990.

Jean-Emile Gombert nous a offert une mise au point extrêmement utile de la littérature sur les différentes composantes de ce qu'on appelle habituellement les habiletés ou les capacités métalinguistiques. L'ensemble des activités métalinguistiques est vaste, puisqu'elles peuvent se situer à différents degrés de réflexion et concerner la phonologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique, la pragmatique, et même les textes et les récits. Le livre est plein d'analyses judicieuses. Tout étudiant ou chercheur intéressé par le domaine profiterait certainement beaucoup de sa lecture.

Le livre a deux ambitions, sans doute considérées par l'auteur comme prioritaires. L'une est d'arriver à distinguer, dans la notion générale de « métalinguistique », entre ce qui est un comportement précoce, occasionnel, spontané, souvent non reproductible à la suite d'injonction extérieure, et ce qui semble être intentionnel, systématique, réfléchi, conscient, voire verbalisable, et apparaît bien plus tardivement. La distinction entre activités épilinguistiques et activités métalinguistiques proprement dites correspond grosso modo à cette opposition de propriétés et elle est appliquée de manière cohérente à travers les différents domaines. La distinction est importante, nécessaire quel que soit le centre d'intérêt du chercheur : toute approche de l'acquisition du langage qui ne tiendra pas compte des premières activités sera insuffisante, et toute analyse des acquisitions métalinguistiques qui ne séparera pas les premières des secondes sera trompeuse. Je crois par conséquent que Gombert a eu raison de traiter la distinction entre activités épilinguistiques et métalinguistiques comme cruciale et d'en faire un des principes majeurs de structuration de son livre.

Je ne pense pas, cependant, qu'il soit parvenu à préciser entièrement le contenu de cette distinction et à lui donner un caractère opérationnel (au sens d'applicable sans contestation à toute observation de comportement pertinent). Ainsi, les comportements épilinguistiques sont définis comme étant ceux qui ne sont pas contrôlés consciemment par le sujet. Cela nous renvoie à la question la plus difficile d'entre toutes : quand peut-on dire qu'il y a « conscience de » ou qu'il n'y en a pas ? Certains commentaires verbaux peuvent être une indication de cette « conscience de ». Nous avons proposé qu'il ne fallait pas exiger autant et que l'observation d'effets de transfert d'apprentissage entre certaines tâches peut aussi être une indication de « conscience de » (Morais, Alégria et Content, 1987). Mais il pourrait être fort imprudent de refuser la « conscience de » aux sujets dont le comportement ne serait pas assorti des conditions qui permettent d'affirmer sa présence. En d'autres termes, le plus grand danger est d'accepter l'hypothèse nulle, parce que dans ce cas il faut utiliser un raisonnement de type inductif (épuiser toutes les indications possibles de « conscience de ») alors que nous manquons terriblement de critères. Soyons un peu plus concret : rien ne permet de penser que les auto-corrections de prononciation des enfants de deux ans environ sont inconscientes ou non-intentionnelles. Leur caractère occasionnel et non-reproductible pourrait aussi être mis en doute : l'observation est peut-être occasionnelle, mais l'événement ne l'est pas nécessairement ; l'enfant procéderait à l'auto-correction autant de fois qu'il trouverait nécessaire de le faire. Par ailleurs, il est douteux que l'on ait cherché à évaluer sérieusement les possibilités qu'a l'enfant de reproduire de tels comportements sous injonction d'un observateur devenu examinateur. C'est pourtant à ce niveau qu'on devrait trouver, à mon sens, le moyen de différencier les activités épilinguistiques et les activités métalinguistiques. Si ces deux types d'activités diffèrent, comme je le crois, par le niveau d'abstraction des représentations qui leur sont immédiatement sous-jacentes, plutôt que par le niveau de conscience ou d'intentionnalité, l'adéquation entre, d'une part, les consignes de l'examinateur et, d'autre part, les représentations qui déterminent le comportement du sujet, est critique pour la reproductibilité du comportement.

Une question qui découle de la distinction entre activités épilinguistiques et métalinguistiques, et qui est tout aussi nécessaire que la distinction elle-même, est celle des rapports entre ces activités, ou plus exactement entre les habiletés qui les sous-tendent. Gombert évoque cette question à plusieurs reprises et émet la proposition la plus plausible, à savoir que les activités épilinguistiques sont indispensables à l'émergence des activités métalinguistiques. Cependant, il faut reconnaître que la manière dont les premières préparent le terrain aux secondes est encore mal connue. Prenons deux capacités métalinguistiques : la capacité à apprécier la rime et la capacité à analyser la parole en phonèmes. Certains auteurs soutiennent que la capacité de rime est un prérequis de la capacité d'analyse phonémique, tandis que d'autres, dont nous-mêmes, pensent que les deux capacités sont associées dans la mesure où une certaine forme de sensibilité à l'expression de la parole est une condition nécessaire, mais pas suffisante, à l'émergence des deux capacités. Il est vraisemblable que cette forme de sensibilité à l'expression de la parole se manifeste dans des activités épilin-

guistiques précoces. Formulée d'une manière générale, la question qui doit être posée dans chaque cas est de savoir si une capacité épilinguistique « x » est tout juste une condition nécessaire à l'émergence d'une capacité métalinguistique « x », ou si, au contraire, le développement de « x » conduit à (ou au moins favorise) l'émergence de « x ».

La deuxième ambition de Jean-Emile Gombert a été de proposer une théorie du « développement métalinguistique ». Celle qu'il avance contient des aspects extrêmement séduisants, tout comme la théorie d'Annette Karmiloff-Smith, dont Gombert s'inspire explicitement. Il est curieux de constater que, malheureusement, cette partie du livre de Gombert n'offre que très rarement des illustrations empiriques. Alors que les parties précédentes étaient très riches du point de vue des données et de leur interprétation, l'entreprise théorique semble se satisfaire du niveau conceptuel, sans chercher à intégrer les différents phénomènes examinés. Mais avant d'évaluer l'adéquation d'une telle théorie aux phénomènes, peut-être faut-il se demander s'il est justifié d'élaborer une théorie du « développement métalinguistique ». Peut-être est-il faux de croire que les acquisitions métalinguistiques en tant qu'ensemble d'acquisitions impliquent des processus de développement spécifiques, voire des processus de développement tout court. Si j'étais persuadé que les capacités métalinguistiques se développent, j'aurais probablement pu appuyer une théorie du type de celle de Jean-Emile Gombert. Tout en ne l'étant pas, je pense que certaines de ses propositions théoriques, comme par exemple celles concernant les métaprocessus automatisés, méritent d'être considérées très attentivement.

Afin d'apprécier si oui ou non il est raisonnable de parler de développement métalinguistique, il faut considérer à nouveau la distinction « épilinguistique-métalinguistique ». Il est probable que l'acquisition des capacités épilinguistiques reflète les contraintes de développement du système de langage auquel elles appartiennent, et en particulier qu'elles dépendent des relations entre les composantes du langage dans lesquelles ces capacités épilinguistiques s'intègrent. Si on admet ceci, alors une théorie du développement épilinguistique ne peut être qu'une sous-théorie de l'acquisition du langage.

Qu'en est-il de l'acquisition des capacités métalinguistiques au sens strict ? Gombert montre bien qu'elle dépend d'apprentissages culturels spécifiques, liés aux institutions. À propos de la plupart des composantes métalinguistiques, Gombert relève l'âge charnière de 6-7 ans, c'est-à-dire du début de la scolarité dans notre société. Le contenu de chaque acquisition métalinguistique est fonction d'un type d'apprentissage (généralement scolaire) particulier. Le moment d'émergence et la vitesse d'acquisition de différentes capacités métalinguistiques, même au sein d'une composante, sont en correspondance approximative avec le début et le rythme d'apprentissages scolaires. Si nous acceptons ceci, alors 1) il n'y a pas une compétence métalinguistique, mais un ensemble de compétences qui pour chaque individu est défini essentiellement de manière culturelle, et 2) il n'y a pas un processus global de développement, mais un ensemble éventuellement très variable de processus d'acquisition, dont la variabilité est avant tout fonction de facteurs culturels. La notion de développement se réfère à un processus alimenté de manière essentiellement interne, où chaque état résulte essentiellement du précédent, à partir de contraintes très puissantes et générales (soit des dispositions biologiques, soit des régularités de l'environnement). Bien que les acquisitions métalinguistiques ne soient possibles que sur la base d'autres capacités dont l'acquisition ne peut être comprise dans le cadre d'une théorie de développement, il est difficile de croire qu'elles y étaient déjà contenues en germe. Peut-on croire qu'il suffit de développer les possibilités de mouvements de jambes pour rouler à vélo ? J'aurais donc tendance à penser qu'il peut être injustifié de vouloir élaborer une théorie du développement métalinguistique. Ce doute ne conduit nullement à sous-estimer l'importance de l'étude de l'acquisition des capacités métalinguistiques. La manière dont des représentations métalinguistiques sont élaborées au cours de certains apprentissages, l'influence des méthodes d'instruction, la nature des représentations perceptives du langage qui interviennent dans les élaborations métalinguistiques, les sources de difficulté à élaborer les représentations métalinguistiques, le rôle de ces représentations dans certaines activités cognitives et linguistiques, sont des questions extrêmement importantes. Etant donné la spécificité des composantes du langage, il est probable que notre compréhension de ces questions ne progresse qu'en les formulant et les traitant de manière locale et concrète.

José Morais
Université libre de Bruxelles

Références

MORAIS J., ALEGRIA J. et CONTENT A. (1987). — The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy : an interactive view, **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 7, 415-438.

MORAIS J., ALEGRIA J. et CONTENT A. (1987). — Author's response. Segmental awareness : respectable, useful, and almost always necessary, **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 7, 530-556.

L'Education, approches philosophiques / sous la direction de Pierre KAHN, André OUZOULIAS, Patrice THIERRY. — Paris : PUF, 1990. — 430 pages.

Notons bien le pluriel du titre : *approches* ; il indique ce qu'on trouve dans ce livre, la pensée sur l'éducation de philosophes illustres, dont certains, d'ailleurs, comme Bergson et Merleau-Ponty, sont inattendus dans ce genre de recueil.

Disons-le tout de suite : la plupart de ces articles, confiés chacun à un spécialiste, sont solides et intéressants, répondant parfaitement au propos du livre, en ce sens qu'ils sont bien des approches *philosophiques*. Le problème est celui de l'unité qu'on aimerait trouver derrière cette diversité.

A ce propos, on pouvait utiliser deux méthodes : partir des problèmes ou partir des auteurs.

Oui, on pouvait partir de problèmes philosophiques posés par l'éducation, et dont le livre suggère d'ailleurs quelques-uns : enseigner consiste-t-il à transmettre des savoirs ou à les faire redécouvrir ? Qu'est-ce qui peut s'enseigner et, *a contrario*, qu'est-ce qui ne peut pas s'enseigner ? L'éducation a-t-elle une certaine autonomie par rapport à la société qui la dispense ? Peut-on éduquer moralement en étant sûr du résultat, ou, comme le dit Platon, la vertu peut-elle s'enseigner ? Ces problèmes, et bien d'autres, demeurent constants à travers les âges, même si les auteurs leur apportent des réponses variées.

Le livre ne s'est pas soumis à ce plan par questions. Il se divise certes en parties, dont chacune veut répondre à un problème, mais qui, selon moi, n'en est pas vraiment un. Ainsi, la deuxième partie s'intitule : « L'humanisme et les enjeux de l'équilibre » ; elle aurait dû regrouper Erasme et Rabelais plutôt que Montaigne et Locke. La cinquième partie : « L'idée rationnelle du savoir et l'école de la République » enrôle allègrement Descartes au service de la République — laquelle, au fait ? — derrière Condorcet et Alain. Si compétent que soit l'auteur du chapitre sur Descartes, il ne nous fera pas admettre que la première phrase du *Discours de la méthode* : « Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée » soit une profession de foi républicaine (Cf. p. 271). Inspirée d'ailleurs de Montaigne, cette phrase a surtout une portée ironique.

Le livre use donc d'une autre méthode, qui consiste à traiter les auteurs pour eux-mêmes, sans trop se soucier de les mettre en rapport, même là où cela s'imposait, comme pour le problème de l'innéisme. En tout cas, on montre bien comment les problèmes éducatifs naissent à la source même de leur pensée.

J'ai apprécié surtout les deux articles sur Rousseau, celui sur Hegel et enfin celui sur Aristote, qui pose un problème singulièrement profond : par quoi commence l'acte d'apprendre ? Aristote répond (p. 56), à l'instar de bien des pédagogues : par le concret ; mais pour dire aussitôt que le concret est en fait « le moins connaissable », autrement dit ce qu'on ne peut comprendre tant qu'on n'a pas découvert l'abstrait qui l'explique. D'où le paradoxe : « Le plus simple en soi est aussi le plus difficile d'accès et le plus complexe, le plus composé est tenu par nous pour le plus facile ». Un genre de paradoxe que les pédagogues du « concret », de l'« activité » méconnaissent, et qu'il est bon que les philosophes leur rappellent !

Si ce livre contient d'excellentes études, il en est de plus discutables. Le Platon qu'il présente paraît plus systématique que nature. Montaigne aurait pu être remplacé avantageusement par Auguste Comte. Alain « ou l'éducation à la nécessité » (sic), réduit au gros bon sens et aux « petites vertus », est estropié. On s'étonne surtout de ne pas rencontrer, parmi tous ces penseurs, John Dewey. Certes, on ne pouvait parler de tout le monde, mais cette lacune me paraît pourtant lourde de sens.

En effet, l'ouvrage attribue une grande importance aux critiques de Hannah Arendt contre l'éducation américaine (qui est en train de devenir la nôtre !). Cette éducation, en prônant la pédagogie, sacrifie la culture ; en prônant l'action, elle sacrifie la réflexion et le besoin de comprendre ; en prônant l'enfant, elle sacrifie... l'enfant, lequel, comme le disait déjà Hegel, doit être protégé de la vie pour se préparer à la vie, et soumis pour devenir libre.

Critique pertinente, mais dont il eût fallu montrer à qui elle s'adressait. A qui ? A John Dewey, justement, le philosophe de l'Education nouvelle. On aurait tout

de même voulu l'entendre dans le débat, car lui aussi est philosophe, après tout.

Cette lacune est grave, en ce qu'elle laisse entendre qu'être philosophe, c'est s'opposer d'entrée de jeu à l'Education nouvelle, qui, malgré ses naïvetés et ses insuffisances, voire ses impostures, a créé la pédagogie au sens moderne et renouvelé le sens du mot « éduquer ». Une approche « philosophique » de l'éducation doit-elle mépriser la pédagogie, refuser les recherches pédagogiques à l'école (Cf. p. 25), comme si on pouvait en faire ailleurs ! Peut-elle, sous prétexte de s'attacher à l'essence de l'éducation, ignorer les moyens qu'elle emploie et les obstacles qu'elle rencontre ? Non : alors elle ne peut faire l'impasse sur l'Education nouvelle.

Un livre parfois indigeste, mais le plus souvent intéressant, et fort utile.

Olivier REBOUL
Université de Strasbourg

LANGOUET (Gabriel) et LÉGER (Alain). — **Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires**. — Postface de Claude LELIÈVRE. — Paris : Editions Publidix ; éditions de l'Espace européen, 1991. — 188 p.

On ne peut pas dire que le titre soit alléchant, et il desservira certainement le livre par sa beaucoup trop grande généralité qui fait que plus d'un va se demander de quoi il s'agit (un livre sur les nationalisations ? un commentaire du ni... ni présidentiel ?). C'est pourtant un livre remarquable, qui, s'il nous est proposé par des auteurs bien connus dans notre domaine, aborde un sujet fort peu traité comme tel, c'est-à-dire dans l'objectivation, alors qu'il donne lieu depuis des décennies à échauffourées et harangues.

Il s'agit ici de démonstration, ce qui est toujours une autre paire de manches. Cela demande en effet travail et rigueur, certes, mais aussi de l'imagination (la capacité de ne pas se laisser enfermer dans les illusions du déjà dit qui semble aller de soi) et surtout de la lucidité, au sens intellectuel et moral de ce terme, c'est-à-dire la volonté de regarder les choses comme elles sont lorsqu'elles ne sont justement pas comme on souhaiterait qu'elles fussent. C'est dommage qu'il n'existe pas un contraire de « langue de bois » : je l'aurais employé pour caractériser ce livre, le décrire avec justesse.

L'ouvrage bouscule des idées reçues, constate sereinement des régularités qui contredisent tout ce qui allait sans dire, affirme avec calme des choses qui naguère eussent passé pour des insolences, bref constitue un virage dans la manière de s'interroger sur les relations entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Pour cela, cette publication est une date, et l'on peut parier sans risque que le travail de Langouët et Léger a de l'avenir, précisément parce qu'il va obliger à réévaluer un certain nombre des habitudes discursives sur la question.

Travaillant sur un panel 1972-1973-1974, officiel, qui constitue un échantillon représentatif de 37 437 élèves entrés en sixième ces années-là et dont on repère chaque année le déroulement de scolarité, les auteurs ne courent pas le risque d'être pris sous l'accusation de non-rigueur. Ils ne s'avancent jamais en terrain découvert et s'efforcent au contraire de multiplier les efforts de prudence interprétative. Ils mettent ainsi en évidence (chapitre I) que le privé, non seulement maintient sa part de scolarisation depuis le milieu des années 70, mais progresse même dans le second degré. Les taux de scolarisation dans le privé augmentent progressivement à mesure du déroulement de la scolarité des élèves. Le nombre des transferts entre enseignement public et enseignement privé augmente considérablement, et conduit à ce qu'on doive désormais se rendre compte que les trajectoires scolaires mixtes sont très nombreuses.

« Au total, c'est plus de 35 % d'une génération d'élèves qui, au cours de leur scolarisation, ont utilisé le privé ; c'est par conséquent une proportion encore plus grande de familles qui, au moins pour l'un de ces enfants, a recours au privé » (pages 60-61). Cette étude réciproque des trajectoires scolaires et des transferts public-privé, qui constitue le deuxième chapitre de l'ouvrage, met en lumière qu'il y a un recours aux transferts lié à des difficultés scolaires (notamment en termes de retard par rapport à la norme d'âge). Ce recours est inégalement réparti selon les classes sociales. Dans le secondaire en particulier, ce sont surtout les catégories sociales élevées qui utilisent le transfert. Comme le soulignent les auteurs, ce phénomène contribue à accentuer les inégalités sociales devant l'école.

S'interrogeant sur l'efficacité des systèmes, Langouët et Léger établissent (chapitre III) que « l'enseignement privé a globalement réduit en son sein les écarts de réussite selon l'origine sociale. A l'exception des

enfants d'agriculteurs qui semblent pâtir d'une scolarisation dans le privé, les enfants des classes populaires y réussissent mieux » (pages 84-85). Il va y avoir de la stupeur dans certaines chaumières idéologiques, mais les données et la démonstration sont incontestables. La prudence adoptée pour l'interprétation du phénomène est ici remarquable : elle insiste sur la diversité des hypothèses possibles (dont chacune demanderait une investigation spécifique), et cerne bien l'essentiel, avec netteté et pondération : « si pour certaines catégories le secteur privé s'avère plus profitable, tandis que pour d'autres catégories c'est l'enseignement public qui est plus avantageux, cela montre simplement que l'un et l'autre secteurs peuvent mieux faire en matière de démocratisation » (page 86).

L'étude des évolutions entre 1973-1980 et 1980-1987 (chapitre IV) fait, elle aussi, surgir des constatations construites passionnantes. D'abord, même sur un aussi bref laps de temps, le taux de transfert a notablement augmenté au détriment des cursus stables (« tout public » ou « tout privé »). Cela engendre évidemment une augmentation de la part d'une génération qui utilise le secteur privé (même si les passages temporaires s'accroissent plus que les séjours permanents). Du coup, la composition des deux secteurs s'est modifiée, et inégalement modifiée, « traduisant une indéniable démocratisation du secteur privé » (page 128).

Cette démocratisation ne se confond cependant pas avec un brassage social : « au contraire la hiérarchisation sociale des établissements s'est sans doute accentuée parallèlement dans les deux secteurs » (page 128). Il y a donc là un phénomène sociologiquement d'une particulière complexité et qui incarne un enjeu décisif pour l'avenir, puisqu'on constate en même temps que le secteur privé, pendant la période considérée, a réduit plus vite que le secteur public les inégalités sociales de réussite entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres supérieurs. Les stratégies de « consommation de l'école » marquent toujours, quant à elles, une grande inégalité persistante (et peut-être même accrue) entre les groupes sociaux.

Etudiant à cette lumière les conditions d'une démocratisation scolaire qui conduirait 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat, Langouët et Léger identifient les obstacles à surmonter : que les intentions politiques affichées soient traduites concrètement (et d'abord financièrement) ; qu'on parvienne à surmonter « les pratiques élitistes du corps enseignant et leurs justifications fatalistes », c'est-à-dire à éradiquer « l'idée que l'échec scolaire est une donnée immuable et que tout élargissement du recrutement social conduit fatalement à abaisser la qualité de l'enseignement » (page 131).

Au total, les auteurs souhaitent éliminer « 7 idées fausses » dont leur travail montre précisément qu'elles sont fausses :

1. la sous-estimation forte du nombre des usagers réels du secteur privé ;

2. la méconnaissance de la nature véritable des usagers du secteur privé en assimilant leurs motivations à des préoccupations religieuses (alors qu'elles sont très majoritairement liées à une pratique de recours en cas d'échec) ;

3. l'affirmation que l'existence des deux secteurs, parce qu'elle favoriserait la liberté des familles, serait démocratisante. Or, l'étude montre que ce sont les classes sociales élevées, c'est-à-dire celles dont les enfants ont le moins de chances statistiques d'être en échec, qui se servent le plus souvent de la possibilité de transferts offerte par l'existence des deux systèmes ;

4. le développement de l'idéologie libérale conduit à un consumérisme scolaire décrit en termes de concurrence et de compétitivité, réduit à choisir entre des établissements selon le taux de réussite aux examens. Or, ce taux n'est que l'expression d'un résultat ponctuel (qui gomme le cursus scolaire lui-même, et les « palmarès » ainsi établis « n'ont aucune signification quant à la valeur réelle » des institutions) (page 136) ;

5. la fatalité de l'échec scolaire des classes populaires ;

6. il faut rejeter la présentation de « l'école publique comme étant démocratique, socialement neutre, et au service de tous les enfants sans distinction : si elle est effectivement plus démocratique que l'école privée par son recrutement social initial, elle l'est moins par les écarts sociaux de réussite qu'elle crée en cours de scolarité » (page 137) ;

7. le système scolaire serait figé. On a vu que c'était faux.

Si l'on ajoute à cette analyse une intéressante contribution historique de Claude Lelièvre, en postface, sur l'évolution officielle des relations public-privé depuis 1830, il n'y a plus qu'une chose à dire : il faut lire et faire lire, d'urgence, cet ouvrage.

Louis Porcher
Université de PARIS III

LAVE (Jean). — **Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life.** — Cambridge : Cambridge University Press, 1991. — 214 p.

La bibliographie de cet ouvrage montre, par la quasi absence de références à une littérature technique de langue française, que les recherches en psychologie cognitive dans le domaine des mathématiques de la vie quotidienne sont le fait essentiellement d'Anglo-Saxons. J. Lave travaille sur ces questions depuis bientôt une vingtaine d'années, en particulier en Afrique de l'Ouest, en observant entre autres des tailleurs libériens. Elle a publié avec B. Rogoff, en 1984, **Everyday Cognition ; its development in social context** (Harvard University Press), portant entre autres sur l'analyse des calculs que font les clients d'un supermarché, les quantifications que pratiquent des personnes soumises a un régime alimentaire sévère ou la résolution de problèmes quotidiens dans une laiterie industrielle. Elle annonce la publication d'un autre ouvrage intitulé **Tailored learning : apprenticeship and everyday practice among craftsmen in West Africa.** Le but est toujours d'étudier comment les gens calculent de fait, indépendamment de l'apprentissage scolaire, quand ils ont été et quand ils n'ont pas été à l'école. Un des intérêts majeurs du présent ouvrage comme des précédents, c'est qu'il associe étroitement psychologie cognitive et anthropologie, tant au plan pratique que théorique.

L'« **Adult Math Project** » dans lequel s'inscrit la recherche menée par l'auteur fait partie de ce que le grand anthropologue américain C. Geertz a surnommé malicieusement de l'« *outdoor psychology* », une psychologie réagissant contre l'enfermement habituel des recherches cognitives dans le laboratoire ou l'école. Quand les activités de cet ordre se situent dans la vie réelle, là où un esprit façonné culturellement rencontre un contexte global fait de besoins et de plis physiques, d'habitudes sociales, de valeurs morales et de situations particulières toujours neuves, on est en présence de phénomènes très complexes. On ne peut saisir comment une population humaine pense à partir d'expériences de laboratoire. L'acte de calculer fait partie d'une culture. Pour comprendre comment il s'effectue de fait, et non selon des schémas théoriques, il faut connaître, certes, les théories universitaires, mais aussi la manière dont l'enseignement est dispensé, dont cette socialisation s'effectue réellement dans les différents milieux fréquentés, quelles sont les pratiques, mais aussi les théories véhiculées par le milieu, quels sont enfin les problèmes concrets qui se posent et demandent a être résolus. De la psychologie cognitive on glisse ainsi vers ce que l'on pourrait appeler une anthropologie sociale de la cognition. Ce livre parfois difficile à lire pour le non initié, qui s'adresse aux ethnologues, aux psychologues, aux pédagogues, mais peut aussi intéresser un public plus large suffisamment averti, met en cause non seulement la manière dont trop souvent on traite en vase clos ce genre de sujets, mais aussi certaines théories « fonctionnalistes » dominantes en matière d'apprentissage et de transfert d'apprentissage.

Pierre Erny
Université de Strasbourg

NETCHINE-GRYNBERG (G.) (sous la direction de). — **Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant.** — Paris : PUF, 1990. — 277 p.

L'étude du développement de l'enfant a subi de profondes transformations au cours des dernières années. L'ouvrage présente un des thèmes essentiels des débats actuels : l'opposition entre modèles généraux et modèles locaux du développement.

Les modèles généraux tentent d'expliquer l'ensemble du développement par l'action d'un mécanisme moteur, qui diffère selon la théorie modélisante dont il est issu. Le modèle constructiviste piagétien en constitue l'exemple le plus illustre. Les modèles locaux expliquent des transformations développementales observées dans un domaine déterminé. Ils « rapportent un type d'activité à ses conditions propres, ont à ordonner la variété des processus cognitifs que l'enfant engage régionalement et à en établir la nature ainsi que les modalités de synchronisation » (p. 14) parce qu'ils s'interrogent sur le fonctionnement en situation, ils centrent l'intérêt des recherches sur les représentations cognitives de l'enfant.

Netchine-Grynberg souligne ces oppositions, mais aussi l'élaboration de réponses nouvelles aux problèmes que pose l'intégration nécessaire du fonctionnement, qui fonde les descriptions des activités cognitives, et des transformations, que celles-ci se produisent dans le court terme des tâches, ou dans le long terme du développement.

Trois parties constituent l'ouvrage : « Nouvelles approches », « Nouveaux objets », « Nouveaux champs ». Les 13 contributions témoignent de l'état des réflexions actuelles, et présentent toutes un réel intérêt.

Les « **Nouvelles approches** » regroupent trois chapitres, centrés sur les théories de la formation et du fonctionnement des processus cognitifs. Bideaud et al. analysent les études génétiques des structurations logiques. L'étude des rapports entre développement et fonctionnement, entre mécanismes généraux de la pensée et processus de résolution de problèmes, conduit à s'interroger sur la pertinence du concept de structure pour spécifier les étapes du développement. Les auteurs rappellent l'importance de la théorie opératoire et du modèle logico-mathématique qu'elle propose, ainsi que la remise en cause de ce modèle par les faits expérimentaux. Si le modèle logique est inadéquat à rendre compte du développement d'une intelligence logique, faut-il conclure à la rénovation de toute explication en termes de structures d'ensemble ? Comment expliciter le fonctionnement actuel du sujet sans aucune référence à un niveau de compétence, à une organisation des connaissances, donc à une forme de structure ? Les auteurs présentent les principales approches qui tentent de répondre à ces questions. La récusation du concept de structure d'ensemble constitue la première. Elle est explicite, pour Johnson-Laird, qui propose un modèle de raisonnement déductif sans système logique de règles formelles ; elle est implicite, pour Trabasso, à propos de l'inférence transitive dans le cas de la sériation des longueurs.

La seconde approche regroupe les tentatives de synthèse entre structuralisme piagétien et perspective de traitement de l'information, selon qu'elles centrent l'analyse sur la relation entre fonctionnement et structures, ou entre représentations et structures. Siegler relève du premier cas : « ...l'accent mis sur le fonctionnement des sujets (réussites et erreurs), relevant de l'utilisation de règles, permet de préciser l'interface de l'organisation cognitive actuelle et de la structure de la tâche. Un autre mérite est l'introduction d'un système de significations qui permet l'actualisation des opérations de traitement représentées ici par les règles » (p. 40). Les positions néo-structuralistes de Halford et de Case relèvent du second. Pour Halford l'activité cognitive est essentiellement symbolique, donc productive de représentations. A chacun des trois niveaux d'évolution du système symbolique, l'enfant ne peut intégrer que les informations qui correspondent à son modèle interne de l'environnement, défini par sa capacité générative actuelle. « Les structures sont, en fait, des structures de relations d'informations symbolisées » (p. 42). La théorie de Case fait également une large place aux représentations. « En bref, Case propose une théorie du développement d'un enfant conçu comme un *problem-solver*. Les structures logiques de Piaget sont remplacées par des structures de résolution de problèmes et l'équilibration, moteur du développement dans la théorie opératoire, est remplacée par deux facteurs. Le premier renvoie au développement de la mémoire de travail dépendant à la fois de l'exercice et de la maturation ; le second à l'action continue des processus de résolution de problèmes qui activent dans la mémoire de travail les structures de contrôle, et qui les réélaborent en structures d'un niveau plus élevé » (p. 43).

Une troisième approche consiste en la construction de modèles restreints, les structures d'ensemble étant mises entre parenthèses. Un modèle restreint est ici un corps d'hypothèses qui rendrait compte de la variation des conduites, du rôle des connaissances spécifiques et du contexte situationnel, pour le domaine notionnel considéré. Une analyse très fine des différents modèles susceptibles d'expliquer les conduites observées au problème de l'inclusion conduit aux conclusions suivantes : « En retenant l'hypothèse d'un système analogique et d'un système propositionnel... on peut concevoir, au cours du développement, des variations de leur prépondérance selon l'âge et selon les classes de problèmes à résoudre. On peut concevoir aussi une variation complexe des interférences, des liaisons, des enchâssements des deux systèmes selon le degré de prépondérance actuel de l'un ou de l'autre » (p. 49).

Dans un chapitre consacré au développement des concepts spatiaux, Hatwell présente les travaux qui transposent à la psychologie du développement les concepts et méthodes issus de l'approche cognitiviste de traitement de l'information (TI). Après avoir rappelé les conditions expérimentales « classiques » depuis Piaget en matière de représentation égocentrée ou exocentrée des déplacements spatiaux, l'auteur examine les variations situationnelles introduites expérimentalement, et les résultats significatifs obtenus, chez le nourrisson pour les déplacements, et chez l'enfant plus grand, dans les tâches de coordination des points de vue lorsqu'il s'agit de déplacements représentés. L'interprétation structurale piagétienne ne peut expliquer les décalages horizontaux, ce que tentent les théories du TI. Les opérations nécessaires (localisation initiale de la cible, traitement des propriétés du mouvement, etc.) manifestent l'implication de la perception, de l'attention, de la mémoire et de la représentation, et les différences dans ces implications selon que la réponse produite est égocentrée ou exocentrée. Dans le second cas, la charge du système de traitement s'avère plus forte. On sait que plus les enfants sont jeunes plus les capacités de traitement et les ressources en attention sont réduites. Ainsi les variations observées des conduites dépendraient des charges

que la situation impose aux différents modules de traitement, dont la capacité varie avec le développement. A conditions égales, les réponses exocentrées augmentent avec l'âge ; à âge constant, la proportion de réponses égocentrées diminue lorsque les charges imposées à l'attention, à la perception, à la mémoire sont réduites, et augmente dans le cas contraire.

Qu'est-ce qui se transforme avec l'âge dans l'attention la perception et la mémoire ? L'auteur fait le point des réponses actuelles à cette question. Quant au rythme de ces changements, il relance le débat entre continuité ou discontinuité du développement. Pour la tendance « continuiste » les transformations observées sont cumulatives. Certains auteurs, par contre, prennent en considération l'organisation des conduites à un âge donné, et les changements brusques et intensifs qui s'observent aux périodes charnières. De telles discontinuités amènent Case à considérer des « stades », différents des stades piagétiens en ce « qu'ils ne sont pas caractérisés par la structure logique des conduites qui leur sont propres... mais par la nature des unités mentales impliquées dans les opérations de traitement propres à chacun d'eux ». Les changements dans la capacité de traitement résultent d'une augmentation de la capacité de la mémoire de travail, consécutive à l'automatisation progressive des opérations de traitement. « ...des changements quantitatifs continus engendrent des transformations qualitatives et structurales » (p. 65). L'auteur résume les apports des théories du TI appliquées au développement : abandon de la description du développement en termes de transformations de la logique sous-jacente aux conduites pour une description fonctionnaliste, où les contraintes situationnelles entravent l'expression des capacités logiques ; progrès considérables dans la compréhension des décalages horizontaux ; inversion de l'explication causale du développement cognitif : ce sont les capacités et propriétés de fonctionnement de la perception, de l'attention, de la mémoire qui déterminent le niveau d'expression et de construction de certains concepts. « Le rôle des « processus ascendants » (dirigés par les données) est nettement revalorisé aujourd'hui par rapport à la théorie de Piaget puisque celui-ci attribuait une fonction prioritaire aux « processus descendants » (dirigés par les organisations internes du sujet). Ce rééquilibrage conduit à des modèles du développement et du fonctionnement plus authentiquement interactifs que le modèle piagétien » (p. 66).

Dans le cadre d'un modèle pluridimensionnel du développement, Lautrey montre l'existence de modes distincts de représentation et de TI, dont la structuration a d'autres sources que l'action. Le réexamen des relations entre l'image mentale et la perception conduit à l'hypothèse de l'existence de structures neuronales, communes dans certains cas à ces activités cognitives ; celui des rapports de l'imagerie mentale et des opérations manifeste l'existence de deux modes distincts de traitement des représentations des mouvements et transformations. Une même tâche peut être résolue grâce à des modes de représentation et de traitement différents selon les âges ; au même niveau de développement des individus différents peuvent manifester une préférence stable pour un de ces modes, et le mobiliser plus fréquemment.

La seconde partie, « **Nouveaux objets** », regroupe cinq chapitres. Les catégories et processus de catégorisation constituent l'objet des analyses de Cauzinille et al. Après avoir rappelé l'approche logique de la formation des catégories, les auteurs se centrent sur l'étude des catégories « naturelles », étude qui souligne quatre faits majeurs : les catégories sont organisées entre elles, notamment de façon hiérarchique ; il existe un niveau de catégorisation privilégié, le « niveau de base », en relation avec la finalité des actions réalisées par les sujets ; des corrélats d'attributs et des relations de ressemblance perceptive ou fonctionnelle décrivent mieux les objets d'une catégorie que des listes de traits indépendants ; à un même niveau d'organisation les exemplaires d'une catégorie s'ordonnent sur un gradient de typicalité, l'exemplaire le plus représentatif constituant le prototype de la catégorie. Le sujet se représente une « catégorie mal définie » (pour laquelle il n'existe pas de règles simples d'appartenance) selon différents processus : abstraction d'un prototype ; meilleur résumé de la catégorie ; évaluation de nouveaux objets de référence à ce prototype ; regroupement des exemplaires par leur « air de famille »... Si l'on reconnaît l'existence d'une pluralité de processus, les facteurs qui en déterminent la dominance à un moment donné sont encore à explorer.

Espéret analyse la genèse des « conduites langagières », modèles locaux du fonctionnement langagier. L'enfant doit construire un répertoire de ces conduites, adaptées aux situations de discours, et dont le prototype initial est la conduite de dialogue. Le niveau de développement langagier se caractérise par le nombre de conduites disponibles et leurs degrés de maîtrise. D'un point de vue fonctionnel une conduite langagière se définit par un pattern de valeurs prises par un ensemble de paramètres contextuels, et un ensemble d'opérations cognitives et langagières, organisées en processus. Après avoir analysé la conduite de récit et la conduite argumentative, l'auteur propose les réflexions suivantes : l'étude de l'acquisition du langage doit s'appuyer sur un modèle de fonctionnement,

modèle des structures et processus mis en œuvre par le locuteur ; ce fonctionnement inclut les phénomènes de tutorat, liés aux situations ritualisées que l'entourage met en œuvre ; ceci suppose la mise au clair des processus qui correspondent à des hypothèses vygotskiennes telles que l'intériorisation du contrôle externe. L'acquisition du langage ne peut être représentée par un *ensemble de micromodèles indépendants*. En effet certains fontionnements langagiers, construits au sein d'une conduite particulière, deviennent transférables, ce qui permet la constitution d'une compétence basale de langage acquise dès 3-4 ans ; l'étude des mécanismes qui gèrent le passage synchronique d'une conduite langagière à l'autre ne peut se faire que dans le cadre d'un système de conduites. « L'approche du langage à travers des modèles plus locaux peut... recouvrir aussi une prise en compte de la complexité réelle des phénomènes langagiers en construction » (p. 133).

A travers l'exemple de l'acquisition de la lecture, S. Netchine présente les rapports de l'instrumentation sensori-motrice et de l'acquisition des connaissances chez l'enfant. C'est autour de la notion d'instrumentation (issue, via la psychologie du travail, des travaux de Galpérine) que Bullinger centre son analyse des aspects sensori-moteurs dans la formation d'actions motrices chez l'enfant. Les premières formes de gestion sont sensori-motrices, et ne supposent pas que soient représentés un sujet, un espace et un objet. Mellier analyse les effets des nouvelles interprétations de la période néo-natale en termes de modèles locaux, dans l'étude de l'organisation de la motricité chez les prématurés.

Les cinq chapitres de la dernière partie concernent tous de « **Nouveaux champs** ». Pour Beaudichon et al. la question des processus qui gèrent les conduites où se manifestent les compétences sociales des enfants ne peut recevoir une réponse univoque. La compétence de l'enfant s'applique en effet à différents aspects de sa vie relationnelle de façon non uniforme : elle ne résiste pas aux variations larges du contexte. Il faut donc invoquer des explications plus locales que les grandes théories du développement. L'auteur souligne le rôle moteur, structurant, de l'échange social sous ses diverses formes. L'enfant « s'appuie sur autrui, *d'abord* en tant que substitut *puis* comme étant de ses propres capacités de réalisation... » (p. 191). Les situations où est aménagée la possibilité d'étayage permettent l'approche des compétences situées dans la zone proximale de développement. L'étude des seuls acquis autonomes ne mesure qu'une partie des possibilités. Il est tant de dépasser les exclusions mutuelles des approches sociales ou cognitives, et de « composer un équilibre — par régulations autant cognitives que sociales » — entre théories intégrant à parts égales les deux types d'approche » (p. 197).

Gilly présente les recherches centrées sur les mécanismes psychosociaux des constructions cognitives, à l'âge scolaire. Après un aperçu d'ensemble, qui regroupe les travaux selon qu'ils s'intéressent aux interactions sociales, à la signification sociale des tâches à résoudre, à celle des contextes, l'auteur analyse plus précisément deux courants de recherches : la psychologie sociale génétique, et les situations socio-cognitives de résolution de problèmes. Pour le premier courant, le modèle constructiviste interactionniste, valide mais non suffisant, s'intègre dans une conception qui ajoute le mécanisme du conflit socio-cognitif au conflit psychologique. Le conflit socio-cognitif, d'abord étudié dans le cas des interactions entre pairs, s'applique aussi dans celui du « marquage social » des tâches, lorsque la réponse est liée à l'existence de normes ou règles sociales sous-jacentes. L'objectif du second courant est de « comprendre en quoi, à quelles conditions et comment des interactions et significations sociales peuvent jouer un rôle dans la construction de compétences cognitives relatives à des classes de problèmes particuliers » (p. 211). Les fonctionnements socio-cognitifs peuvent produire des changements cognitifs en agissant sur la représentation des problèmes, les procédures de résolution, et le contrôle de l'activité. On relève quatre formes de coélaboration : collaboration acquiesçante, co-construction, désaccords non argumentés, conflit socio-cognitif proprement dit. Dans tous les cas le bénéfice des interactions est lié à deux grandes fonctions des interventions de l'autre : la déstabilisation (des procédures ou des représentations) et le contrôle. Une pluralité de mécanismes interactifs est impliquée dans les modifications cognitives ; l'élaboration de modèles explicatifs adaptés à la compréhension de chacun des mécanismes est encore question ouverte.

Orsini-Bouichou et al. proposent une méthode d'apprentissage destinée à analyser les relations entre développement et fonctionnement cognitifs. Des « indicateurs développementaux » constituent des repères à caractère structural, en rapport avec un contexte défini, chronologique et situationnel. D'autres changements renvoient aux aspects fonctionnels de l'utilisation de l'outillage cognitif. La procédure d'entraînement proposée en permet la manifestation.

Weil-Barais dans le domaine de l'acquisition de la conservation de grandeurs physiques montre que les traitements dont les enfants sont capables à propos des situations qu'on leur présente sont étroitement liés aux

conceptualisations dont ils disposent et aux représentations qu'ils s'en construisent. Pour Vergnaud les relations entre développement et fonctionnement cognitifs peuvent être mieux comprises à partir de l'analyse de quelques concepts : schème, théorème-en-face (plus généralement connaissances-en-acte), champ conceptuel. A partir de l'exemple des structures additives, l'auteur propose une discussion des relations entre procédures de traitement et représentation du réel ; entre signifiant, signifié et référent ; enfin, entre fonctionnement et développement.

On aura compris qu'il s'agit d'un ouvrage d'intérêt majeur en psychologie du développement et de l'éducation.

Fayda Winnykamen
Université de Paris V

D'ORTOLI (Fabienne), AMRAM (Michel). — **L'école avec Françoise Dolto, Le rôle du désir dans l'éducation.** — Paris : Hatier, 1989. — 293 p.

Voici un ouvrage que toute personne s'intéressant à l'éducation devra méditer. Il s'agit de faire connaître une école « nouvelle » dont l'évaluation majeure repose sur l'avis des « anciens » (Cf. Romuald, 19 ans) ainsi que sur celle des enfants, des parents et de personnalités particulièrement compétentes et dont les plus connues ont pour nom Françoise Dolto, Fernand Oury, Jacques Pain.

L'idée fondamentale qui se dégage de sa lecture est qu'il est tout à fait artificiel de distinguer l'éducation de l'instruction ou si l'on veut, de maintenir au niveau institutionnel des séparations étanches entre enseignants et éducateurs, même s'il est indispensable de spécifier les tâches en fonction des objectifs.

L'ouvrage, parfaitement présenté et agréable à manier, est composé d'une sorte de « multi-chroniques » qui s'entrecroisent et qui proposent au lecteur des histoires de lieux, des histoires d'enfants, des histoires d'équipes éducatives, des histoires financières, des histoires d'institutions internes, des histoires d'encouragements et de soutiens théoriques.

Histoires de lieux : recherche d'une maison en campagne, la location, le problème des déplacements, bientôt résolu par l'achat d'un minibus, l'installation à « La Neuville », puis la nécessité de s'agrandir d'où « Le château ». Le succès venant, il faut quitter La Neuville pour des locaux mieux adaptés ; le temps des hivers rigoureux, à la fois pénible et encourageant souvenir n'est plus de mise à Tachy, où les notes de fuel mettent en péril le fragile équilibre budgétaire. Et, autre lieu important, la maison de Muttoli, en Corse, allait devenir un lieu mythique, comme classe de mer.

Histoires d'enfants : les plus intéressantes et les plus émouvantes de ces multi-chroniques ; Paul, qui envoyé par Françoise Dolto, voulait « *qu'on lui foute la paix* » (p. 36) et qui par la suite, en raison de l'acception de tous « *nous avait clairement donné à voir ce que devait être notre attitude. Nous voulions travailler avec les enfants, nous étions en train d'apprendre d'eux à quoi devait ressembler un éducateur ou, comme on disait à La Neuville, un adulte.* » Thomas, dont l'intégration à la vie de l'école allait passer par ses qualités de coureur (p. 105) ; et de bien d'autres que la brièveté de ce compte rendu ne permet pas de citer.

Histoires d'équipes éducatives : comment il est indispensable de dialoguer entre éducateurs, avec ou sans les enfants ; quelles sont les difficultés du maintien et du renouvellement de l'équipe.

Histoires des institutions internes qui s'établissent après observations et réflexions sur les « vécus » de l'ensemble des membres de la communauté : *le cahier de râlages* où chacun peut consigner ce qui lui semble ne pas bien fonctionner et qui sera discuté en conseil, *l'épicerie* destiné à réguler les apports extérieurs, en particulier ce qui a trait à la consommation orale ! Les *ceintures* qui régulent par des niveaux de participation sociale la pratique des responsabilités assumées par chacun dans le cadre de la vie de l'école, l'atelier de scolarité qui complète les temps de classe tous les après-midi, forme de ce qu'on pratique ailleurs sous l'appellation de soutien : « *Il regroupait ceux qui voulaient reprendre leur travail scolaire, éventuellement avec un autre adulte que leur " professeur " du matin. L'ambiance y était détendue, presque joyeuse* ».

Histoires financières qui relatent les permanentes difficultés de gestion : en particulier, faute d'un fond de roulement, la nécessité d'avoir recours aux emprunts et de payer des agiôs.

Enfin, la merveilleuse histoire des soutiens théoriques et des enrichissants dialogues, en particulier, ceux avec Françoise Dolto, dialogues qui occupent près du quart de l'ouvrage et qui sont une mine extraordinaire d'observations, de réflexions, de conseils relatifs à l'éducation. Et il ne faut pas oublier les interventions et les encouragements de beaucoup d'autres personnalités compétentes.

Avant de passer à quelques interrogations sur la généralisation de ces pratiques qui assurent un meilleur développement des enfants et une plus grande satisfaction des adultes, je tiens à rappeler que j'ai trouvé à La Neuville une confirmation de ce que j'ai toujours défendu, à savoir l'importance de l'écriture : « *L'expérience a montré que ce qui consolait le mieux l'enfant, séchait ses pleurs et faisait passer sa mauvaise humeur, c'était le fait d'écrire* ».

En ce qui concerne la généralisation, l'avocat du diable se moquerait de La Neuville et de Tachy en disant qu'on ne peut pas installer toutes les écoles à la campagne ! Mais ce type d'institutions installe des lieux de pédagogie expériencée — et non expérimentale — dont toute école peut s'inspirer et je conclurai en citant Jacques Pain avec lequel je suis en plein accord : « *Je tiens à l'institution scolaire et à l'école publique. Et je crois que La Neuville la conforte sur quelques grandes idées pédagogiques et la questionne sur quelques autres.*

En effet, La Neuville démontre avec force à l'école publique au moins trois choses : la nécessité d'un projet d'établissement, d'une équipe relativement intégrée, de références et d'outils pointus et partagés pour la gestion des apprentissages.

Elle l'interroge sur la quasi-impuissance qui est la sienne à prendre en charge les cas difficiles, et à admettre au nœud même de l'apprentissage un travail éducatif, proprement scolaire, de haut niveau.

Elle lui souffle, enfin, que l'imaginaire et le rêve restent les grands agitateurs de la réalité et qu'une école sans désir est une école morte » (p. 288).

Il semble bien que si La Neuville, comme le souligne encore Jacques Pain, nous rappelle « *Pestalozzi à Yverdon, Freinet au Poulier, Neil à Summerhill, Makarenko à Gorki et Dzerjinski* », elle y ajoute une certaine dose de réalisme qui la rend peut-être plus apte à fournir des idées aux écoles traditionnelles.

Jacques Wittwer
Professeur émérite en Sciences de l'éducation
Université de Bordeaux

COMPTES RENDUS DE COLLOQUES

Colloque International Francophone
ANTHROPOLOGIE DU SPORT :
perspectives critiques
Paris-Sorbonne, 19-20 avril 1991

Cette manifestation internationale, placée sous le Haut patronage de Monsieur Roger Bambuck (1), était conjointement organisée par l'AFIRSE (2) et l'ANDSHA (3), et avait pour co-Présidents MM. les Professeurs J. Ardoino (Paris VIII) et J.M. Brohm (Université de Caen).

La problématique du Colloque était la suivante :

Constats

— Le sport est soumis à des interrogations diverses :

• crise des structures, des valeurs, des pratiques ;

• introduction massive de principes marchands : scandales, faillites, malversations diverses.

— Importance démesurée d'enjeux économiques, politiques, sportifs : d'où utilisation croissante de produits « dopants », au mépris de l'éthique invoquée, avec la complicité de certains Etats ou Institutions.

— Spectacularisation généralisée, sous-tendue par une médiatisation à outrance, coïncidant avec la réapparition d'un déchaînement de la violence, les pratiques sportives se détachant de la praxis sociale.

(1) Alors Secrétaire d'Etat à la Jeunesse et aux Sports.

(2) **AFIRSE :** Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education.

(3) **ANDSHA :** Association Nationale pour le Développement des Sciences Humaines Appliquées.

Perspectives et buts

— Le sport comme vivier de recherches captivant, relevant de **lectures multiréférentielles,** concerne le psychologue, le psychologue social, le sociologue, l'anthropologue, mais aussi le philosophe, l'historien...

— Le but de ce Colloque était donc de susciter des échanges interdisciplinaires pouvant contribuer à l'intelligence du phénomène sportif contemporain.

L'essentiel des travaux a été conduit dans le cadre de trois ateliers :

— **L'imaginaire du sport :**

spectacle, mythologie, fonction narrative.

Animateurs : G. Berger ; M. Maffesoli.

— **Le sport objet culturel :**

le corps en jeu / le Corps-enjeu ; les visions du monde ; les projets éducatifs et politiques.

Animateurs : P. Arnaud ; J.C. Filloux.

— **Le sport objet de connaissance pour les Sciences de l'homme :**

les paradigmes à l'œuvre ; approches canoniques et herméneutiques.

Animateurs : J. Ardoino ; J.M. Brohm.

Les actes du Colloque sont parus et disponibles aux Editions Matrice - ANDSHA - *Quel Corps ?*

Commande à l'ANDSHA : 2, rue Chauchat - 75009 Paris, 145 F + 25 F (port).

Jean-Michel Vignaud
INRP

Colloque européen
CONNAÎTRE LES MODES DE VIE ET DE CONSOMMATION DES JEUNES
Paris, 26-27 septembre 1991

La Fédération de l'Education Nationale, la Confédération Jeunesse au Plein Air, les Universités de Paris V et de Rouen ont organisé, avec de multiples soutiens, un colloque européen, qui a réuni de très nombreux chercheurs de pays très différents (en particulier d'Europe de l'Est), pour jeter les ponts d'un réseau pluridisciplinaire permanent sur les modes de vie et de consommation des jeunes. Soixante communications, réparties dans dix ateliers thématiques et disponibles dans les deux volumes des actes dès l'ouverture de la rencontre, s'efforcent de dresser un premier tableau des connaissances et des interrogations dans ce domaine. Le rapport général, qui a été fait par D. Lassarre (Paris V), permet de relever quelques résultats majeurs des communications (pour faciliter la lecture, nous nous abstiendrons de donner les noms des différents intervenants).

La jeunesse est apparue comme une qualité... pourvu qu'elle ne s'applique pas à l'âge. La jeunesse est devenue une valeur majoritaire dans les sociétés post-modernes, un emblème social. La juvénilisation de la société est telle qu'il peut sembler paradoxal de chercher à socialiser les jeunes quand ce sont eux qui prescrivent aux adultes leurs conduites. Mais la culture de la jeunesse est avant tout une représentation sociale qui diffère fort de la réalité, si l'on veut bien considérer cette fois que les jeunes sont ceux qui subissent prioritairement les problèmes économiques et sociaux.

Le colloque s'était donné comme champ temporel les 5-25 ans. Mais une typologie des communications fait tout de suite apparaître que « les jeunes », ce sont les 14-20 ans (et même les 16-18 ans). L'enfant semble être le domaine réservé d'une certaine approche psychologique cognitive ou affective, peu présente à cette occasion ; l'adolescent appartient lui au domaine des sociologues. Ainsi, par une mutation brutale, l'enfant deviendrait le jeune, sujet social. Une telle coupure n'est-elle pas en elle-même porteuse de représentations sociales et scientifiques ?

1 - LES MODES DE VIE

L'étude des modes de vie a parfois été interdite dans certains pays, par crainte sans doute que la réalité ne démente l'idéologie affirmée. Dans beaucoup d'études, les modes de vie des jeunes sont associés aux modes de loisirs, ce qui peut sembler d'emblée assez réducteur. Les loisirs se différencient selon les âges : les garçons sont plutôt en groupe, les filles avec une puis un ami ; cette différence s'accentue avec l'âge.

Les différences sont aussi très nettes selon le milieu socio-économique et éducatif : culture élitiste contre culture populaire ; culture consommatoire agressive (filles romantiques et garçons réalistes) et culture alternative ; groupe élitiste proche des parents contre les romantiques (filles) et les virils (garçons) ; etc. Pourtant les plus fortes différences semblent celles qui opposent les sexes : que ce soit dans le rapport à l'école, au premier emploi ou à la consommation, les filles et les garçons ne « fonctionnent » pas de la même façon (en dehors d'une « égalité des chances » pour devenir des fumeurs réguliers !).

On sait cependant peu de choses sur l'organisation temporelle du « temps libre » : où est-on quand on n'est ni à l'école ni à la maison ? Le rapport au futur est, quant à lui, fort variable : deux ans après le lycée, 20 % des jeunes ont quitté le foyer parental (en France) ; les « intégrés » ont un emploi et des projets, les « stabilisés » ont un emploi mais pas de projet, les « marginalisés » n'ont ni emploi ni projet. Et il y a certainement un lien entre la perception que le jeune a de l'avenir, la position sociale de ses parents et la relation que ces derniers ont avec lui. Pour qu'il puisse y avoir anticipation à long terme, il faut que le jeune intègre ses diverses sphères d'activités (vie familiale, professionnelle, sociale et personnelle).

2 - LES MODES DE CONSOMMATION

L'occidentalisation (appelée américanisation en Europe occidentale) marque une rupture par rapport à la vie d'adulte. En Europe de l'Est, elle touche essentiellement les classes moyennes. De manière générale, les adolescents de 16-18 ans n'ont ni le temps ni l'argent pour matérialiser leurs rêves musicaux. Il n'empêche qu'en Europe occidentale, les jeunes constituent la plus grosse masse des épargnants ; même dans une situation de pénurie, les choix consommatoires existent et les conduites d'épargne continuent à jouer un rôle important.

La thématique consommation-participation, quant à elle, est propre aux loisirs « encadrés » de la jeunesse. Deux conceptions s'affrontent aujourd'hui : le loisir-consommation et le loisir-participation ; tant les jeunes que les éducateurs que les organismes oscillent entre ces deux aspects. Et l'individualisme se dresse comme un obstacle à la participation. On constate aussi que la socialisation par le travail diminue au profit d'une socialisation par la consommation.

3 - QUELQUES ORIENTATIONS

Les nombreuses communications ont aussi pour intérêt de faire apparaître, en creux, les orientations méthodologiques qui semblent plus fructueuses et nécessaires. Les enquêtes sont très nombreuses et elles privilégient les études sur les opinions ; il serait temps de donner la priorité aux observations, ce qui aurait aussi comme intérêt de faciliter les comparaisons. La dimension évolutive des jeunes n'est pas assez soulignée dans les travaux ; les études longitudinales prenant en compte la dimension temporelle sont trop peu développées.

Les comparaisons internationales deviennent réalité mais il y aurait intérêt à prendre certaines précautions pour en faire un outil vraiment fiable. De la même façon, la constitution d'équipes pluridisciplinaires intégrant un plus grand nombre de variables est susceptible de faire progresser les connaissances sans les enfermer dans un seul système de références.

Notons enfin qu'en matière d'études sur les jeunes, le triangle école-famille-média constitue le principal référentiel. Mais, là encore, bien des faiblesses subsistent : les pratiques familiales et leurs influences sont mal connues ; les confrontations entre les préceptes de chaque secteur restent marginales, alors qu'on les sait essentielles. Bref, autant par ce qu'il donne à voir que par ce qu'il incite à aller voir, ce colloque sur les modes de vie et de consommation des jeunes peut être considéré comme une réussite. Espérons que le réseau européen d'échanges et de recherches qu'il voulait susciter va maintenant pouvoir prendre corps et permettre de développer les savoirs et les confrontations sur « les jeunes » et « la jeunesse ».

Jean Houssaye
Université Louis Pasteur, Strasbourg

Colloque « EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR » Paris, 14-15 novembre 1991

Ce Colloque organisé par l'ADMES (Association pour le Développement des Méthodes de formation dans l'Enseignement Supérieur) avec l'appui de l'Unesco, du Ministère de l'Education nationale et de l'Université Paris XIII, s'est tenu à Paris les 14 et 15 novembre 1991, au siège de l'Unesco. Il a réuni plus de 150 universitaires dont le tiers venait de divers pays européens notamment d'Europe centrale et orientale. Ces deux journées avaient, en effet, été précédées de la réunion du réseau européen Unesco pour le perfectionnement du personnel de l'enseignement supérieur. Ce réseau dont le secrétariat est assuré par le CEPES/UNESCO (1) regroupe une trentaine de coordonnateurs nationaux qui ont pour tâche de développer dans leur pays respectif, les activités dans ce domaine.

A travers un thème qui pourrait sembler exagérément vaste, ce colloque poursuivait des buts précis.

— Interroger la notion d'efficacité pédagogique au moment où l'Enseignement Supérieur et tout particulièrement l'Université, est confronté à un afflux d'étudiants sans précédent et à une nécessaire reconversion de ses formations en direction d'une professionnalisation accrue.

— Procéder à un état des lieux : comment cette notion est-elle comprise, prise en compte, intégrée structurellement dans les divers pays européens représentés.

— Mettre en évidence de nouvelles pratiques : mise en place de nouvelles filières, organisation de situations pédagogiques différentes, développement de la formation des enseignants... susceptibles de faciliter la réussite des étudiants.

Pendant deux jours ont alterné séances plénières et travaux d'atelier.

Dans sa conférence introductive, Guy Berger a retracé l'histoire de la notion d'efficacité pédagogique et notamment ses relations avec le développement de la société industrielle aux Etats-Unis ; il a mis en évidence les difficultés pour appréhender

(1) Le Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur est un bureau décentralisé de l'Unesco : il a son siège à Bucarest. Carin Berg qui le dirige a présenté le Centre et les actions qu'il conduit, au cours du colloque.

cette notion et tout particulièrement la nécessité de dire de quels acteurs on adopte le point de vue pour identifier les normes qui permettent de juger de l'efficacité du processus d'apprentissage ou d'enseignement.

Annie Bireaud, quant à elle, s'est interrogée sur l'existence de nouveaux modèles pédagogiques à côté du modèle universitaire traditionnel qui se révèle insuffisant à répondre aux nouvelles finalités de l'enseignement supérieur.

Les deux tables rondes ont permis des comparaisons internationales très riches. La première, animée par Marino Ostini, était centrée sur les conditions structurelles de l'efficacité pédagogique : la situation du Canada, du Japon, du Royaume-Uni et de la France a été évoquée. La seconde était consacrée à la formation pédagogique des enseignants du supérieur : plusieurs coordonnateurs du réseau Unesco ont pris la parole pour exposer les modalités en vigueur dans leur pays et les difficultés rencontrées (Allemagne, Autriche, Bulgarie, Hongrie, Yougoslavie...) ; l'expérience des CIES a été décrite par Maryse Quéré.

Environ 35 communications ont été faites au cours des travaux d'atelier. Quatre groupes ont fonctionné en parallèle :

— Contexte institutionnel et social de l'efficacité pédagogique ;

— Efficacité pédagogique et questions d'évaluation ;

— Méthodes, techniques et efficacité pédagogique.

— Stratégies d'efficacité dans les filières de formation.

Enfin, Gilles Ferry a assuré la synthèse du colloque : il a notamment souligné l'unanimité des points de vue sur la relativité de la notion d'efficacité et les limites à apporter à la comparaison Université/Entreprise, ce qui n'a pas empêché tous les participants, simultanément, de témoigner de la nécessité d'améliorer cette insaisissable efficacité pédagogique.

Les Actes du colloque paraîtront dans les Cahiers de l'ADMES, courant 1992.

Adresse : UFR des Sciences de la Communication
Université Paris-Nord
Avenue J.B. Clément
93430 Villetaneuse
Tél. : 49.40.37.28 Fax : 49.40.38.20

A. Bireaud

Summaries

ARTICLES Approaches of the body

Man fights against destructive time with images. This paper studies the role of photographs in the dealings with « time » which are determining in social relationships. A corpus of 300 form photographs taken in ten parisian « lycées » between 1945 and 1989 is analysed in this survey.

Studying child representations of child body in magazines for the young means working with scattered and quickly outdated material. The analysis focuses on magazines targetting children from the age of 9 months to 8 years, issued in 1989 and 1990. Splits appear, which induce specific presentations of the body from which various distinctions are emerging.

Ministerial instructions published in 1985, dealing with physical education acknowledge « expression » as relevant value for physical education at school. The author questioned teachers and pupils about their practice of physical expression ; he concludes that the types of physical games played by pupils don't fulfil implicit poetical expectations of teachers.

Reading

The survey is conducted among 236 children from five to six-year-old scattered among 17 class in the South West of France. The children participated in several tests concerning their aptitude toward children books and their understanding of the writing system.

Contrary to expectations the educational approach considered here backs up the disparities between the different social classes.

This paper gives an account of an experiment conducted among under privileged children in the first and second grade of primary school. During this experiment children were placed from the beginning of the schoolyear, in a daily situation of direct relationship with youths books. Three categories of behaviour were distinguished : reading, pre reading, non reading.

The paper analyses the issues of an action research dealing with an educational action in reading concerning 32 children in intercultural situation in an infant class. The conclusion is that the educational action which is conducted has allowed some of children who were not stimulated by their family to attain a good level in reading at the end of the schoolyear.

From research to practice

The gap between the world of scientific research and educational practice is well known but has not been uterly studied. The author uses the conceptual framework « D and U » (« Dissemination and Use of knowledge ») to identify the conditions which foster a stronger influence of educational research.

INDEX DES ARTICLES NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES

parus dans la Revue Française de Pédagogie en 1991 par ordre alphabétique d'auteurs

Articles

Notes de synthèse

Notes critiques

SAVOIR

Éducation Formation

N° 3 juillet-septembre 1991

Revue trimestrielle d'échange et de réflexion
portant sur les aspects politiques, économiques, juridiques et sociaux
de l'éducation et de la formation,
sous la direction du Recteur Claude DURAND-PRINBORGNE

Tarif 1991 (4 numéros) : France **430 F** ; Étranger **500 F.**
Abonnements accompagnés du titre de paiement à :
DALLOZ, 35, rue Tournefort, 75240 Paris cedex 05
Tél. : 1-40 51 54 54, Télex : DALLOZ 206 446 F, Téléfax : 1-45 87 37 48

Revue française de sociologie

publiée avec le concours de
L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 — Tél. : 40.25.11.87 ou 88

OCTOBRE-DÉCEMBRE 1991, XXXII-4 ISBN 2-222-96562-4

Abonnements : L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Centrale des Revues, CDR
11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex — Tél. : (1) 46.56.52.66
CCP La Source 33-368-61 CDR-Gauthier-Villars
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année en cours.

Tarif 1992 : L'abonnement (4 numéros) France ..... 297 F
Etranger ..... 360 F

Vente au numéro : Soit par correspondance auprès des :
Presses du CNRS, 20-22, rue Saint-Amand, 75015 Paris
Tél. : (1) 45.33.16.00 — Télex : 200 356 F
Soit auprès des librairies scientifiques

Ce numéro ..... 92 F

Institut National de Recherche Pédagogique

PARMI LES NOUVEAUTES

"MEMOIRE DE L'EDUCATION"

CHARMASSON (T.), LELORRAIN (A.-M.), RIPA (Y.)
L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE ET VETERINAIRE DE LA REVOLUTION A LA LIBERATION
INRP / Publications de la Sorbonne. 1992. 745 p.
Réf : BH 038 350 F.

HUGUET (F.)
LES PROFESSEURS DE LA FACULTE DE MEDECINE DE PARIS. Dictionnaire biographique 1794 - 1939.
INRP / Editions du CNRS. 1991. 753 p.
Réf : BH 034 340 F.

"RESSOURCES ET COMMUNICATION"

MARTINEAU (M.)
L'ENSEIGNEMENT DU CINEMA ET DE L'AUDIOVISUEL DANS L'EUROPE DES DOUZE. *CinémAction.* INRP / Corlet / Télérama / CEE. 1991. 433 p. ill.
Réf : BB 022. 200 F.

"DIDACTIQUES DES DISCIPLINES"

AUDIGIER(F.), BAILLAT (G.) (édité par)
ANALYSER ET GERER LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE. SIXIEME RENCONTRE NATIONALE SUR LES DIDACTIQUES DE L'HISTOIRE, DE LA GEOGRAPHIE, DES SCIENCES SOCIALES
Mars 1991 - 1992. 375 p.
Réf : BD 035 170 F.

APPROCHE D'UNE LANGUE ETRANGERE A L'ECOLE
Volume 1 : LUC (C.)
PERSPECTIVES SUR L'APPRENTISSAGE.
1992. 104 p. Réf. : BD 033. 60 F.
Volume 2 : BAILLY (D.), LUC (C.)
ETUDE PSYCHOLINGUISTIQUE ET ASPECTS DIDACTIQUES. 1992. 182 p.
Réf : BD 034 100 F.

MARSENACH J. (et alii)
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE. QUEL ENSEIGNEMENT ? 1991. 188 p.
Réf : BD 025 110 F.

"TECHNOLOGIES NOUVELLES ET EDUCATION"

de LA PASSARDIERE (B.), BARON (G.-L.) (édité par)
HYPERMEDIAS ET APPRENTISSAGES.
Actes des premières journées scientifiques,.24-25 septembre 1991 - INRP / Université Paris VI, MASI. 1992. 276 p. Réf : BT 019 140 F.

DUVAL J.-C, SALAME (N.) (édité par)
L'INFORMATIQUE SCIENTIFIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA BIOLOGIE ET DE LA GEOLOGIE AU LYCEE. Actes du colloque organisé par l'ENS et INRP. 1991. 291 p.
Réf. : BT 018 130 F.

"POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'EDUCATION"

BOURDONCLE (R.) (dir.)
LES TRAVAUX SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS. BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE (1970 - 1988)
1991. 190 p.
Réf : BF 016 120 F.

CRESAS
LES INSPECTEURS DE L'EDUCATION NATIONALE ET LA MISE EN ŒUVRE DE LA SCOLARITE PAR CYCLES A L'ECOLE PRIMAIRE. 1991. 358 p.
Réf : BF 017 160 F.

LESELBAUM (N.) (dir.)
LES ATTITUDES ET LES OPINIONS DES CHEFS D'ETABLISSEMENT A L'EGARD DES TOXICOMANIES
1992. 40 p.
Réf. : BF 021. 30 F

Commandes à adresser à
INRP - Publications
29 rue d'Ulm
75230 PARIS CEDEX 05
Catalogue général sur demande

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie.**

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme *ou* Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

No ..... Rue .....

Localité ..... *Commune distributive* .....

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

No ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

TARIFS

Jusqu'au 31 juillet 1992		Du 1er août 1992 au 31 juillet 1993	
Abonnement (4 numéros) :		**Abonnement (4 numéros) :**	
France (TVA 2,1 %)	**200 F ttc**	France (TVA 2,1 %)	**205 F ttc**
Corse	**200 F**	Corse	**205 F**
DOM	**197,92 F**	DOM	**202,80 F**
Guyane, TOM	**195,88 F**	Guyane, TOM	**200,69 F**
Etranger 1	**235 F**	Etranger 1	**265 F**
Etranger 2	**220 F**	Etranger 2	**235 F**
Le numéro (TVA 5,5 %)	**55 F ttc**	**Le numéro** (TVA 5,5 %)	**56 F ttc**

Institut National de Recherche Pédagogique
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79
Abonnements : (1) 46.34.90.81
Rédaction : (1) 46.34.90.78

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**
  Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux *(texte de référence : Ministère de l'Economie, 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.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :
INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

s o m m a i r e

Imp. Nat. 2.069-001-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807