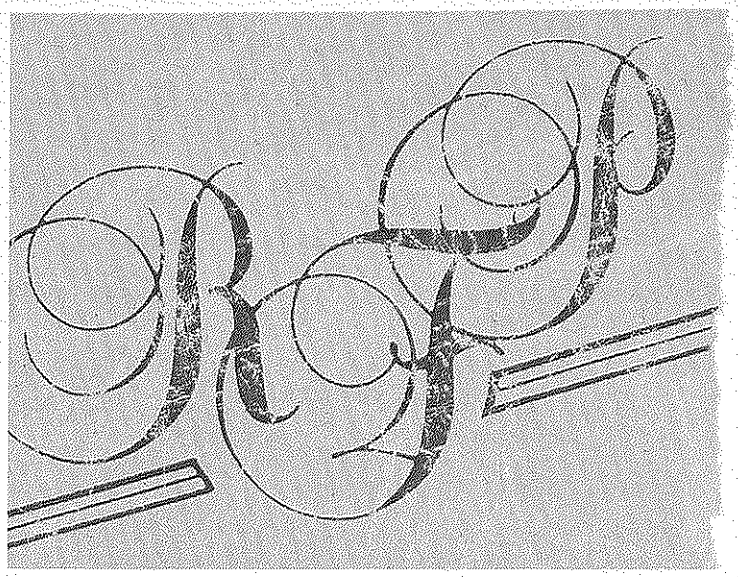
N° 99 - AVRIL-MAI-JUIN 1992



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

La lisibilité

Jean-Yves Boyer

Le terme de lisibilité entre actuellement en concurrence avec celui de compréhensibilité. Cette opposition correspond à un tournant dans l'histoire de la recherche sur les facteurs qui conditionnent l'accessibilité au sens d'un texte. Est-il toujours possible d'attribuer à un texte des qualités intrinsèques qui le rendent plus ou moins difficile à comprendre indépendamment des caractéristiques du lecteur ou de la situation de lecture ? En quoi la problématique de la lisibilité est-elle concernée par les avancées actuelles de la linguistique et de la psycholinguistique ? L'auteur répond à ces questions en établissant un bilan des résultats obtenus au cours des dix dernières années dont il tire l'esquisse d'une problématique actuelle de la lisibilité.

La recherche sur les facteurs qui facilitent la compréhension des textes remonte à plus d'un demi-siècle. A partir des années 20, aux États-Unis, commencent à se répandre des formules de lisibilité et des documents de référence constitués de listes de vocabulaire ou d'un ensemble de textes ayant servi d'étalon pour le calibrage des formules (Henry, 1975). La popularité de ces formules connaît son apogée au cours des années cinquante et soixante. Parmi les noms les plus connus dans le domaine anglophone, on peut citer ceux de Dale et Chall (1948), Flesh (1948), Fry (1968), Gunning (1952) et Spache (1953). Dans le domaine francophone, De Landsheere adapte la formule de Flesh (1963) et Henry (1975), en se fondant sur une enquête originale auprès de deux mille sept cents écoliers belges, produit sa propre formule que Fortier (1982), adaptera au contexte québécois.

A l'approche des années 70 et jusqu'à ces dernières années, les formules connaissent une période de déclin. Les critiques qui leur sont adressées concernent essentiellement leur validité. Ces critiques proviennent d'origines diverses. Certaines remettent en cause le critère externe des formules. Plusieurs d'entre elles, en effet (Klare en énumère sept), s'appuyaient sur un matériel didactique constitué d'un ensemble de textes gradués selon le niveau de difficulté. Or, ce matériel, le « McCall and Crabbs », date de 1925 et la validité même de sa graduation a été remise en question (Klare, 1984). Mais les critiques les plus intéressantes du point de vue de la problématique de la lisibilité, proviennent de réflexions sur des caractéristiques textuelles que les formules ne prenaient pas en compte.

Ces caractéristiques relèvent de la cohésion et de la cohérence du texte. Les formules, en effet,

ne tenaient compte que du vocabulaire et de la longueur de la phrase. Déjà, Chall (1958) reconnaissait qu'un texte dont les phrases et les mots auraient été disposés de façon aléatoire ne serait pas plus difficile à comprendre selon les formules, qu'un texte ordonné normalement. A mesure que la recherche linguistique découvrait la pertinence d'élargir son objet au-delà des frontières de la phrase, on prenait conscience de l'existence d'autres facteurs de lisibilité, relatifs à l'organisation du texte, qui échappaient aux formules traditionnelles.

LES FACTEURS DE LISIBILITÉ

On s'entend toutefois pour ne pas dénier toute validité prédictive aux formules. D'ailleurs, les défenseurs du procédé ont pu produire des résultats statistiques (Dale et Chall, 1948 ; Klare, 1963) démontrant un lien étroit entre l'évaluation de juges et les prédictions de la formule expérimentée. Dans la pratique, il est permis de croire qu'il existe des affinités entre les caractéristiques superficielles du texte mesurées par les formules et ces autres caractéristiques que nous avons évoquées. Bien que ces liens ne soient pas absolument nécessaires ni rigides, on peut penser, comme l'ont cru les pionniers de la formule de lisibilité, que le contenu moins familier se manifestera par un vocabulaire moins connu des lecteurs et qu'un texte d'un type donné aura tendance à favoriser l'utilisation d'une syntaxe particulière avec des conséquences pour les caractéristiques superficielles de la phrase.

C'est dans un sens analogue, croyons-nous, qu'il faut interpréter les propos de Entin et Klare (1985), lorsqu'ils supposent l'existence d'un lien entre les indices sémantiques et syntaxiques pris en compte par les formules et la structure du texte ; cette dernière étant considérée aussi bien au niveau local (la cohésion au sens de Halliday et Hasan, 1976) que global (la structure du texte constituant les typologies de Meyer et Rice (1984) ou de Adam (1985), par exemple). Ce qui reviendrait à dire que les formules ont peut-être une validité plus large que celle qu'on leur attribue à première vue et cela en raison de la nature même du texte dont les différents niveaux de structuration et de fonctionnement sont loin d'être étanches.

A partir du milieu des années 70, l'intérêt grandissant accordé à la grammaire du texte et à la compréhension du texte exercèrent une influence décisive sur la problématique de la lisibilité et contribuèrent pour beaucoup à étoffer les critiques des formules traditionnelles. Toutefois, il y eut des retombées plus positives. Les études sur la lisibilité s'inscrivirent dans deux grandes orientations : l'une, plus pragmatique, visait à améliorer la prédiction de la difficulté des textes en tenant compte des nouvelles composantes textuelles mises en relief par les linguistes et les psycholinguistes ; l'autre correspondait à un effort de compréhension des processus mentaux relatifs à l'activité de lecture. Dans le cadre des modèles dits interactifs qui connurent une grande faveur depuis le début des années 80, la prise en compte des composantes du texte lu devenait un élément indispensable d'un modèle descriptif de la compréhension en lecture.

C'est dans ce contexte que se situent les apports de Kintsch et Vipond (1979) sur le rôle de la structure textuelle dans la compréhension, de la taxonomie textuelle de Meyer (Meyer, 1975 ; Meyer et Rice, 1984) et des études (Irwin, 1980, 1986 ; Roen et Piché, 1984) qui ont appliqué à la compréhension des textes les travaux de Halliday et Hasan (1976) sur la cohésion. De façon plus spécifique, Kintsch (1977, 1979), utilisant l'analyse propositionnelle comme outil de comparaison entre le texte lu et le compte rendu consécutif produit par le lecteur, a aussi relié le temps de lecture et la quantité d'information retenue (par rappel) à la densité propositionnelle du texte. Un texte de longueur constante en nombre de mots sera plus long à lire et son contenu sera plus difficile à rappeler s'il contient un plus grand nombre de propositions. Par la suite, Kintsch et Yarbrough (1982) ont fait ressortir, en utilisant un questionnaire, l'influence sur la compréhension de l'organisation de l'information dans le texte : un texte mal structuré se comprend moins bien.

De son côté, Meyer (1975, 1984, 1985) a eu recours à l'analyse propositionnelle pour établir une taxonomie textuelle basée sur la structure globale du texte. Le texte étant conçu comme une hiérarchie de propositions, cette structure globale est déterminée par la proposition qui se situe au sommet de la hiérarchie et à laquelle toutes les autres se rattachent directement ou indirectement. La taxonomie prévoit, en principe, autant de types de textes qu'il y a de types de propositions (défi-

nies elles-mêmes par la nature de leur prédicat) pouvant figurer au sommet de la hiérarchie. On entrevoit les possibilités qu'une telle taxonomie offre, à première vue, pour l'étude de l'influence de la structure textuelle sur la lisibilité.

Alors que l'analyse propositionnelle a surtout servi à étudier la cohérence du texte identifiée à l'organisation globale de l'information qu'il contient, les études qui s'intéressent aux rapports entre la cohésion et la lisibilité portent sur des éléments linguistiques superficiels qui manifestent les liens unissant de proche en proche les idées contenues dans le texte (Armbruster et Anderson, 1975 ; Fayol, 1985 ; Moe et Irwin, 1986). Ces éléments ont été répartis par Halliday et Hasan (1976) en cinq catégories qui constituent à leur tour une taxonomie des éléments de cohésion. Dans cette perspective, on peut aussi évoquer les analyses de Adam (1985) et Bronckart et al. (1985) qui peuvent avoir des implications pour la problématique de la lisibilité dans la mesure où elles ont recherché à établir des liens entre les types de textes et la fréquence de certains éléments superficiels.

LISIBILITÉ ET COMPRÉHENSIBILITÉ

Par delà les caractéristiques structurelles du texte, qu'il s'agisse de la structure globale ou de la structure locale qui correspond à la cohésion, il se trouve des éléments qualitatifs beaucoup plus difficiles à décrire et à manipuler. Il s'agit notamment de la familiarité et de l'intérêt du sujet du texte pour une classe de lecteurs donnée. Sur ce point, Klare (1976) signale que le degré élevé d'intérêt peut fausser considérablement l'effet des formules de lisibilité.

Nous touchons là une question chère aux psychologues et aux psycholinguistes qui ne croient pas à la définition d'une lisibilité basée sur les seules composantes du texte (Kintsch et Miller, 1984). La compréhension en lecture étant un processus interactif, on ne saurait définir la lisibilité d'un texte sans tenir compte du lecteur. A la limite, le lecteur est imprévisible, chaque individu ayant son bagage mental propre de connaissances linguistiques et générales et ses intérêts particuliers. A quoi, on peut ajouter les considérations de Armbruster et Anderson (1985) qui soutiennent que le jeune lecteur est capable de s'adapter à un registre de difficulté beaucoup plus large que ce que laissent entendre les normes découlant des formules.

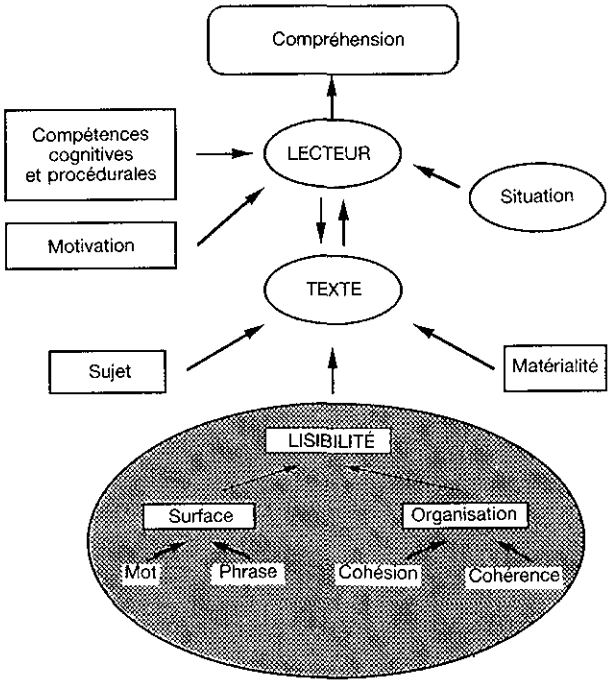
Il faut alors préciser ce qu'on entend par la lisibilité d'un texte. Bien que l'influence des psychologues ait eu pour effet la mise en relief du rôle actif du lecteur (dans le cadre des modèles de type interactif), il ne faut pas perdre de vue que la lisibilité d'un texte ne saurait être définie en fonction d'un individu, mais d'une classe d'individus. En effet, depuis leur origine, les recherches sur la lisibilité ont toujours eu une préoccupation pratique et pédagogique qui consistait à adapter ou à évaluer le matériel destiné à la lecture en fonction d'une classe cible de lecteurs. Cette préoccupation s'inscrit dans la perspective toujours actuelle de l'enseignement scolaire qui s'adresse à des groupes. Les efforts nécessaires d'individualisation de l'enseignement n'éliminent généralement pas la présence importante, sinon prédominante, d'activités communes entraînant la nécessité de calibrer le matériel d'apprentissage et d'évaluation. Ceci dit, il est pertinent de situer le concept de lisibilité par rapport à celui de compréhensibilité.

Le terme de « compréhensibilité » a été utilisé dans les acceptions diverses. Ehrlich et Tardieu (1986) insistent sur le fait que la lisibilité, par opposition à la compréhensibilité, ne définit pas la compréhension, mais l'opérationalise par un score produit par un nombre limité de paramètres. Geist (1987) relie la compréhensibilité à la clarté des liens entre les parties d'un texte. Par contre, Irwin (1986) fait de la cohésion une composante de la lisibilité et semble associer la lisibilité à la dimension linguistique du texte, alors que la compréhensibilité correspondrait au point de vue psychologique qui s'intéresse au comportement du lecteur. Ce dernier point du vue est compatible avec celui de Anderson et Davison (1986) qui font de la lisibilité un élément de la compréhensibilité et celui de Gunnarsson (1989) qui parle de compréhensibilité en fonction de la situation de production d'un texte.

Notre point de vue rejoint celui de Irwin (1986), à la condition que l'aspect linguistique englobe la structure du texte au double plan de la cohérence (structure globale) et de la cohésion (structure locale). Le concept de lisibilité recouvre alors l'ensemble des composantes linguistiques du texte, alors que la compréhensibilité inclut, en plus, les composantes textuelles non linguistiques

et les caractéristiques du lecteur ainsi que les facteurs situationnels. Dans la pratique, un indice de lisibilité permettra de prédire la performance effective des lecteurs sur des textes déterminés dans la mesure où les variables non textuelles sont maintenues constantes ou équivalentes. L'équivalence des caractéristiques des lecteurs et de la situation ne pourra guère être réalisée dans la pratique que par le recours aux échantillons nombreux qui permettent une distribution aléatoire de ces variables.

Figure 1
La compréhensibilité



La figure 1 permet de voir la place qu'occupe la lisibilité dans la performance d'un lecteur désignée par l'expression « compréhension ». La compréhension correspond ici à une variable dépendante qui peut être le rappel d'éléments du texte ou le temps de lecture ou une combinaison des deux, selon la formule utilisée par Kintsch et Vipond (1979). La signification de cette variable pose elle-même le problème de la méthode d'évaluation de la compréhension sur lequel nous reviendrons.

En supposant qu'un score en compréhension soit représentatif de la compétence réelle du lecteur par rapport au texte lu, on peut observer à la figure 1 l'ensemble des composantes qui contribuent à sa production. On distingue, pour l'ensemble des composantes, trois pôles (entourés chacun d'un ovale) : le lecteur, le texte et la situation.

Le pôle LECTEUR recouvre deux secteurs de composantes qui influencent la compréhensibilité. Il y a d'abord les compétences cognitives et procédurales qui recouvrent les connaissances générales et linguistiques du lecteur ainsi que ses habiletés à investir ces connaissances dans l'acte de lecture. Elles incluent aussi l'habileté à percevoir et à traiter les éléments visuels du texte pour les intégrer au processus d'accès au sens. Le second secteur est celui de la motivation. Il s'agit là de l'attitude, positive ou négative, du lecteur par rapport à la lecture en général et à un texte en particulier.

Le lecteur est lui-même influencé par un facteur externe auquel nous avons accordé le statut de pôle en raison de l'importance accordée présentement aux facteurs situationnels et sociolinguistiques de la communication et à l'influence qu'exerce la pragmatique dans le domaine de la recherche sur la communication écrite. Mais la SITUATION recouvre un ensemble d'éléments tellement complexes et dont l'incidence sur la compréhension en lecture est tellement difficile à discerner concrètement (ce qui n'enlève rien à sa réalité et à son importance) qu'il serait difficile d'en faire état de façon précise dans des études visant à pondérer les effets respectifs des différents secteurs sur la compréhension.

Le troisième ovale de la figure 1 est celui du TEXTE. C'est à ce pôle de l'activité lexique que se rattachent les éléments qui constituent la lisibilité du texte. Néanmoins, le texte inclut deux autres éléments qui ne font pas partie du domaine de la lisibilité définie en fonction des composantes sémiolinguistiques du texte. Il s'agit du contenu du texte et de sa « matérialité ». En ce qui concerne le premier, il s'agit du sujet, fictif ou réel, dont il est question dans le texte. Cet élément est susceptible de varier à l'infini, puisqu'il peut correspondre à n'importe quel aspect de l'univers réel ou imaginaire. Il représente un fragment du

savoir social que l'auteur du texte avait en tête et que le lecteur peut posséder à des degrés divers. Comme le soulignent Ohlausen et Roller (1988), ce savoir a sa propre organisation qu'il ne faut pas confondre avec celle du texte qui le transmet. On conçoit dès lors que quelle que soit l'influence de ce contenu sur la compréhensibilité d'un texte, il sera difficile d'en donner une interprétation quantitative rigoureuse et utilisable en classe.

Il n'existe pas, pour le moment, en français, de terme reçu pour désigner ce que l'anglais nomme « legibility ». Il s'agit de l'aspect matériel et visuel du texte. Richaudeau (1976) a parlé de « lisibilité typographique ». Ce terme se justifie dans la mesure où il peut s'appliquer à de nombreux éléments tels que la mise en page, la disposition des blocs graphiques, l'illustration, la grosseur et la forme des caractères et même la longueur du texte. Il recouvre cependant moins bien certains *aspects du support matériel du texte tels* que la maniabilité et l'accessibilité physique qui peuvent avoir un impact important sur l'attitude du lecteur, particulièrement dans un contexte d'apprentissage. Les travaux effectués dans ce secteur sont nettement moins nombreux que ceux qui concernent la lisibilité (toutefois, voir Watts et Nisbet, 1974 et Richaudeau, 1976). Une des raisons en est peut-être son caractère concret qui en fait une variable relativement facile à uniformiser dans les expérimentations portant sur d'autres domaines susceptibles d'influencer *la compréhensibilité*.

La zone ombrée de la figure 1 recouvre le domaine de la lisibilité. Dans son ensemble, ce domaine correspond à ce que l'on pourrait appeler la forme sémiolinguistique du texte, puisqu'il concerne à la fois l'organisation de son contenu sémantique et celui des composantes linguistiques de surface. La première subdivision distingue entre les facteurs de surface et l'organisation du texte. Les facteurs de surface incluent les variables traditionnelles dont nous avons retenu les plus utilisées : le vocabulaire et la longueur de la phrase. Dans les formules de lisibilité, le vocabulaire renvoie soit à une norme de longueur (en nombre de syllabes) (Flesh, 1948 ; Fry, 1977 ; Gunning, 1952), soit à une liste de référence (Dale et Chall, 1948 ; Spache, 1953). L'autre subdivision recouvre les facteurs d'organisation du texte. L'opposition avec la subdivision « surface » n'est pas absolue. Il est entendu que la cohérence et surtout la cohésion se manifestent par des marques linguistiques superficielles.

LES ORIENTATIONS ACTUELLES DE LA RECHERCHE

Depuis le début des années 80, les recherches sur la lisibilité se sont nettement orientées vers les composantes textuelles dont ne tenaient pas compte les formules de lisibilité traditionnelles. Elles ont porté essentiellement, si on s'en tient au domaine de la lisibilité tel que nous l'avons délimité à la figure 1, *sur l'organisation du texte.* Cette organisation a été étudiée à deux niveaux : la structure globale du texte et sa cohésion.

L'influence de la structure globale du texte

Les travaux qui ont porté sur la structure globale du texte ont été réalisés, pour la plupart, dans le cadre d'études sur les processus de la compréhension en lecture (Kintsch, 1986 ; Meyer, 1987). Ce n'est qu'après coup qu'on s'est intéressé au « revers de la médaille », pour interpréter du point de vue de la lisibilité les caractéristiques structurales du texte. Les études se sont faites dans deux voies. Une première démarche a consisté à vérifier l'effet de la qualité générale de l'organisation du texte sur la compréhension. Une autre a comparé l'effet sur la compréhension de différents types d'organisation du texte.

Les résultats obtenus dans le cadre de ces différents programmes de recherche peuvent être transposés en termes de facteurs de lisibilité. En ce qui concerne la qualité générale de l'organisation du texte, il semblerait alors que les textes dont la structure est conforme à la norme soient plus lisibles (Kintsch et Yarbrough, 1982 ; Meyer et al., 1980 ; Brennan et al., 1986). Mais, alors, on pressent la difficulté de trouver une application pratique à cette conclusion. Qu'est-ce qu'une structure conforme à la norme ? Comment donner une signification précise, ou quantifiable, à cette qualité d'un texte ? La première question renvoie à la question des taxonomies qui elles-mêmes soulèvent des problèmes de définition et de justification. Quant à la deuxième question, elle découle en partie de la première mais aussi de l'aspect qualitatif et continu des niveaux de conformité *possibles, les expérimentations conduites en ce* domaine s'étant fondées sur des cas extrêmes de textes trafiqués pour les besoins de la cause.

La deuxième voie de recherche apparaissait plus prometteuse. On peut raisonnablement croire, en effet, que l'organisation générale d'un texte

puisse avoir une influence sur sa lisibilité. En effet, la recherche actuelle dans le domaine de la *lecture* fait grand cas du rôle que jouent les schémas mentaux dans la compréhension. Ces schémas sont, en termes simplifiés, des représentations structurées des connaissances du lecteur acquises lors d'expériences antérieures. De ces représentations font partie des plans de textes tirés des lectures antérieures. Or, ces plans reposent sur des principes d'organisation variés. Si nous prenons pour exemple la typologie utilisée par Meyer et Rice (1984), on y retrouve cinq types de texte basés respectivement sur la relation de causalité (type causalité), sur la simple juxtaposition ou la succession dans le temps (collection), sur la disposition dans l'espace (description), sur le contraste (comparaison) et sur un ensemble de relations complexes reliant un problème à sa solution (problème-solution). La typologie proposée par Adam (1985) a des origines différentes, mais elle présente un éventail comparable de relations structurantes. On peut dès lors supposer que l'apprentissage de ces différents plans ne se fait pas uniformément ni simultanément chez le lecteur, surtout chez l'enfant d'âge scolaire pour lequel les facteurs développementaux peuvent s'ajouter à la variété du vécu expérientiel.

On retrouve, dans cette dernière perspective, un certain nombre de recherches visant à vérifier l'existence d'un effet de la structure globale du texte sur sa lisibilité et même à évaluer cet éventuel effet en fonction des autres facteurs que constituent les éléments de surface (vocabulaire et phrase) mesurés par les formules traditionnelles. Les résultats restent toutefois incertains. Ceux de Meyer (1975, 1984), obtenus auprès d'étudiant de 13e année et de Boyer (1987, 1990), produits par des élèves de 4e année du primaire, indiquaient la présence d'une relation entre le type de texte et le score en compréhension. En revanche, Horowitz (1987) prétend que la structure n'a pas d'effet indépendant du contenu qu'elle véhicule et les résultats obtenus par Boyer (1989) semblent aller dans le même sens.

En fait, l'ambiguïté des résultats tient sans doute, au moins en partie, à la multiplicité impressionnante des variables et des interactions en cause. Une des variables possibles peut être le niveau de compétence du lecteur (Boyer, 1990). Quant à l'influence du contenu, elle est indéniable. La familiarité et l'intérêt du sujet traité correspondent au rôle des *connaissances antérieures* du lecteur et à sa motivation, deux facteurs dont l'influence a été clairement démontrée (Entin et Klare, 1985 ; Recht et Leslie, 1988 ; Hidi et Baird, 1988).

Toutefois, cette influence du contenu-sujet est difficile à mesurer et encore plus à prédire. Dans la perspective d'une application à l'enseignement-apprentissage de la lecture, la perspective d'un indice de lisibilité rattaché à la forme du texte et, en particulier, à sa structure globale apparaît séduisante, parce qu'il renvoie à un système taxonomique relativement simple et discontinu. Le contenu du texte, au contraire, ne permet pas d'entrevoir la possibilité d'une échelle ou d'une pondération simple et pratique, le nombre de contenus possibles étant illimité. Il s'ensuit que les chercheurs sont tentés d'explorer au maximum toutes les possibilités de relation entre le type du texte et sa lisibilité.

La cohésion

On a pensé que la cohésion contribuait à la lisibilité du texte. Certaines critiques qu'on a adressées aux formules de lisibilité s'appuyaient sur la constatation que les phrases plus courtes, présumées plus faciles, pouvaient devenir sources de difficulté lorsqu'on les avait raccourcies délibérément pour rendre le texte plus facile. La juxtaposition des phrases sans l'explication des relations qui les relient l'une à l'autre aurait pour résultat d'imposer au lecteur une tâche cognitive supplémentaire susceptible de constituer un obstacle à la compréhension, en particulier pour les lecteurs plus jeunes ou moins habiles.

Il restait néanmoins à produire des données expérimentales relatives à cette influence de la cohésion sur la compréhension et, par conséquent, sur la lisibilité des textes. Dès 1980 Irwin, à la suite d'une expérimentation auprès d'étudiants du niveau du collège, arrivait à la conclusion que le nombre des éléments de cohésion au sens défini par Halliday et Hasan (1976) était en rapport avec la compréhension mesurée par le rappel et les réponses à un questionnaire. Gourley (1984), pour sa part, aboutissait à la conclusion que les enfants au début de la fréquentation scolaire, avait des attentes par rapport à des éléments précis de cohésion dans le texte.

Par contre, les recherches subséquentes semblent avoir contredit celle de Irwin qui, dans un

autre article daté de 1986, ne pouvait guère citer à l'appui du rôle de la cohésion dans la compréhension que son propre article de 1981. Entretemps, Roen et Piché (1984) intervenant à leur tour auprès d'étudiants de collèges, ne trouve aucun effet de la cohésion sur la compréhension. *Freebody et Anderson (1983) étaient arrivés à des* conclusions semblables avec des élèves de 6e année. De plus, leur hypothèse de recherche sur l'interaction du vocabulaire et de la cohésion par rapport à la variable compréhension, n'a pas été confirmée. Pour sa part, Hasan (1984) soutient qu'il n'y a pas de relation entre le nombre des indicateurs de cohésion et la cohérence du texte.

En fait, les études portant sur les rapports entre la cohésion et la lisibilité du texte sont encore peu nombreuses. Toutefois, les données dont nous disposons présentement semblent indiquer qu'on ne doit pas chercher une relation simple (de type *purement quantitatif, par exemple) entre les indi*cateurs de cohésion et la lisibilité du texte. La porte reste par ailleurs ouverte à l'étude des interactions possibles entre la cohésion et le type de texte, ce qui entraînerait une convergence des recherches effectuées jusqu'à maintenant séparément dans ces deux domaines.

POUR UNE PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE SUR LA LISIBILITÉ

La lisibilité est une question qui intéresse au premier chef la didactique. Les psychologues et les psycholinguistes, qui s'intéressent à la lecture du point de vue du lecteur, ont tendance à discréditer les entreprises dont le but consiste à relier directement des caractéristiques textuelles à la compréhension. Néanmoins, comme nous l'avons déjà souligné, *le texte ne s'adresse pas seulement* à un lecteur individuel, mais aussi à des ensembles de lecteurs qui, dans le contexte scolaire, peuvent couramment être caractérisés en fonction de constantes affectives et cognitives partagées par un grand nombre d'entre eux.

Il reste que les efforts réalisés jusqu'à maintenant pour dépasser les limites de la formule de lisibilité traditionnelle n'ont pas produit de résultats spectaculaires. En fait, il est actuellement impossible de remplacer les anciennes formules par une nouvelle qui serait plus valide. Et cette impossibilité découle du fait que non seulement on n'a pu mesurer ni pondérer exactement l'influence des autres composantes textuelles qu'on a présumées jouer un rôle dans la compréhension, mais on n'a pas pu, jusqu'à ce jour, démontrer de façon nette l'existence de leur influence sur la compréhensibilité du texte.

Mais il va de soi que la complexité et la difficulté de la problématique de la lisibilité ne constituent pas une raison pour renoncer. Ne serait-ce qu'en considération de l'importance que cette question revêt pour la didactique de la lecture, il est impératif de poursuivre la démarche aussi loin qu'on peut la conduire. Le point de départ de cette démarche consisterait à reconnaître les trois principales sources de difficulté auxquelles se heurte le chercheur : 1) la multiplicité des composantes et des interactions qui influencent la compréhension du discours ; 2) les ambiguïtés rattachées à la notion de type de texte ; 3) la mesure *de la compréhension qui sert de base à la défini*tion de la lisibilité. Nous avons là le point de départ d'un programme de recherche systématique dont un des aboutissements serait une définition claire, à l'intention des didacticiens et des enseignants, de ce que peut apporter la connaissance du texte à l'enseignement de la lecture.

Les composantes de la lisibilité sont des composantes textuelles. La recherche s'est jusqu'ici intéressée à la phrase, au vocabulaire, à la cohésion et à la structure globale du texte. Les résultats obtenus en ce qui concerne l'influence directe de ces facteurs laissent encore place à l'incertitude. *A plus forte raison, on sait peu de chose* encore sur les interactions entre ces facteurs en rapport avec la lisibilité. De plus, tout porte à croire, dans l'état actuel de la recherche, que ces derniers facteurs ne peuvent pas être considérés isolément. Pour qu'un indice de lisibilité (quelle que soit la forme particulière qu'il revêt) ait quel*que signification, il doit tenir compte du contenu* du texte qui peut interagir avec sa structure et de certaines caractéristiques générales de la population de lecteurs, telles que leur niveau d'habileté en lecture, leur bagage cognitif (impliquant les apprentissages culturels et scolaires) et leur attitude aussi bien vis-à-vis de la lecture elle-même que du sujet du texte.

La notion de type de texte qui a occupé une place appréciable dans les travaux récents sur la lisibilité reste à préciser et à valider. Les propositions de taxonomies européennes (Adam, 1985 ; Bronckart et al., 1985) aussi bien qu'américaines

(Meyer, 1985 ; Calfee, 1984) ont contribué (davantage par la diversité de leurs origines théoriques que par celle de leurs contenus qui ne sont pas sans affinités) à soulever la question des fondements et de la validité des classifications de textes. On a d'ailleurs été unanime à reconnaître le problème que constitue l'hétérogénéité typologique de la plupart des textes naturels où le récit, la description et l'explication se retrouvent intimement associés (Deschênes, 1988). Cette hétérogénéité est peut-être mieux assumée, cependant, dans la taxonomie de Meyer qui repose sur une conception hiérarchique des structures où le type correspond à la structure dominante.

Le problème relatif à la mesure de la compréhension en lecture n'est pas propre aux recherches sur la lisibilité. Les premiers à s'y heurter du point de vue méthodologique, sont les psychologues qui s'intéressent aux processus mentaux et aux stratégies mis en œuvre par le lecteur ou l'apprenti-lecteur. Ceux qui sont intéressés à la lisibilité des textes ont eu à affronter le même problème, parce que jusqu'à maintenant, on a implicitement établi une correspondance absolue entre la qualité de la compréhension et la lisibilité. On n'a pas songé, par exemple, à définir la lisibilité en fonction d'un type de performance particuliers tel que la réponse à un questionnaire, la production d'un compte rendu ou encore, la réalisation d'un tâche concrète. En pratique, les études s'intéressant à l'incidence de la structure textuelle (ou de quelque autre facteur) sur la lisibilité, seront toujours tributaires du mode d'évaluation de la compréhension. Au questionnaire, on pourra reprocher d'être structurant et de fausser la portée des réponses ; au compte rendu écrit ou oral, on fera grief de mêler inextricablement les habiletés d'expression à la compréhension ; à d'autres procédés ingénieusement mis au point par les expérimentateurs, on adressera le reproche de créer une situation artificielle éloignée de la situation de lecture courante.

Tout programme de recherche dans le domaine de la lisibilité devrait donc tenir compte des trois difficultés dont nous venons de faire état. Idéalement, pour ne pas s'égarer dans le fouillis des composantes et des contraintes de cette problématique, on souhaiterait qu'il y ait consensus sur l'exploration systématique de certaines voies. L'utilisation du compte rendu, par exemple, comme outil de mesure de la compréhension, pourrait servir de base commune à l'évaluation de la compréhension, quitte à s'entendre pour limiter provisoirement la signification de la lisibilité en fonction de ce mode de contrôle.

De même, on aurait probablement avantage à explorer les possibilités des (peu nombreuses) taxonomies textuelles existantes. Une telle stratégie favoriserait la convergence des résultats relatifs à leur validité et les données expérimentales fourniraient sans doute une base concrète à la réflexion théorique en ce domaine. Pour ce qui concerne la complexité des composantes textuelles combinées aux caractéristiques du lecteur, il ne semble pas y avoir d'autre solution qu'une démarche méthodique, répétée avec la plus grande variété de groupes de lecteurs possibles et avec un contrôle aussi strict que possible des variables impliquées.

Il y a déjà lieu de croire que les facteurs qui influencent le plus la lisibilité des textes sont les moins faciles à mesurer. C'est le cas notamment du contenu-sujet qui correspond aux connaissances et aux intérêts du lecteur. De plus, ce même facteur transparaît manifestement dans cette composante traditionnelle de la lisibilité que constitue le vocabulaire. Il n'est donc pas exclu qu'en bout de compte, on arrive au résultat que les nouvelles composantes qui font l'objet de travaux patients et méticuleux ont une influence mineure en comparaison des composantes utilisées par les formules traditionnelles, en ce qui concerne la lisibilité. Mais, il faut d'abord le savoir. Et il ne faut pas confondre, une fois de plus, l'importance d'une composante pour un lecteur particulier dans une situation particulière et la valeur de cette composante pour l'évaluation d'un texte qui s'adresse à toute une population de lecteurs.

Jean-Yves Boyer
Université de Hull
Québec, Canada

BIBLIOGRAPHIE

ADAM J.-M. (1985). — Quels types de textes ? **Le français dans le monde,** n° 192, p. 39-43.

ANDERSON R.C. et DAVISON A. (1986). — **Conceptual and empirical bases of readability formulas,** University of Illinois at Urbana-Champaign, Bolt Beranek and Newman, p. 59-79.

ARMBRUSTER B.B. et ANDERSON T.H. (1985) — Producing « considerate » expository text : or easy reading is damned hard writing, **Journal of Curriculum Studies,** vol. 1, n° 3, p. 246-253.

BOYER J.-Y. (1987). — Le bon lecteur et l'utilisation de la redondance, **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation,** vol. 12, n° 4, p. 459-474.

BOYER J.-Y. (1990). — Influence de la structure textuelle et de la redondance sur la lisibilité, **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation,** vol. 15, n° 1, p. 16-36.

BOYER J.-Y., DIONNE J.-P. et RAYMOND P. (1990). — **Influence relative de la structure du texte sur la lisibilité.** Communication présentée au 9e Congrès international de l'AILA, Thessalonique.

BRENNAN A.D., BRIDGE C.A. et WINOGRAD P.N. (1986). — The effects of structural variation on children's recall of basal reader stories, **Reading Research Quarterly,** vol. XXI, n° 1 p. 91-103.

BRONCKART J.-P., BAIN D., SCHNEUWLY B., DAVAUD D. et PASQUIER A. (1985). — **Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.** Paris, Delachaux.

CALFEE R.C. et CURLEY R. (1984). — Structure of prose in the content areas, Dans J. Flood (éd.), **Understanding reading comprehension,** Newark, DE : International Reading Association, p. 161-180.

CHALL J.S. (1958). — **Readability : an appraisal of research and application,** Columbus, Ohio : Bureau of Educational Research, Ohio State University.

DALE E. et CHALL J.S. (1948). — A formula for predicting readability, **Educational Research Bulletin,** n° 27, p. 11-20, p. 37-54.

DE LANDSHEERE G. (1963). — Pour une application du test de lisibilité de Flesch à langue française, **Le Travail humain,** vol. XXVI, n° 1-2, 1963, p. 141-154.

DESCHENES A.J. (1988). — **La compréhension et la production de texte,** Sillery : Presses de l'Université du Québec.

EHRLICH M.F., et TARDIEU H. (1986). — Le rôle du titre sur le temps de lecture et le rappel de trois types de textes, **Bulletin de psychologie,** vol. XXXIX, p. 375, p. 397-405.

ENTIN E.B. et KLARE G.R. (1985). — Relationships of measures of interest, prior knowledge, and readability to comprehension of expository passages, Dans B.A. Hutson (éd.), **Advances in Reading/Language Research.** Greenwich, CT : JAI Press, p. 9-38.

FAYOL M. (1985). — **Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive,** Paris : Delachaux et Niestlé.

FILLMORE C.J. (1968). — The case for case, Dans E. Bach, et R.T. Harms (éd.), **Universals in linguistic theory,** New York, NY : Holt, Rinehart and Winston, p. 1-88.

FLESCH R.F. (1948). — A new readability yardstick, **Journal of Applied Psychology,** n° 32, p. 221-223.

FORTIER Gilles (1982). — **La mesure de la lisibilité et la production de tests de closure par micro-ordinateur,** Montréal : P.P.M.F. (secondaire).

FREEBODY P. et ANDERSON R.C. (1983). — Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension, **Reading Research Quarterly,** vol. XVIII, n° 3, p. 277-294.

FRY E. (1977). — Fry's readability graph : clarification, validity and extension to level 17, **Journal of Reading,** n° 20, 1977, p. 242-252.

FRY E.B. (1968). — Readability formula that saves time, **Journal of Reading,** n° 11, p. 513-516.

GEIST U. (1987). — The three levels of connectivity on a text, **Journal of Pragmatics,** n° 11, p. 737-749.

GOURLEY J.W. (1984). — Discourse structure : expectations of beginning readers and readability of text, **Journal of Reading Behavior,** vol. XVI, n° 3, p. 169-188.

GRIMES J.E. (1975). — **The thread of discourse,** The Hague : Mouton.

GUNNING R. (1952). — **The technique of clear writing,** New York, NY : McGraw-Hill.

GUNNARSSON G.-L. (1989). — Texte comprehensibility and the writing process, **Written Communication,** n° 6, p. 86-107.

HALLIDAY M.A.K. et HASAN R. (1976). — **Cohesion in english,** London : Longman.

HASAN R. (1984). — Coherence and cohesive harmony, Dans Flood J. (éd.), **Understanding reading comprehension,** Neward, DE : International Reading Association, p. 181-219.

HENRY G. (1975). — **Comment mesurer la lisibilité,** Paris : Nathan.

HIDI S. et BAIRD W. (1988). — Strategies for increasing text-bases interest and student's recall of expository texts, **Reading Research Quarterly,** vol. XXIII, n° 4, p. 465-483.

HOROWITZ R. (1987). — Rhetorical structure in discourse processing, dans R. Horowitz et S.J. Samuels (éd.), **Comprehending oral and written language.** New York, NY : Academic Press, p. 117-160.

IRWIN J.W. (1986). — Cohesion and comprehension : a research review, dans J.W. Irwin (éd.), **Understanding and Teaching Cohesion Comprehension,** Neward, DE : International Reading Association, p. 31-44.

IRWIN J.W. (1980). — The effect of linguistic cohesion on prose comprehension, **Journal of Reading Behavior,** vol. XII, p. 325-332.

KINTSCH W. (1979). — On modeling comprehension, **Educational Psychologist,** n° 14, p. 3-14.

KINTSCH W. (1986). — Learning from text, **Cognition and Instruction,** vol. 3, n° 2, p. 87-108.

KINTSCH W. et MILLER J.R. (1984). — Readability : a view from cognitive psychology, dans J. Flood (éd.), **Understanding reading comprehension,** p. 220-232.

KINTSCH W. et VIPOND D. — Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory, Dans L.-G. Nilsson (éd.), **Perspectives on memory research : essays in honor of Upsala University's 500th Anniversary,** Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, p. 329-365.

KINTSCH W. et YARBROUGH J.G. (1982). — Role of rhetorical structure in text comprehension, **Journal of Educational Psychology,** n° 74, p. 828-834.

KLARE G.R. (1988). — The formation years, dans B.L. Zakaluk, et S.J. Samuels (éd.), **Readability. Its Past, Present and Future,** Newark, DE : International Reading Association, p. 14-34.

KLARE G.R. (1984). — Readability, dans P.D. Pearson (éd.), **Handbook of reading research,** New York, NY : Longman, p. 681-744.

KLARE G.R. (1963). — **The measurement of readability,** Ames, Iowa : Iowa State University Press.

KLARE G.R. (1976). — A second look at the validity of readability formulas, **Journal of Reading Behavior,** n° 81, p. 129-152.

MCCALL W.A. et CRABBS L.M. (1925). — **Standard test lessons in reading,** New York, NY : Columbia University.

MEYER B.J.F. (1987). — Following the authors top-level organization : an important skill for reading comprehension, dans R.J. Tierney, P.L. Anders, et J.N. Mitchell (éd.), **Understanding reader's understanding : theory and practice,** Hillsdale, N.J. : Erlbaum, p. 59-76.

MEYER B.J.F. (1975). — **The organization of prose and its effects on memory,** New York, NY : American Elsevier Publishing Company.

MEYER B.J.F. (1984). — Organizational aspects of text : Effects on reading comprehension and applications for the classrom, dans J. Flood (éd.), **Promoting reading comprehension,** Newark, DE : International Reading Association, p. 113-138.

MEYER B.J.F. (1985). — Prose analysis : Purposes, procedures, and problems, dans B.K. Britton, et J.B. Black (éd.), **Understanding expository test,** Hillsdale, NJ : Erlbaum, p. 11-64.

MEYER B.J.F., BRANDT D.M. et BLUTH G.J. (1980). — Use of top-level structure in text : Key for reading comprehension of ninth-grade students, **Reading Research Quarterly,** vol. 16, n° 1, p. 74-103.

MEYER B.J.F. et RICE G.E. (1982). — The interaction of reader strategies and the organization of text, **Text,** vol. 2, n° 1-3, p. 155-192.

MOE A.J. et IRWIN J.W. (1986). — Cohesion, coherence and comprehension, dans J.W. Irwin (éd.), **Understanding and Teaching Cohesion Comprehension,** p. 3-8.

OLHAUSEN M.M. et ROLLER M. (1988). — The operation of text structure and content schemata in isolation and in interaction, **Reading Research Quarterly,** vol. 23, n° 1, p. 79-88.

RECHT D.R. et LESLIE L. (1988). — Effect of prior knowledge on good and poor reader's memory of text, **Journal of Educational Psychology,** vol. 80, n° 1, p. 16-20.

RICHAUDEAU F. (1976). — **La lisibilité,** Paris : Retz.

ROEN O.H. et PICHÉ G.L. (1984). — The effects of selected text-forming structures on college freshmen's comprehension of expository prose, **Research in the Teaching of English,** vol. 18, n° 1, p. 8-25.

SPACHE G.D. (1953). — A new readability formula for primary grade reading materials, **Elementary School Journal,** n° 53, p. 410-413.

WATTS L. et NISBET John (1974). — **Legibility in Children's books,** Windsor, G.B. : NFER.

Analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de CP, CE 1 et CE 2

Luc Sindirian

Après une présentation des différentes directions de recherche concernant l'apprentissage de la lecture, nous avons centré notre observation sur l'analyse segmentale de la parole. Nous avons retenu qu'elle entretient des rapports étroits avec l'apprentissage de la lecture et que les sujets dyslexiques semblent se caractériser par des difficultés à traiter ce type de tâche. Après expérimentation, nous avons constaté le même type de difficultés chez des élèves ayant seulement une année de retard de lecture par rapport à un groupe contrôle d'élèves « normolexiques ».

Trop souvent, l'étude de l'apprentissage de la lecture n'a consisté qu'à choisir ou réfuter l'une ou l'autre des pédagogies dominantes.

La première avait la tradition, la stabilité pour affirmer ses éléments positifs : c'était la méthode syllabique et ses variantes. D'après ses défenseurs, les difficultés d'apprentissage n'étaient que le résultat de la faiblesse des élèves ou du manque de rigueur des enseignants.

La seconde avait la générosité pour elle ; elle s'appuyait disait-on sur des « études scientifiques » : c'était la méthode globale. D'après ses tenants, les difficultés d'apprentissage provenaient des réactionnaires et conservateurs en tous genres qui ne partageaient pas leur conception. Comme on peut l'imaginer, le débat souvent passionnel perdait toute rigueur scientifique !

Pourtant, plus les années passent et plus le problème de la lecture se médiatise. Et l'on reparle « d'illettrisme » et « d'analphabétisme »... Dès lors, la pédagogie ne pouvant résoudre ces difficultés, on proclame que la lecture est un phénomène social et que la solution doit passer par la société au sens large. On développe les bibliothèques, les enfants sont parfois submergés d'écrits en tous genres pour favoriser ce « bain » qui semble manquer à « l'apprenti lecteur » défavorisé. L'heure est à la motivation... D'ailleurs, dans les structures de rééducation, on attend souvent que la relation psychothérapique permette l'émergence du « vouloir lire » associé au « vouloir grandir » grâce auxquels l'échec scolaire se résorberait. Le problème n'est jamais bassement technique, il est souvent d'ordre irrationnel ! Tout est tenté pour atteindre les objectifs fixés : une nouvelle politique éducative, un plan lecture, mais les troubles persistent.

Et pourtant, nous avons peut-être oublié que l'apprentissage de la lecture est aussi un acte

intellectuel difficile mettant en jeu des mécanismes mentaux de traitement de l'information. Ces mécanismes mentaux, conscients ou non, peuvent rencontrer des phases critiques entraînant des troubles plus ou moins graves de lecture. Cette approche, nécessairement réductrice, s'est développée par le biais de la psychologie cognitive et fonde ses données sur l'étude expérimentale. Elle ne prétend pas tout expliquer mais offre un cadre heuristique intéressant. C'est dans cet esprit qu'il faudra situer la contribution présente.

ANALYSE BIBLIOGRAPHIQUE

Deux types de modèles

Deux grands courants de recherche ont tenté de rendre compte des processus de lecture.

Le premier, s'inspirant des modèles « **bottom-up** » (bas-haut), tente de hiérarchiser l'acte lexique en différentes unités allant schématiquement de la reconnaissance de la lettre à la signification globale du message écrit. Pour parvenir à un niveau supérieur, il faut avoir traité les niveaux inférieurs.

Le second, s'inspirant des modèles « **top-down** » (haut-bas), a été largement influencé par les modèles généraux du langage (pour une synthèse voir Denhière, 1984). Il présente l'acte lexique comme étant essentiellement une activité de compréhension, de construction active du sens basée sur les capacités d'anticipation et de raisonnement du sujet à partir de stimuli écrits qui ne seraient que partiellement lus. Pour quelques-uns des pédagogues s'inspirant de ce deuxième type de modèle, la reconnaissance précise des mots serait secondaire (Smith, 1980). La lecture est alors considérée comme un jeu de « devinettes psycholinguistiques » (Goodman, 1976).

Dans leur synthèse des modèles de lecture, Adams et Starr (1982) reprochent à chacun des courants leur partialité. Ils proposent un modèle interactif de la lecture dans lequel le sujet doit traiter les deux types d'informations.

Pourtant, si l'ensemble des chercheurs s'accorde aujourd'hui à décrire un modèle interactif de l'acte lexique, chacun définit l'interaction d'une manière différente et à des niveaux différents ; ce qui laisse la discussion largement ouverte.

Rôle de l'identification des mots dans la lecture

Il est maintenant admis de distinguer dans l'acte lexique une phase d'identification ou de reconnaissance des mots et une phase de compréhension ou d'intégration syntaxique, sémantique et textuelle (Pynte, 1983). Toutefois, la phase d'intégration syntaxique, sémantique et textuelle mettrait en jeu des traitements communs au langage écrit et au langage parlé. Pour Alégria et Morais (1989), l'identification des mots écrits constituerait l'aspect spécifiquement « lecture » du problème. Par conséquent, si le sujet n'identifie pas précisément les mots, il aura probablement des difficultés pour réfléchir et pour construire une signification supérieure.

Lecocq (1989), à propos de la dyslexie développementale, présente les raisons du choix de modèles de l'identification des mots pour l'étude des processus d'acquisition ou de non acquisition de la lecture. Pour cet auteur, ces modèles privilégiant la description des formes d'encodage ont l'avantage d'expliquer des traitements qui existent chez le lecteur adulte, même s'ils paraissent non conscients car bien automatisés. Or, ce n'est pas parce que ces processus sont devenus automatiques qu'ils n'ont pas une importance psychologique essentielle. Il suffit d'observer le cas des sujets ayant mal automatisé ces processus pour en percevoir leur importance.

Par conséquent, la reconnaissance des mots a retenu l'intérêt des chercheurs pour différentes raisons :

— parce qu'elle compose la partie spécifique de l'acte lexique ;

— parce qu'elle représente un point critique de l'acquisition ;

— parce que sa modélisation prend en compte comme réalité psychologique des processus automatisés chez le lecteur expert.

Évolution des processus d'identification des mots

D'après Colthéart (1978 ; cité in Sprenger-Charolles, 1986), les lecteurs compétents utilisent deux modes d'accès dans l'identification des mots. Le premier met en jeu un transcodage phonologique (procédure d'assemblage grapho-phonémique) qui intervient lors de la lecture de mots inconnus et qui permet la constitution d'un répertoire graphémique des mots. Le second favorise

l'activation directe des schèmes du mot stockés dans le répertoire graphémique et l'accès à son signifié sans passer par un transcodage phonologique (Rossi, 1985). Alégria et Morais (1989) pensent que le transcodage phonologique du mot est un préalable essentiel qui va permettre, tout en se perfectionnant, d'agir sur le développement des processus « directs ». De toute façon, l'apprenti lecteur devra automatiser ces différents modes de traitement.

Pour ce faire, il lui faudra franchir différentes étapes qui ont été décrites par de nombreux chercheurs.

Phase logographique

L'enfant apprendrait à reconnaître ses premiers mots selon un processus de type logographique en associant un signe arbitraire à un mot ; ce signe étant susceptible de différencier ce mot des autres mots. Gough et Juel (1989) citent une expérience dans laquelle ils avaient présenté à 32 *sujets de 4 à 5 ans 4 cartes avec chacune un mot* à apprendre. Sur l'une de ces cartes, il y avait une empreinte de doigt. Or, c'est le mot inscrit sur cette carte-là qui fut appris le plus rapidement. Ils avaient donc associé cet indice original à la mémorisation du mot (apprentissage de paires associées). Enfin, lorsque l'on efface l'empreinte de doigt, les enfants ne reconnaissent plus le mot. Cela permet aux auteurs de penser que cette stratégie est axée sur l'environnement du mot mais non sur le mot lui-même. Ce processus ne peut donc permettre une reconnaissance des mots efficace et autonome.

Ainsi, Content et Leybaert (1989) suggèrent que même les élèves qui reçoivent un enseignement centré sur des méthodes globales doivent ensuite passer par une phase de transcodage phonologique.

Phase alphabétique

L'étape alphabétique va permettre au pré-lecteur d'assimiler progressivement les liens qui existent entre la langue écrite qu'il découvre et la langue orale qu'il connaît déjà.

Pour certains auteurs dont Gough et Juel (1989), la maîtrise de ce qu'ils appellent le « **cipher** » (correspondance grapho-phonémique) ne peut s'enseigner mais doit se découvrir. Il n'est pas mémorisé mais « internalisé » au moyen d'un processus qu'ils appellent « la cryptanalyse ». Pour effectuer cette cryptanalyse, l'enfant doit avoir pris conscience de plusieurs aspects de la langue :

— l'existence d'un système de correspondance écrit-oral,

— dans lequel toutes les lettres d'un mot sont utiles,

— mais aussi que la parole peut être segmentée en syllabes et phonèmes.

Enfin, ces différentes prises de conscience demandent l'accumulation de « données » pour permettre les mises en relation : signifiant écrit et signifiant oral d'un même signifié.

D'autres auteurs dont Byrne (1989) insistent sur l'aspect nécessairement explicite de cet apprentissage alphabétique. Il observe que l'enfant doit subir un « entraînement direct à la formation d'associations lettre/phonème » (Byrne, 1989, p. 143) et ce n'est que la conjonction de l'entraînement à la conscience phonémique et à l'association lettre/phonème qui permet l'acquisition de la représentation alphabétique nécessaire à l'acquisition des processus de transcodage phonologique.

Ehri (1989) émet l'hypothèse d'une phase intermédiaire qu'elle nomme : « la lecture par indices phonétiques ». Cette phase se caractériserait par une lecture du mot s'appuyant seulement sur quelques indices phonétiques particuliers et non sur une correspondance grapho-phonémique systématique. Cette phase intermédiaire pourrait être une phase finale pour certains « mauvais » lecteurs.

Phase orthographique

C'est l'étape supérieure de reconnaissance des mots. Grâce aux processus de transcodage phonologique, l'enfant a pu se constituer un répertoire lexical de mots dont l'une des caractéristiques principales serait la précision des mots mémorisés (*Perfetti*, 1989).

En conclusion, il semble qu'il se dégage actuellement, dans la communauté scientifique, un consensus autour de l'importance présumée des processus de transcodage phonologique (maîtrise du « **cipher** ») :

— pour permettre la lecture des mots inconnus,

— pour donner à l'enfant un outil permettant un auto-apprentissage,

— pour favoriser le dépassement du stade logographique et l'accès à un niveau supérieur de reconnaissance des mots précis et autonome.

Analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture

Objet de l'analyse segmentale

Plusieurs travaux relatifs à l'apprentissage de la lecture ont mis en évidence le lien entre certaines capacités métalinguistiques et la qualité d'apprentissage de la lecture. Parmi ces capacités métalinguistiques, la conscience phonologique doit se développer pour permettre à l'enfant une mise en relation des phonèmes et des graphèmes. Pour mettre en correspondance les mots écrits avec la langue orale déjà connue, l'enfant doit pouvoir isoler mentalement les éléments de la parole. Cette capacité de segmentation de la parole s'observe dans des tâches de comptage, de suppression, d'addition , d'inversion d'unités syllabiques ou phonémiques.

Alors que la conscience de la segmentation syllabique semble pouvoir être acquise d'une manière implicite, avant l'âge scolaire, la conscience phonémique nécessiterait un apprentissage explicite et se développerait conjointement avec l'apprentissage de la lecture (Pour une revue détaillée voir Content, 1984, 1985 ; Gombert, 1990). La facilité de perception de la syllabe proviendrait du fait qu'elle correspond à « un acte articulatoire unitaire et facilement isolable » (Alégria et Morais, 1989, p. 182). Ce qui n'est pas le cas du phonème non syllabique qui n'est pas perçu isolément mais toujours inséré dans une syllabe.

Rapports avec l'acquisition de la lecture

Des études longitudinales ont confirmé le caractère prédictif de l'analyse segmentale (évaluée au niveau grande section maternelle) sur la réussite de l'apprentissage de la lecture (Bryant et Bradley, 1985, cité in Sprenger-Charolles, 1989 ; Content, 1984).

Par ailleurs, l'activité d'apprentissage de la lecture aurait un effet sur le développement de la conscience segmentale de la parole dans la mesure où elle inclut des exercices explicites et appropriés. Morais, Cary, Alégria et Bertelson (1979, cité par Content, 1984), à partir d'une expérience comparant des adultes analphabètes à des adultes alphabétisés tardivement, ont observé des résultats très faibles en analyse segmentale chez les analphabètes. De même, Alégria, Pignot et Morais (1982) ont étudié les différences de perception segmentale entre des enfants apprenant à lire avec une méthode globale stricte ou avec une méthode phonique. Ils ont observé la persistance d'un niveau faible d'analyse segmentale chez les sujets confrontés à une méthode globale. Dans ces deux situations, les auteurs concluent qu'un certain niveau de conscience segmentale ne peut se produire d'une manière implicite en dehors d'une situation d'apprentissage spécifique.

L'enfant pré-lecteur doit posséder un minimum de sensibilité segmentale pour aborder l'apprentissage de la lecture (existence d'une conscience syllabique). En retour, cet apprentissage doit permettre un affinement de la sensibilité segmentale (acquisition de la conscience phonémique). Ce point de vue interactif est défendu par Morais, Alégria et Content (1987).

Enfin, plusieurs auteurs ont constaté l'importance de savoirs spécifiques supplémentaires nécessaires à l'apprentissage. Tunmer (1989) a observé que de nombreux enfants pouvaient avoir un bon niveau de conscience phonémique et un niveau médiocre dans des tâches de décodage de pseudo-mots. Par contre, il n'en trouve aucun ayant des mauvais résultats en segmentation et un bon résultat en décodage. Cette expérience lui fait dire que le niveau d'analyse segmentale de la parole pourrait être un facteur nécessaire mais non suffisant pour la maîtrise de l'étape alphabétique.

Analyse segmentale et dyslexie

D'après Lecocq (1989), une faiblesse ou une incapacité à procéder à une analyse segmentale de la parole semble caractériser les sujets dyslexiques. Lecocq (1986) a comparé des sujets normolexiques (bien à l'heure dans l'apprentissage de la lecture) à des sujets dyslexiques (en retard de plus de 2 ans), appariés entre eux sur le plan de l'âge lexique (niveau en lecture), du niveau intellectuel et de la catégorie socio-professionnelle des parents, dans des tâches de soustraction et de fusion de syllabes ou de phonèmes d'un mot ou d'un logatome. Il a constaté que les sujets dyslexiques conservent des difficultés à traiter l'information phonologique malgré leur âge chronologique supérieur (au moins deux ans) et malgré

l'acquisition d'un même niveau lexique par rapport au groupe contrôle. A la suite de ces résultats, nous suggérons plusieurs remarques :

— des épreuves d'analyse segmentale se trouvent corrélées au niveau lexique d'un sujet, mais si un enfant dyslexique progresse dans l'apprentissage de la lecture, il reste en difficulté dans les tâches d'analyse segmentale si on le compare à un enfant ayant appris à lire normalement « à la bonne heure » ;

— on peut supposer que malgré un apprentissage de la lecture « laborieux » ayant « coûté » plus de temps, l'enfant dyslexique reste toujours faible dans ces tâches d'analyse segmentale.

Ces remarques nous amènent à reposer le problème de l'automatisation des processus de lecture et plus particulièrement ceux de reconnaissance des mots. Lorsque nous évaluons le niveau lexique d'enfants du Cours Préparatoire, nous sommes surpris de l'hétérogénéité des niveaux trouvés. Cet écart tend à s'accroître en CE 1, puis en CE 2.

Ainsi, les élèves qui sont en difficulté en CP tendent à progresser plus lentement que ceux qui réussissent tout de suite. A l'heure où est envisagée la possibilité d'apprendre à lire à son rythme dans le cadre d'un cycle multi-âge (de la grande section maternelle au CE 1), il nous a paru intéressant de réfléchir sur la signification cognitive d'un retard lexique relatif dès le CP ou le CE 1.

Autrement dit, si nous comparons des sujets de CP ayant appris à lire « normalement » (dont l'âge lexique correspond aux normes de l'Alouette de Lefavrais) — que nous considérerons comme de « bons lecteurs » potentiels — avec des sujets en deuxième année d'apprentissage explicite (CE 1) ayant seulement atteint le niveau lexique des premiers — que nous considérerons comme des « lecteurs faibles » — allons-nous observer des différences de performance de traitement phonologique ?

Ce type de comparaison peut être reproduit avec des « bons lecteurs » de CE 1 et des « lecteurs faibles » de CE 2.

PROBLÉMATIQUE

Est-ce qu'un retard lexique d'une année scolaire chez des élèves de CE 1, CE 2 peut être lié à des difficultés de traitement de l'information phonologique ?

EXPÉRIMENTATION

Population

220 élèves de CP, CE 1 et CE 2 ont été évalués en lecture à partir du test de l'Alouette de Lefavrais.

Nous avons ainsi constitué deux groupes de 9 élèves « bons lecteurs » (un de CP et un de CE 1) et deux groupes de 9 élèves « faibles lecteurs » (un de CE 1 et un de CE 2). Le groupe « bons lecteurs CP » se trouvait apparié à un groupe « faibles lecteurs CE 1 » et le groupe « bons lecteurs CE 1 » apparié à un groupe « faibles lecteurs CE 2 », quant aux niveaux de lecture (cf. Tableau I). Les critères de sélection ont été :

— le nombre d'années d'apprentissage en lecture (les redoublants ont été écartés),

— l'âge chronologique,

— l'âge lexique.

Dispositif et procédure

Nous nous sommes inspiré de l'expérience de Pierre Lecocq (1986) pour définir notre tâche d'analyse segmentale.

Après présentation auditive d'un mot significatif de 3 syllabes (par ex. « pédalo ») ou d'un logatome (par ex. « pos »), le sujet devait soustraire une syllabe dans le mot ou un phonème dans le logatome, en position initiale, médiane, ou terminale, et prononcer les éléments restants : par exemple, respectivement pour le mot : « dalo, pélo, péda », et pour le logatome : « os, ps, po ».

Le matériel comportait 9 mots de 3 syllabes (tabouret, établi, pantalon, pélican, haricot, perroquet, éléphant, cinéma, lavabo) et 9 logatomes (pud, mos, vat, ifr, opr, akl, gli, dro, blu).

La passation est individuelle. Après une phase de démonstration et d'entraînement, nous présentons chaque item dans un ordre aléatoire en répétant à chaque fois la même consigne : « si je te dis » ... « et que tu enlèves le » ... « que va-t-il rester, que vas-tu me répondre ? ».

Tableau I. — **Composition des CP et CE1 appariés**
Composition des CE1 et CE2 appariés

« Bons lecteurs CP »			« Faibles lecteurs CE1 »		
	AG/CHR	AG/LEX		AG/CHR	AG/LEX
S1	83	86	S10	92	86
S2	85	86	S11	95	85
S3	81	84	S12	95	85
S4	79	84	S13	92	84
S5	79	83	S14	95	83
S6	83	82	S15	97	82
S7	77	82	S16	92	82
S8	80	81	S17	97	81
S9	79	80	S18	96	80
Moyenne	80,67	83,11	Moyenne	94,56	83,11
Ecart	2,55	2,09	Ecart T	2,07	2,03

« Bons lecteurs CE1 »			« Faibles lecteurs CE2 »		
	AG/CHR	AG/LEX		AG/CHR	AG/LEX
S19	93	100	S28	108	100
S20	95	97	S29	110	97
S21	94	97	S30	108	97
S22	88	95	S31	104	95
S23	95	95	S32	110	95
S24	95	95	S33	110	95
S25	89	95	S34	103	95
S26	94	95	S35	108	95
S27	92	94	S36	102	94
Moyenne	92,78	95,89	Moyenne	107,00	95,89
Ecart	2,64	1,83	Ecart T	3,16	1,83

Code : AG/CHR : Age chronologique (en mois). AG/LEX : Age lexique (en mois). Moyen : Moyenne. Ecart T : Ecart-type.

Plan d'expérience

Les facteurs choisis sont :

R : type de lecteurs (R1 : bons lecteurs/R2 : faibles lecteurs) ;

A : âge lexique (A1 : 6,11 ans/A2 : 7,11 ans) ;

T : type de tâches (T1 : mots significatifs/T2 : logatomes).

L'indicateur est le score des sujets.

Plan expérimental : **S9 (R2*A2)*T2.**

Analyse des données : « Anova » et « t de Student ».

RÉSULTATS

L'effet « type de lecteurs » sur les scores des sujets est significatif pour l'ensemble des sujets ($F(1\text{-}32) = 12,75$; $p < .002$). **A même âge lexique,** nous remarquons une différence entre les sujets « bien à l'heure » (R1) et les sujets « en retard d'une année » (R2). Les sujets « R2 » auraient donc une certaine déficience à traiter l'information phonologique si on les compare à des sujets normolexiques « R1 ». **A même âge chronologique** (pour les CE 1), les sujets « R1 » d'âge lexique « A2 » (7,11 ans) sont plus performants dans nos

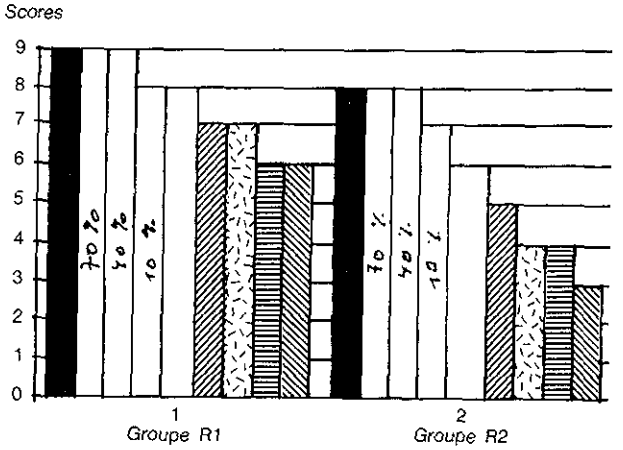
Tableau II. — **Nombre moyen de transformations correctement prononcées (sur 9), en fonction du type de lecteurs, de l'âge lexique et du type de matériel**

		T1	T2	d(T2 – T1)
A1	R1	8,56 (0,73)	7,67 (1,22)	– 0,89
	R2	7,22 (1,39)	5,89 (1,96)	– 1,33
A2	R1	8,78 (0,44)	7,89 (1,36)	– 0,89
	R2	7,89 (1,05)	6,22 (2,11)	– 1,67

Entre parenthèses, les écarts-types.
A1 : Age lexique de 6, 11 ans ; R1 : bons lecteurs.
A2 : Age lexique de 7, 11 ans ; R2 : faibles lecteurs.
T1 : mots significatifs ; T2 : logatomes.

Figure 1

Scores des sujets « R1A1 » et « R2A1 », dans la tâche des logatomes, classés pour chaque groupe dans l'ordre décroissant



Groupe R1 : S5/S7/S9/S6/S8/S2/S3/S1/S4 (S : Sujet).
Groupe R2 : S11/S14/S17/S15/S18/S10/S12/S16/S13.

tâches d'analyse segmentale que les sujets « R2 » d'âge lexique « A1 » (6,11 ans), ($t(16) = 3,19$; $p < .01$).

L'effet « âge lexique » sur les scores est non significatif chez l'ensemble des sujets ($F(1\text{-}32) = 0,83$). Les sujets ne réussissent pas mieux les 2 types de tâches en augmentant leur niveau lexique d'un an (de 6,11 ans à 7,11 ans). Le résultat est à relativiser tout au moins chez les sujets « R1A2 » pour lesquels on observe un effet plafond qui montre que les tâches sont pour eux très faciles.

L'effet « type de tâches » sur les scores est significatif pour l'ensemble des sujets ($F(1\text{-}32) = 24,99$; $P < .001$). Ainsi, la tâche de segmentation des logatomes en phonèmes s'est révélée plus difficile que celle de segmentation des mots en syllabes.

Aucune interaction n'est significative.

Nous avons voulu compléter les analyses statistiques sur les moyennes de chaque groupe par l'observation empirique des scores des sujets dans les 2 tâches. Nous illustrerons nos observations par les résultats des sujets d'âge lexique « 6,11 ans » (A1) dans la tâche des logatomes.

Nous observons que tous les sujets du groupe « R1 » ont réussi au moins un score de 6 sur 9. Il n'y a donc pas de sujets « bons lecteurs » avec un score faible dans les tâches demandées. En revanche, dans le groupe « R2 », nous avons 4 sujets avec des scores inférieurs à 6 et 3 sujets avec des scores de 8 sur 9. On peut donc inférer qu'un sous-groupe de lecteurs « R2 », malgré un bon niveau d'analyse segmentale phonémique, a des difficultés d'apprentissage de la lecture.

DISCUSSION

Ces tâches se sont révélées trop faciles pour les sujets. Cela peut expliquer l'absence de différence significative des scores entre le groupe « R1A1 » et le groupe « R1A2 ». Plutôt que de prononcer le segment à soustraire, il suffirait de préciser la position de ce segment dans le mot ou le logatome (ex. : enlève la 1re syllabe ou enlève la seconde syllabe...). Ce type de formulation aurait pour conséquence d'obliger le sujet à effectuer un traitement supplémentaire, celui de traduire le message et de localiser la place de la syllabe ou du phonème ; ce qui aurait pour effet de complexifier la tâche.

En outre, une variable « temps de réponse » devrait être prise en compte. En effet, nous avons observé que le temps mis par les sujets pour effectuer les traitements demandés variait selon

les sujets. Nous avons par exemple constaté que les sujets R1A2 (bons lecteurs CE 1) effectuaient *très rapidement les tâches demandées* et sans erreur. Par ailleurs, les sujets R1A1 (bons lecteurs CP) ne faisaient pas plus d'erreurs dans leurs réponses mais avaient besoin de plus de temps. Cette variable aurait donc pu différencier ces deux groupes de sujets.

Si nous avons fait apparaître les limites de l'expérimentation, nous devons par ailleurs en considérer les éléments positifs.

Il existe bien plusieurs niveaux de complexité de traitement phonologique et l'analyse segmentale des syllabes est apparue plus abordable que *l'analyse segmentale des phonèmes. Cela* confirme donc les constatations de nombreux auteurs dont Alégria et Morais (1989) et Lecocq (1986).

Un bon niveau d'analyse segmentale semble être une constante chez les sujets « bons lecteurs » ; ce qui pourrait nous laisser supposer *qu'un tel niveau soit nécessaire pour apprendre à* lire à la bonne heure et dans de bonnes conditions.

Au contraire, un bon niveau d'analyse segmentale peut être constaté chez des « lecteurs faibles » ; ce qui laisse supposer que la maîtrise de ces habiletés n'est pas *suffisante pour garantir* un bon apprentissage de la lecture. Cette analyse va dans le sens des remarques de Tunmer (1989).

Les sujets « faibles lecteurs » ont dans l'ensemble plus de difficultés à réussir les tâches d'analyse segmentale si on les compare à des sujets « bons lecteurs ». Toutefois, nous avons observé le cas de sujets « faibles lecteurs » performants dans les tâches proposées. Il nous paraît donc *difficile de définir une typologie de cette population* de « faibles lecteurs », mais nous pouvons émettre des hypothèses que des expérimentations ultérieures tenteront de valider :

— ces sujets peuvent présenter une déficience de traitement phonologique qui vient perturber l'apprentissage de la lecture ;

— ils peuvent aussi avoir des difficultés d'apprentissage de la lecture sans qu'il y ait déficience de traitement phonologique.

D'autres facteurs doivent pouvoir être isolés. Ainsi, certaines compétences métalinguistiques voisines de l'analyse segmentale de la parole mériteraient d'être prises en compte (Gombert, 1990).

Enfin, si nous voulons avoir quelques visées éducatives, nous pensons que l'ensemble des sujets « R2 » devrait faire l'objet d'une attention particulière. Cette attention précoce éviterait peut-être que certains d'entre eux ne deviennent de vrais dyslexiques...

Luc Sindirian
Equipe DEACT
Laboratoire de Sciences de l'éducation
Université de Grenoble II

BIBLIOGRAPHIE

ADAMS M.J. et STARR B.J. (1982). — Les modèles de lecture, **Bulletin de Psychologie**, n° 356, pp. 695-704.

ALEGRIA J. et MORAIS J. (1989). — Analyse segmentale et acquisition de la lecture, in L. Rieben et C. Perfetti (eds.) : **L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques**, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 173-196.

ALEGRIA J., PIGNOT E. et MORAIS J. (1982). — Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers, **Memory and Cognition**, 10, pp. 451-456.

BYRNE B. (1989). — Étude expérimentale de la découverte des principes alphabétiques par l'enfant, in L. Rieben et C. Perfetti (eds) : **L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques**, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 129-144.

CONTENT A. (1984). — L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture, **L'Année Psychologique**, pp. 555-572.

CONTENT A. (1985). — Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole, **L'Année Psychologique**, pp. 73-99.

CONTENT A. et LEYBAERT J. (1989). — **L'acquisition de la lecture : approche cognitive**, (à paraître).

COUGH P.-B. et JUEL C. (1989). — Les premières étapes de la reconnaissance des mots, in L. Rieben et C. Perfetti (eds.) : **L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques**, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 85-103.

DENHIERE G. (ed.) (1984). — **Il était une fois... compréhension et souvenir de récits**, Lille, Presses Universitaires de Lille.

EHRI L.-C. (1989). — Apprendre à lire et à écrire les mots, in L. Rieben et C. Perfetti (eds.) : **L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques**, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 103-128.

GOODMAN K.-S. (1976). — *Reading : a psycholinguistic* guessing game, in H. Singer et R.-B. Ruddel (eds.) : **Theoretical models and processes of reading**, Newark, International Reading Association, Vol. 1, pp. 497-508.

GOMBERT J.-E. (1990). — **Le développement métalinguistique**, Paris, Presses Universitaires de France.

LECOCQ P. (1986). A propos de la dyslexie développementale, in J.-M. Monteil et M. Fayol (eds.) : **La psychologie scientifique et ses applications**, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 151-176.

LEFAVRAIS P. (1964). — **L'Alouette**, Test d'analyse de la lecture et de la dyslexie, ed. du Centre de Psychologie appliquée, Paris, 1965.

MORAIS J., ALEGRIA J. et CONTENT A. (1987). — Segmental awareness : respectable, useful, and almost always necessary. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 7, 5, pp. 530-556.

PERFETTI C.-A. (1989). — Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture, in L. Rieben et C. Perfetti (eds.) : **L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques**, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 61-84.

PYNTE J. (1983). — **Lire... identifier, comprendre**, Lille, Presses universitaires de Lille.

ROSSI J.-P. (1985). — **Les mécanismes de la lecture**, Paris, Publications de la Sorbonne.

SMITH F. (1980). — **Comment les enfants apprennent à lire**, Paris, Retz, (traduction partielle de Psycholinguistic and Reading, New York, HRW).

SPRENGER-CHAROLLES L. (1986). — Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage, **Pratiques**, n° 52, pp. 9-27.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1989). — L'apprentissage de la lecture et ses difficultés, **Revue Française de Pédagogie**, n° 87, pp. 77-106.

TUNMER W.-E. (1989). — Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite, in L. Rieben et C. Perfetti (eds.) : **L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques**, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 197-220.

Évolution et diversité de la production textuelle en situation de classe

Carine Schwinn Lang
Laurence Rieben

Deux types de textes (narration et compte rendu), produits par les mêmes élèves de 7-8, 9-10 et 11-12 ans, ont été comparés du point de vue de la densité des organisateurs textuels temporels et non temporels. Allant dans le sens de l'hypothèse, les résultats montrent une dominance des marques temporelles dans le compte rendu, par contre la dominance attendue des marques non temporelles dans la narration n'apparaît pas. Les deux types de textes ne se distinguent pas très clairement non plus du point de vue de la densité globale des organisateurs textuels. Conformément à l'hypothèse selon laquelle la diversification entre les deux types de textes serait liée au degré de maîtrise de la langue écrite, les résultats montrent que la différence entre les deux types de textes augmente avec l'âge.

Dans une phase de recherche exploratoire, nous avons observé, à la Maison des Petits (1), des élèves de 6-8 ans dans une activité de rédaction d'un journal d'école (Koehler Bétrix, Schwinn, et Rieben, 1984 ; Rieben, Barbey et Foglia, 1985). Nous avons ainsi recueilli 45 textes dits « narratifs » (parmi d'autres textes tels que poèmes, documentaires ou modes d'emploi de jeu) qui ont été examinés plus finement. Certains d'entre eux relataient des événements dans l'ordre chronologique où ils avaient eu lieu et présentaient une fréquence relativement importante de marques temporelles (puis, ensuite, après...). D'autres étaient plutôt construits autour d'un noyau central (nœud de l'histoire) suscitant la création puis la résorption d'un suspense. Cette deuxième organisation semblait présenter une autre répartition des marques temporelles et nettement plus de marques logico-argumentatives (mais, car, alors...).

Ce constat préliminaire nous a amenées à entreprendre la recherche présentée ici qui tente de cerner quelques aspects différentiels de textes produits à partir de la consigne « Raconte... » chez des élèves de 2P (7-8 ans), 4P (9-10 ans) et 6P (11-12 ans). A l'école, puisqu'il est possible de raconter/écrire des histoires à propos de toutes choses, cette demande est fréquente, soit qu'un contenu soit proposé (texte imposé), soit que les élèves choisissent eux-mêmes une thématique (situation dite du « texte libre »). Les critères fondant ces tentatives de classement des productions textuelles reposent aussi sur le contenu lui-même qui peut-être fictif (création d'un monde imaginaire), ou réel (restitution d'un événement vécu ou connu). Dans le cadre de ce travail, nous avons cherché à obtenir des textes différents en faisant varier les conditions de production, écrire pour divertir d'une part, écrire pour informer d'autre part.

LES ORGANISATEURS TEXTUELS

Le texte peut être appréhendé comme une unité obéissant à des lois d'organisation interne. Très schématiquement on peut y observer un début, une fin et des parties intermédiaires. Les informations y sont hiérarchisées et il existe un ordre temporel ou causal, dans lequel on énonce les faits, qui dépend des conditions de production. Certains procédés linguistiques permettent (à côté de la ponctuation) de séparer, voire de mettre en relief certaines parties les unes par rapport aux autres. A l'intérieur des parties, d'autres procédés permettent de relier des énoncés entre eux. Enfin, il semble exister une manière assez stéréotypée de commencer ou terminer certains textes socialement très codifiés.

Plusieurs recherches (Bronckart 1983, 1985 ; Bronckart et Schneuwly, 1984 ; Fayol, 1981, 1985, 1986, 1987 ; Kail et Weissenborn, 1984 ; Mouchon, Fayol et Gombert, 1989 ; Schneuwly et Bronckart, 1986 ; Schneuwly, 1988 ; Schneuwly, Rosat, et Dolz 1989) ont montré l'existence d'unités linguistiques, appelées connecteurs ou organisateurs textuels, qui marquent, tant à l'oral qu'à l'écrit, les niveaux d'organisation du texte.

Dans notre analyse, nous nous référons plus particulièrement aux travaux de Bronckart et collaborateurs qui distinguent un sous-ensemble de morpholexèmes regroupant conjonctions, adverbes, locutions adverbiales et locutions diverses (2). Ce sous-ensemble est décrit comme une « catégorie semi-ouverte, soumise aux fluctuations contextuelles et historiques dont l'aire de distribution est d'ordre textuel » (Bronckart, 1983, p. 36). Schneuwly (1988) retient trois critères propres aux unités entrant dans la classe des organisateurs textuels (désormais OT dans la suite du texte) : l) ces marques ne s'intègrent pas à la structure même de la phrase (en particulier sujet et prédicat) ; 2) elles se surajoutent à des structures déjà formées ; 3) elles jouent un rôle au niveau de la construction du discours.

Parallèlement à des travaux mettant en évidence les relations entre l'émergence et la différenciation de certains connecteurs, l'évolution de la ponctuation et l'acquisition du schéma narratif (voir par ex. Fayol, 1986, Fayol et Lété, 1987), des comparaisons dans la distribution de ces unités dans différents types de textes ont été effectuées (Bronckart, 1985 ; Bronckart et Schneuwly, 1984 ; Schneuwly et Bronckart, 1986 ; Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989). Dans un souci de confrontation avec notre travail qui tente aussi de distinguer des types de textes, nous retiendrons des travaux mentionnés ci-dessus que le texte narratif et le récit conversationnel sont des types de textes qui se distinguent surtout du point de vue de l'utilisation des OT temporels, plus fréquents dans le récit conversationnel que dans la narration. Par contre, la distinction est moins claire du point de vue des OT non temporels, qui tantôt discriminent la narration du récit conversationnel (Bronckart 1985), tantôt présentent des fréquences proches dans l'un et l'autre types de textes (Bronckart et Schneuwly 1984 ; Schneuwly et Bronckart 1986 ; Schneuwly, Rosat et Dolz 1989). D'un point de vue développemental, il a été montré qu'une meilleure maîtrise de la production de ces deux types de textes amène une diversification de l'utilisation des OT coordonnants et subordonnants, ainsi qu'une baisse importante dans l'utilisation de ET, baisse associée à un marquage de plus en plus approprié des différentes phases du plan de texte, qu'il soit superstructurel ou séquentiel.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Les résultats obtenus par Bronckart et ses collaborateurs au fil des recherches que nous avons rapportées n'étant pas parfaitement homogènes, il nous a paru intéressant de poursuivre les comparaisons entre types de textes. Nous avons cherché à obtenir, d'une part une narration, d'autre part un texte de type informatif que nous avons choisi d'appeler « compte rendu ». Ce dernier se rapproche du « récit conversationnel » étudié dans les recherches précédemment évoquées puisqu'il s'agit de restituer des événements vécus ou connus, avec toutefois une différence assez importante.

En effet, le « récit conversationnel » est un court récit de vie comportant une anecdote relative à un fait vécu personnellement ou rapporté, dans le sens de Labov et Waletzky (1967). Ainsi, le locuteur cherche à créer cette tension particulière propre aux textes produits pour amuser ou divertir. Dans notre recherche, la situation « compte rendu » a consisté à restituer la visite collective d'un musée. A moins qu'un événement insolite ne soit venu désorganiser la visite telle qu'il était prévisible qu'elle se déroulât, la production de ce

type de texte ne pouvait s'insérer dans un schéma narratif puisqu'il s'agissait de développer une suite d'événements chronologiquement reliés par l'axe temporel et/ou spatial.

En résumé, les contes et récits conversationnels seraient des textes narratifs planifiés à partir de la résolution d'une intrigue, alors que le compte rendu serait un texte de type informatif planifié autour de l'espace/temps. Cette structure séquentielle devrait apparaître notamment dans l'utilisation d'OT référant à des faits ordonnés et/ou situés spatialement tels que **en premier, ensuite, au premier étage,** etc.

1. Notre première hypothèse, compte tenu de la diversification des situations de production proposées et de son amplification à travers l'usage d'une approche didactique différenciée (voir méthode), prévoit des différences entre les deux types de textes qui devraient se manifester par une dominance des OT temporels dans le compte rendu et par une dominance des OT non temporels dans la narration.

2. Notre deuxième hypothèse, à la suite des résultats de Bronckart (1985), consiste à vérifier qu'il existe un lien entre le degré de structuration du texte et la densité des OT, allant dans le sens d'une densité moins élevée dans la narration (texte plus clairement structuré) que dans le compte rendu.

3. Enfin, à titre de troisième hypothèse, et à travers des comparaisons entre les trois groupes d'âges, nous voulons vérifier que la différenciation entre les deux types de textes augmente avec le degré de maîtrise de la langue écrite.

Par ailleurs, sans poser des hypothèses particulières, nous voulons explorer comment la distinction entre les deux types de textes, établie sur la base des résultats de groupe, se manifeste au niveau des sujets individuels. S'il existe une tendance générale à produire plus d'OT temporels que non temporels dans le compte rendu (et inversement dans la narration), on peut se demander, à âge constant, si tous les enfants ou quelle proportion d'enfants se « conforment au modèle ». De plus, ayant soumis les mêmes enfants aux deux situations de production, il nous paraît intéressant de savoir dans quelle mesure les enfants qui « se conforment au modèle » dans le cas de la narration sont aussi ceux qui le font dans le cas du compte rendu.

MÉTHODE

Sujets

Au total, ont été analysés 101 narrations et 101 comptes rendus produits par les mêmes élèves de six classes primaires genevoises réparties de la façon suivante : 2 classes de 2P (37 enfants de 7-8 ans) ; 2 classes de 4P (29 enfants des 9-10 ans) ; 2 classes de 6P (35 enfants de 11-12 ans).

Recueil des textes

Pour le recueil des textes, nous avons imaginé les deux situations décrites ci-dessous, les passations étant collectives et s'effectuant en présence de l'enseignant(e). Le jour précédant la rédaction du compte rendu, nous nous sommes rendus, l'enseignant(e), sa classe et une expérimentatrice, au musée d'Ethnographie où avait lieu une exposition à propos de trois métiers artisanaux en voie de disparition. Le lendemain de cette visite entreprise dans des conditions identiques pour tous les élèves, nous leur avons proposé de se remémorer ensemble, pendant 20 minutes, notre sortie de la veille. La consigne retenue pour susciter le type de production compte rendu était la suivante : « Racontez notre sortie d'hier après-midi, depuis le moment où l'on est parti de l'école jusqu'au moment où l'on y est revenu ». Les questions posées par l'expérimentatrice étaient les suivantes : Quand s'est-on retrouvé ? Où s'est-on retrouvé ? Pourquoi faire ? Comment est-on allé au musée ? Qu'a-t-on vu là-bas ? Et quoi encore... ?

Après discussion avec la classe, une seule réponse par question était choisie. Ces réponses étaient écrites au tableau, en suivant l'ordre chronologique des événements restitués, sans OT (sauf l'ancrage textuel). Après la pause de la récréation et relecture collective des notes écrites au tableau, le tout était effacé et la consigne rappelée. Les destinataires désignés, hormis nous-mêmes et l'enseignant(e), étaient les élèves du même degré de l'école parallèle participant à l'expérience et le temps imparti était de 45 minutes. La possibilité de recevoir une aide orthographique (dictionnaire ou enseignant(e)) était annoncée en début de rédaction.

En ce qui concerne la narration, nous avons d'abord proposé aux élèves de dégager un contenu sémantique commun en imaginant collective-

ment un conte que chacun devrait ensuite rédiger seul. La consigne qui devait susciter la verbalisation orale puis écrite de l'histoire était la suivante : « Racontez les aventures d'un enfant qui, en allant à l'école, a rencontré un extraterrestre ». La préparation collective et orale durait aussi 20 minutes. L'expérimentatrice posait des questions inspirées de la connaissance des différentes phases de la superstructure narrative (Adam 1978, pp. 103-104). Ces questions concernaient : 1) l'orientation ou état initial de la superstructure narrative (Quand ça se passe ? Qui est le héros de l'histoire ? Où ça se passe ?) ; 2) la complication (Qu'est-ce qui arrive ?) ; 3) l'évaluation (Qu'est-ce que l'enfant pense ?) ; 4) la résolution de l'intrigue (Et ensuite comment ça continue ?) ; 5) l'état final (Comment ça se termine ?). Après discussion avec la classe, une seule réponse était écrite au tableau, sans OT (si ce n'est une locution temporelle servant à marquer l'ancrage du texte), dans cinq colonnes représentant les cinq séquences de la superstructure narrative. Après la récréation et relecture des cinq colonnes du tableau, tout était effacé et nous redonnions la consigne de départ en précisant les destinataires et la possibilité de recevoir une aide orthographique. Le temps imparti était également de 45 minutes.

Relevé des organisateurs textuels

Les critères permettant la constitution des 3 sous-classes d'organisateurs sont à la fois liés à leur emplacement par rapport au syntagme nominal et/ou verbal (critère d'indépendance) et à leur fonction (marquer l'ancrage, signaler le plan ou les phases du plan de texte, marquer un changement de point de vue, marquer une évaluation de l'énonciateur...).

Nous avons repris la catégorisation proposée par Schneuwly (1988, p. 108) qui définit la sous-classe des coordonnants comme « unités morphologiquement simples qui organisent la suite linéaire du texte avec une charge sémantique minimale ». Du point de vue de la grammaire traditionnelle, il s'agit de conjonctions (CAR ; MAIS ; DONC ; ALORS) et d'adverbes (APRÈS ; ENSUITE ; PUIS).

Ensuite la forme X QUE (par exemple PARCE QUE ou PUISQUE) permet de reconnaître la sous-classe des subordonnants qui sont dépendants de l'énoncé principal ; entrent aussi dans cette sous-classe les unités QUAND ; SI ; et POUR (+ infinitif).

Enfin la troisième sous-classe est celle des autres organisateurs et comprend des syntagmes, des locutions et des adverbes qui sont très souvent placés en début d'énoncé ou devant un verbe (IL ÉTAIT UNE FOIS ; A CE MOMENT LA ; PLUS TARD ; D'ABORD ; C'EST POURQUOI ; COMME...). Un critère sémantique différencie ensuite les unités des catégories temporelle/non temporelle.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés d'abord sous l'angle de la comparaison entre les deux types de textes, puis sont repris de façon plus détaillée et plus qualitative séparément pour le compte rendu puis la narration.

Comparaison entre les deux types de textes

Le tableau 1 présente les fréquences et les moyennes des densités des OT (rapport du nombre d'OT au nombre de verbes conjugués calculé pour chaque production de chaque élève dans le but de pondérer la longueur des textes) pour les deux types de textes et dans les trois degrés scolaires.

Tableau 1. — **Fréquences et moyennes des densités (en % du nombre de verbes) des organisateurs textuels**

	2P		4P		6P	
	N	%	N	%	N	%
ET						
Compte rendu	113	40	149	26	95	11
Narration	100	36	99	19	99	14
ORG. TEMPORELS						
Compte rendu	74	28	153	29	213	24
Narration	60	27	64	15	99	13
ORG. NON-TEMPORELS						
Compte rendu	3	0	28	5	113	12
Narration	27	9	59	11	139	15
TOTAL						
Compte rendu	190	68	330	60	421	47
Narration	187	72	222	44	337	42

Considérant les répartitions des 3 catégories d'OT (ET ; OT temporels ; OT non temporels), on relève des différences entre les deux types de textes, et ceci pour les trois degrés scolaires (3). Cependant, ces différences ne se marquent pas forcément de façon similaire pour les différents organisateurs et les différents âges et une inspection détaillée du tableau 1 est nécessaire. Dans le compte rendu, on observe, allant dans le sens de notre hypothèse, une nette dominance des OT temporels, ces unités étant les plus fréquentes à tous les âges (excepté en 2P où ce sont les ET qui, comme les recherches antérieures l'ont montré, ont le taux d'apparition le plus élevé). Par contre, dans la narration, la dominance attendue des marques non temporelles n'apparaît pas. Tout au plus relève-t-on à partir de la 4P des densités équivalentes pour les deux types d'OT. Il apparaît donc que les épisodes conventionnels du texte narratif, clairement présents dès la 4P, sont marqués par des organisateurs à la fois temporels et non temporels. Notre hypothèse d'un texte à structuration forte (le schéma narratif) articulé sans repère chronologique régulier ou systématique demande donc à être nuancée.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse sur le lien entre degré de structuration et densité des OT, nous constatons que les densités d'OT sont sensiblement les mêmes dans les narrations et dans les comptes rendus, sauf en 4P où l'on observe une densité d'OT plus élevée dans le compte rendu (60 %) que dans la narration (44 %). Cette hypothèse n'est donc elle aussi que partiellement confirmée.

Du point de vue de la différenciation entre les deux types de textes en fonction de l'âge et du degré de maîtrise des élèves, il est d'abord intéressant de constater des différences au niveau de l'évolution des densités globales. Dans le compte rendu, une baisse importante du taux d'OT a lieu entre la 4P et la 6P ; dans la narration, une baisse analogue apparaît entre la 2P et la 4P.

Quant aux densités des différentes catégories d'OT, c'est en 2P, que les narrations se distinguent le moins des comptes rendus. Dans les deux types de textes, les ET dominent, viennent ensuite les OT temporels et enfin les OT non temporels. Ainsi, chez les plus jeunes enfants, mise à part la dominance du ET, c'est le « modèle » du compte rendu qui prévaut, ces résultats confirmant ceux de Fayol (1981, 1986, 1987). En 4P, les deux types de textes commencent à se démarquer plus nettement l'un de l'autre ; dans le compte rendu les marques temporelles sont les plus denses, suivies du ET et des marques non temporelles, alors que, dans les narrations, dominent encore les ET et apparaît une tendance à l'égalisation des densités des OT temporels et non temporels. En 6P, on observe à nouveau une dominance des OT temporels dans le compte rendu, le ET et les OT non temporels présentant des densités similaires. Quant à la narration, les trois classes d'OT y sont également représentées, avec toutefois une très légère tendance à la dominance des OT non temporels. Ainsi, notre hypothèse sur un lien entre la diversification des deux types de textes et le degré de maîtrise se trouve confirmée. Elle peut être résumée ainsi : en 2P la différenciation est faible, elle est due surtout à l'absence totale d'OT non temporel dans le compte rendu ; dès la 4P se met en place le pattern du compte rendu avec dominance des OT temporels alors que le pattern de la narration avec dominance des OT non temporels semble tout juste émerger en 6P.

Il reste maintenant à examiner dans quelle mesure les résultats décrits à partir des tendances centrales des groupes (moyennes des densités) se retrouvent lorsqu'on prend en compte les résultats individuels. Ainsi, chaque production de chaque élève a été classée dans l'une des trois catégories suivantes : OT non temporels > OT temporels ; OT temporels = OT non temporels ; OT non temporels < OT temporels (4). Le pourcentage de chaque catégorie a été calculé pour chacun des âges et pour chaque type de textes. Dans le compte rendu, ces valeurs sont respectivement 3 %, 8 % et 89 % en 2P ; 3 %, 0 % et 97 % en 4P ; 3 %, 6 % et 91 % en 6P. Ainsi, en se plaçant du seul point de vue du rapport entre OT temporels et non temporels au niveau des sujets individuels, il apparaît clairement que la quasi-totalité des élèves, y compris dans le groupe des plus jeunes, utilisent davantage de marques temporelles que non temporelles dans le compte rendu. Dans la narration, pour les mêmes trois catégories, on obtient les résultats suivants : 11 %, 32 % et 21 % pour la 2P ; 31 %, 17 %, 52 % pour la 4P ; 46 %, 26 % et 28 % en 6P. Dans ce texte, la situation est bien différente, puisque chez les enfants les plus jeunes, seuls 11 % se conforment au « modèle narration » en produisant davantage d'OT non temporels que temporels. L'évolution vers le pattern type de la narration est manifeste puisque ce pourcentage passe de 31 % en 4P à

Tableau 2. — **Variabilité intra-individuelle de la production des organisateurs textuels temporels et non-temporels**

		Narration									
		NT > T			NT = T			NT < T			
Compte rendu	NT < T	2P	3	8 %	2P	8	22 %	2P	22	59 %	33
		4P	8	28 %	4P	5	17 %	4P	15	52 %	28
		6P	14	40 %	6P	9	25 %	6P	9	26 %	32
	NT = T	2P	0	0 %	2P	3	8 %	2P	0	0 %	3
		4P	0	0 %	4P	0	0 %	4P	0	0 %	0
		6P	1	3 %	6P	0	0 %	6P	1	3 %	2
	NT > T	2P	1	3 %	2P	0	0 %	2P	0	0 %	1
		4P	1	3 %	4P	0	0 %	4P	0	0 %	1
		6P	1	3 %	6P	0	0 %	6P	0	0 %	1
		29			25			47			101

NT : organisateur textuel non temporel ; T : organisateur textuel temporel.

46 % en 6P. Ainsi, en considérant les différences *individuelles, on voit apparaître plus clairement* qu'en terme de moyennes de densités, un tiers des élèves de 4P et la moitié de ceux de 6P se *sont appropriés une représentation de la narration* qui les conduit à un usage dominant des OT non temporels. Il est donc évident que les tendances *centrales masquent des différences inter-individuelles* importantes. Au niveau du groupe, on est amené à conclure que le pattern de la narration émerge tout juste en 6P ; au niveau individuel, on s'aperçoit que 11 % des enfants de 7-8 ans produisent déjà des textes où dominent les marques non temporelles.

Enfin, les mêmes enfants ont été invités à produire les deux types de textes afin de pouvoir explorer la différenciation intra-individuelle. Le tableau 2 est un tableau croisé qui présente les fréquences et pourcentages d'élèves par degré pour les trois catégories de rapport entre marques temporelles et non temporelles définies plus haut. La case sombre en haut à gauche correspond aux élèves qui se conforment à la fois aux « modèles » de la narration et du compte rendu. On observe que ces pourcentages passent de 8 % en 2P, à 28 % en 4P et enfin à 40 % en 6P. Par ailleurs, on voit apparaître clairement un décalage entre l'acquisition des « modèles » compte rendu et narration puisque les cases qui pourraient être considérées comme des cases erreurs pour le compte rendu sont quasiment vides (2e et 3e lignes) alors que les cases qui peuvent être considérées comme des cases erreurs pour la narration sont très fournies (2e et 3e colonnes).

Nous allons procéder maintenant à une analyse *plus fine et plus qualitative des résultats obtenus* pour chaque type de textes.

Le compte rendu

Du point de vue des OT temporels et comme on peut le voir dans le tableau 3, il apparaît d'abord que les trois sous-classes (coordonnants, subordonnants et autres organisateurs) évoluent peu en fonction des degrés scolaires. Les coordonnants et les autres organisateurs sont plus fréquents que les subordonnants qui ne sont presque pas représentés.

Tableau 3. — **COMPTE RENDU**
Fréquences et moyennes des densités (en % du nombre de verbes) des sous-classes d'organisateurs textuels temporels

	2P		4P		6P	
	N	%	N	%	N	%
Coordonnants	39	13	94	17	111	13
Subordonnants	8	3	23	4	40	4
Autres organisateurs	27	12	36	8	62	7
Total	74	28	153	29	213	24

Les coordonnants principalement produits sont APRÈS, PUIS et ENSUITE qui renvoient à l'aspect successif des événements référés. En fait, la visite

d'un musée s'étalant sur une heure ou deux (c'est une connaissance implicite faisant partie des présupposés du scripteur et du lecteur), les faits *rapportés sont présentés comme se succédant* dans un temps très proche et cette linéarité est fréquemment évoquée par les coordonnants temporels (exemple Mauro ; 4P : *Hier après-midi on est parti en bus on a visité le musée on a vu les chariots et on a vu la petite voiture ET APRÈS on a vu un bout de film ET PUIS on a été au premier étage...*) (5).

Les autres organisateurs marquent, soit des *précisions d'ordre chronologique (un peu plus* tard, 10 minutes après, ... Exemple Alan ; 4P : ... *et un bus nous attendait et on est monté dedans le bus et on est parti UN PEU PLUS TARD nous avons enlevé nos vestes...*), soit l'ordonnance des événements ou actions (en premier, d'abord, pour finir... Exemple Renée ; 4P : *Nous avons visité EN PREMIER les charrettes après Christine nous a expliqué comment on faisait une roue puis...*).

En ce qui concerne les OT non temporels (voir tableau 4), ils sont dans l'ensemble peu produits. Un relevé de leurs occurrences fait apparaître qu'il s'agit essentiellement d'un seul et même OT : l'adverbe POUR suivi de l'infinitif qui se trouve très souvent répété plusieurs fois dans le même texte pour référer localement à un lien causal factuel (par ex. : POUR voir une exposition, POUR rentrer à l'école). Cet usage répétitif voire même « stéréotypé » du même OT ne semble pas suffisant pour donner une « couleur explicative » à ce type de texte.

Tableau 4. — **COMPTE RENDU**
Fréquences et moyennes des densités (en % du nombre de verbes) des sous-classes d'organisateurs textuels non-temporels

	2P		4P		6P	
	N	%	N	%	N	%
Coordonnants	1	0	4	1	27	3
Subordonnants	2	0	24	4	84	9
Autres organisateurs	0	0	0	0	2	0
Total	3	0	28	5	113	12

Il nous paraît intéressant de reprendre maintenant nos résultats concernant le compte rendu sous l'angle des changements les plus importants qui interviennent d'un groupe d'âge à l'autre. En 2P, on trouve encore des textes soit sans OT (4 textes sur 37), soit sans ancrage temporel (10 textes sur 37), soit encore des textes sans OT autres que l'archiconnecteur ET (également 10 textes sur 37). Les moyens de connexion privilégiés sont le ET parallèlement au coordonnant APRÈS que l'on trouve dans 27 textes sur 37. Encore rares sont donc les élèves qui parviennent à diversifier quelque peu la production de ces marques coordonnantes (on ne trouve que 4 textes où sont produits simultanément 2 coordonnants différents). Concernant la sous-classe des autres organisateurs temporels, elle n'est présente que pour les besoins de l'ancrage des textes (mardi, hier...) et n'est plus produite par la suite en cours de rédaction. A la lecture de ces textes on peut faire l'hypothèse que les élèves connectent leurs énoncés en procédant par étape. Ainsi le ET permet de « raccrocher » un énoncé au suivant (éventuellement à côté d'un début de ponctuation) et prend ainsi le rôle de support pour la planification de l'énoncé ultérieur, ceci dans une procédure « pas à pas » selon la formule de Schneuwly (1988). Enfin, on ne trouve pas dans les comptes rendus des élèves de 2P de marques non temporelles.

En 4P apparaît une nette diversification dans l'utilisation des coordonnants temporels (APRÈS dans 22 textes sur 29, ENSUITE dans 17 textes sur 29 et PUIS dans 12 textes sur 29), cette diversification, on l'a vu, allant de pair avec une production moins importante du ET. Huit élèves ne produisent pas d'ancrage textuel en début de texte. De plus, les autres organisateurs temporels servent, d'une part à nuancer le marquage chronologique entre les différentes parties de la visite (un peu plus tard, peu après...), et d'autre part à marquer les début et fin de la visite (en premier, d'abord, à la fin...). Il nous semble que ces OT pourraient être interprétés comme les indices d'une activité planificatrice, ce qui permet de faire l'hypothèse que ces élèves ne rédigent plus selon la procédure « une idée-un énoncé ». Il s'agit là d'une transformation importante puisqu'il y a délimitation d'une suite d'événements dans leur ordre d'apparition, ceci dans 8 textes sur 29. Enfin la présence des marques non temporelles est uniquement due, comme en 2P, à la production du POUR + infinitif renvoyant localement une relation causale.

En 6P les tendances observées en 4P se confirment. D'une part, tous les comptes rendus débu-

tent par un ancrage temporel, d'autre part, les OT, y compris les subordonnants non temporels, se diversifient. Les différents coordonnants temporels PUIS (dans 22 textes sur 35), APRÈS (dans 20 textes sur 35) et ENSUITE (dans 19 textes sur 35) apparaissent maintenant simultanément dans de nombreux textes. Enfin les autres organisateurs temporels renvoyant à l'aspect ordinal (en premier...) apparaissent dans 13 textes alors qu'on les trouve dans 7 textes dans leur fonction de précision chronologique (plus tard, le lendemain...). Concernant maintenant les OT non temporels, il s'agit presque toujours de la production du subordonnant POUR + infinitif. Toutefois dans 8 textes on trouve quelques subordonnants non temporels (comme, si, si non, parce que).

La narration

Du point de vue des OT temporels (voir tableau 5), le texte narratif contient principalement des unités de la sous-classe des autres organisateurs. Bien qu'en termes relatifs ils diminuent d'un groupe d'âge à l'autre, ils restent numériquement importants. Les deux autres sous-classes sont peu représentées et n'évoluent pas d'un groupe d'âge à l'autre. Les autres organisateurs (syntagmes, locutions et adverbes), selon l'emplacement qu'ils occupent dans le texte, situent ou fixent les événements (UN JOUR, UNE HEURE PLUS TARD...) ou dynamisent le rythme des actions (SOUDAIN, TOUT À COUP). Du point de vue de l'aspect fonctionnel, ils assument souvent, mis à part l'ancrage temporel des textes, le marquage des frontières entre épisodes. Ils permettent aussi bien d'amener la complication (Benoît, 4P : *Il était une fois un garçon qui ... ET TOUT À COUP il rencontra un E.T.*) que d'introduire la résolution de l'intrigue (Virginie, 6P : *APRÈS PLUSIEURS JOURS Éric décida de rester sur Mars...*). Toutefois nous en avons relevé également à l'intérieur des épisodes eux-mêmes. En effet les élèves font quelquefois rebondir l'action en plusieurs temps rapprochés et/ou proposent plusieurs dénouements successivement.

Tableau 5. — **NARRATION**
Fréquences et moyennes des densités (en % du nombre de verbes) des sous-classes d'organisateurs textuels temporels

	2P		4P		6P	
	N	%	N	%	N	%
Coordonnants	8	4	2	0	19	2
Subordonnants	2	1	16	3	19	2
Autres organisateurs	50	22	46	12	61	9
Total	60	27	64	15	99	13

Du point de vue de la diversification, ces autres organisateurs n'étant pas une liste fermée d'unités, l'évolution relevée va de 3 à 4 marques différentes en 2P à une bonne vingtaine en 6P. Alors que, dans le texte informatif, l'aspect de succession était majoritairement exprimé par des coordonnants, le texte narratif contient principalement des unités temporelles de la sous-classe des autres organisateurs marquant les épisodes de la narration.

Tableau 6. — **NARRATION**
Fréquences et moyennes des densités (en % du nombre de verbes) des sous-classes d'organisateurs textuels non-temporels

	2P		4P		6P	
	N	%	N	%	N	%
Coordonnants	19	7	50	9	101	11
Subordonnants	8	2	8	2	37	4
Autres organisateurs	0	0	1	0	1	0
Total	27	9	59	11	139	15

En ce qui concerne maintenant les OT non temporels (voir tableau 6), la seule sous-classe présentant des fréquences non négligeables est celle des coordonnants. Ces coordonnants sont produits dans deux contextes différents : d'une part on en relève aux frontières entre épisodes de la narration (les OT temporels pouvant avoir la même fonction comme nous l'avons déjà vu), et d'autre part on en trouve également à l'intérieur des épisodes eux-mêmes. Dans l'un et l'autre cas, ils renvoient à la même orientation argumentative. Lorsque ces OT sont placés en début d'épisode, nous n'avons pas relevé d'utilisation systématique d'OT non temporels coordonnants pour amorcer l'un ou l'autre épisode mais des tendances allant dans ce sens. Le MAIS semble plus particulièrement introduire la complication et le ALORS la résolution de l'intrigue (Francis, 2P : *Il rentra à la maison MAIS il vu un vaisseau spatial qui avait un*

long cou... ; Rémi, 4P : *John voulu s'en aller, MAIS le feu devint vert. De l'autre côté de la route le martien l'attendait et...* ; Catherine, 4P : *Sur la planète les extraterrestres aiment les bonbons ALORS ils reprennent Bidoumachin* ; Clovis, 6P : *... et le maître lui donna une punition E.T. ne voulu pas de punition ALORS retourna dans sa galaxie...*

Le MAIS ou le ALORS, produits à l'intérieur des séquences, peuvent précéder un changement de point de vue (Antoine, 4P : *... il comprit que c'était un E.T. et il prit peur MAIS l'E.T. le retenu et dit...*), et le MAIS peut précéder un énoncé de type évaluatif (Nicole, 2P : *... il voit E.T. il a peur MAIS en vrai il est gentil...*). Toutefois, ces deux marques se trouvent aussi dans d'autres énoncés dans lesquels il est difficile de leur attribuer une fonction textuelle. Quant aux deux coordonnants CAR et DONC, ils sont très peu produits et semblent n'avoir de fonction qu'au niveau local de l'énoncé.

Voyons maintenant quelle évolution se dégage d'un groupe d'âge à l'autre dans la production de ces OT. En 2P, tous les textes contiennent une intrigue et sa résolution, ce schéma, rappelons-le, ayant fait l'objet d'une préparation en classe. Du point de vue de la production des OT en général, on trouve 27 textes sur 37 débutant par un ancrage spatio-temporel. Le ET reste le moyen dominant de connexion à cet âge et on le trouve même comme unique connecteur dans 3 textes sur 37. Du point de vue du marquage des épisodes, la locution TOUT À COUP est produite dans 10 textes sur 37 pour amorcer la complication, et le coordonnant non temporel MAIS est seulement produit dans deux textes pour la même fonction. Quant à la résolution de l'intrigue, elle est introduite 6 fois sur 37 par le coordonnant non temporel ALORS.

En 4P, tous les textes (sauf un) présentent une marque d'ancrage et, conjointement à la baisse de production du ET, on observe une utilisation plus diversifiée de tous les OT. En effet, on note que ces élèves annoncent l'épisode de la complication ou de la résolution de l'intrigue autant par des marques temporelles comme UN JOUR, AU MOIS DE SEPTEMBRE, TOUT À COUP... qu'avec les deux marques non temporelles coordonnantes MAIS et ALORS. Dans ce groupe d'âge, le CAR apparaît dans 2 textes.

En 6P, les textes sont tous ancrés et saturés en OT divers. Cette variété est la plus frappante dans la sous-classe des autres organisateurs temporels dont certaines unités sont quelquefois produites par un seul élève. Voici à titre d'exemple quelques OT amorçant la résolution de l'intrigue : ET D'UN COUP, ET VOILA, X ANS PLUS TARD, MAINTENANT ENCORE, APRÈS PLUSIEURS JOURS. Comme dans le degré précédent, les élèves choisissent d'annoncer les différents épisodes autant par des OT temporels que non temporels. Les OT non temporels sont les 3 coordonnants MAIS, ALORS et CAR (respectivement dans 23, dans 17 et 11 textes sur 35), le DONC étant plus rarement produit puisque qu'on ne le trouve que dans 3 textes.

DISCUSSION

Bien que des différences apparaissent nettement entre narration et compte rendu sur la base de la répartition des OT aux trois niveaux d'âge considérés, il n'en reste pas moins qu'une analyse plus fine montre que l'opposition entre les deux types de textes doit être relativisée.

En effet, si l'on observe bien une dominance des OT temporels dans le compte rendu dès la 2P, il n'en va pas de même de la dominance des OT non temporels dans la narration. Malgré une démarche didactique cherchant à différencier au mieux les deux types de situation de production, nos résultats sont donc plus proches de ceux obtenus par Schneuwly et Bronckart (1986) et Schneuwly, Rosat et Dolz (1989) que de ceux obtenus par Bronckart (1985) puisqu'ils ne permettent pas de mettre en évidence une dominance nette des OT non temporels dans la narration. Il n'est donc pas certain que l'existence d'une superstructure narrative rende moins nécessaire un marquage chronologique des actions ou faits.

Chez les enfants les plus jeunes, le « modèle » du compte rendu prévaut puisque dans les deux types de textes, mise à part la dominance du ET, les OT temporels sont les plus fréquents. Les OT non temporels sont peu utilisés bien que ce soit dans la narration qu'ils sont le plus fréquents. Avec la progression de l'âge et du degré de maîtrise, on ne voit pas apparaître une nette dominance des OT non temporels dans la narration mais, tout au plus, une tendance à l'équipartition des deux catégories d'OT.

D'un point de vue développemental, il est intéressant de noter que notre travail a confirmé l'existence d'une baisse du taux global d'OT (quel que soit le type de texte) qui semble correspondre à un meilleur contrôle dans la production. Un autre aspect à retenir est que, conjointement à la baisse du taux d'OT, on observe leur diversification. De plus, ces changements sont décalés d'un type de texte à l'autre. Ceux-ci apparaissent entre la 2P et la 4P pour la narration et entre la 4P et la 6P pour le compte rendu. Faut-il voir là une difficulté plus grande à traiter le compte rendu qui pourrait être liée au fait que ce type de texte est moins codifié et/ou moins souvent pratiqué en classe ?

L'examen des distributions des densités montre que des différences individuelles importantes attestées par des écarts-types très élevés sont mal représentées par l'indice de tendance centrale que constituent les densités moyennes. Ainsi, malgré des résultats de groupe assez peu probants quant à la dominance des OT non temporels dans la narration, il est intéressant de constater, au niveau de l'analyse des résultats individuels, que le pourcentage d'enfants produisant plus d'OT non temporels que temporels dans la narration n'est pas négligeable et va croissant (11 % en 2P ; 31 % en 4P ; 46 % en 6P). Ainsi, l'émergence du « pattern » de la narration apparaît plus clairement dans une analyse qui prend en compte les différences individuelles que dans une analyse de la tendance centrale.

Il est difficile d'entrevoir dès maintenant les implications pédagogiques d'une telle recherche, si ce n'est que les différences individuelles constatées devraient conduire à une pédagogie du texte différenciée. A moyenne échéance, l'amélioration de nos connaissances sur les caractéristiques des productions écrites devrait permettre de dépasser, dans ce domaine, une pédagogie qui demeure souvent très intuitive. Lors de notre recherche exploratoire, nous avons constaté que le but pédagogique du « Journal » était atteint du point de vue de la motivation à produire des textes écrits, par contre, l'aide qu'on pouvait offrir aux élèves restait bien limitée. En effet, elle portait surtout sur les aspects orthographiques, éventuellement sur les problèmes de cohérence mais bien peu sur la mise en texte elle-même.

Carine Schwinn Lang
Laurence Rieben
Université de Genève (Suisse)

NOTES D'AUTEURS

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la collaboration active des enfants qui ont produit les textes, de leurs enseignant(e)s, ainsi que de Christine Détraz, conservatrice au Musée d'Ethnographie de la Ville de Genève. Nos remerciements vont également à Dominique Kohler-Bétrix pour sa participation à la planification de la recherche et à la récolte des données, à Gianreto Pini pour l'analyse des données. Nous remercions aussi Jean-Paul Bronckart et Bernard Schneuwly pour leurs commentaires du manuscrit.

NOTES

(1) La Maison des Petits est une école publique rattachée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.

(2) Les trois autres sous-ensembles comprennent des marques dont l'aire de distribution est limitée aux syntagmes nominaux et verbaux (1er sous-ensemble des morphèmes syntagmatiques), des marques dont l'aire de distribution entre dans des relations prédicatives (2e sous-ensemble des morphèmes prédicatifs) et enfin le 3e sous-groupe comprenant tous les morphèmes substitutifs, c'est-à-dire les pronoms et autres marques anaphoriques et/ou exophériques ainsi que les déictiques.

(3) Nous ne présentons pas les résultats de l'analyse de variance jugés non pertinents compte tenu de l'irrégularité des distributions des fréquences et des densités de chaque groupe d'OT aux différents âges.

(4) Le ET n'a pas été pris en compte dans cette analyse dans la mesure où il est difficile de distinguer s'il réfère à un lien temporel ou causal.

(5) Tous les exemples ci-dessous ont été normalisés du point de vue orthographique.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM J.M. (1978). — La cohésion des séquences de *propositions dans la macrostructure narrative.* **Langue Française,** 38, pp. 101-117.

BRONCKART J.P. (1983). — Cas et Prédicat. Une étude psychologique du langage. **La Linguistique,** 19, pp. 19-63.

BRONCKART J.P. (1985). — Les opérations temporelles dans deux types de textes d'enfants. **Bulletin de Psychologie,** 371, pp. 653-666.

BRONCKART J.P. et SCHNEUWLY B. (1984). — La production des organisateurs textuels chez l'enfant. In M. Moscato et G. Piéraut-Le-Bonniec (eds), **Le Langage — Construction et Actualisation.** Rouen : PUR et CNRS.

FAYOL M. (1981). — **L'organisation du récit écrit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans.** Université de Bordeaux II : Thèse de Doctorat d'État, ronéo.

FAYOL M. (1985). — **Le récit et sa construction — Une approche de psychologie cognitive.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

FAYOL M. (1986). — *Les connecteurs dans les récits* écrits. Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans. **Pratiques,** 49, pp. 101-113.

FAYOL M. (1987). — Vers une psycholinguistique textuelle génétique : L'acquisition du récit. In G. Piéraut-Le-Bonniec (ed), **Connaître et le dire.** Bruxelles, Mardaga.

FAYOL M. et LÉTÉ B. (1987). — *Ponctuation et connecteurs* : Une approche textuelle et génétique. **European Journal of Psychology of Education,** 2, pp. 57-71.

KAIL M. et WEISSENBORN J. (1984). — L'acquisition des connecteurs : Critiques et perspectives. In M. Moscato et G. Piéraut-Le-Bonniec (eds), **Le Langage — Construction et Actualisation.** Rouen, PUR et CNRS.

KOEHLER BÉTRIX D., SCHWINN C. et RIEBEN L. (1984). — Analyse psycholinguistique exploratoire de textes produits pour un journal de classe. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. **Maison des Petits.** Document interne n° 3.

LABOV W. et WALETSKY J. (1967). — Narrative analysis : Oral versions of personal experience. In J. Helm (ed.) **Essays on the verbal and the visual arts.** Seattle, University of Washington Press.

MOUCHON S., FAYOL M. et GOMBERT J.E. (1989). — L'utilisation de quelques connecteurs dans des rappels de récits chez des enfants de 5 à 8 ans. **Année Psychologique,** 89, pp. 513-529.

RIEBEN L., BARBEY C. et FOGLIA D. (1985). — Différenciation de l'enseignement et apprentissage de la langue écrite. **Éducation et Recherche,** 3, pp. 29-50.

SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.P. (1986). — Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants. **Cahier de Linguistique Française,** 7, pp. 279-294.

SCHNEUWLY B. (1988). — ***Le langage écrit chez l'enfant.*** Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY B, ROSAT M.C. et DOLZ J. (1989). — Les organisateurs dans 4 types de textes écrits. Étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. **Langue Française,** 81, pp. 40-58.

Évaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire (1)

Pierre Matéo

Cet article vise à déterminer, de façon empirique, l'influence des bibliothèques centres documentaires (B.C.D.), sur les acquis cognitifs au niveau du cours préparatoire.
L'échantillon étudié est composé de 300 élèves répartis sur 15 classes de Chalon-sur-Saône. Le cadre analytique retenu a englobé les caractéristiques socio-démographiques (C.S.P., fratrie, sexe, âge, ...), et le niveau initial. En outre, afin d'isoler l'influence spécifique de la B.C.D., les acquis finaux des élèves ont été examinés. Les méthodes statistiques employées ont permis de contrôler l'impact de chacun de ces éléments.
Les résultats font apparaître que la fréquentation régulière d'une B.C.D. entraîne un gain sur l'échelle des acquisitions de fin d'année dans le domaine de la lecture, mais aussi en mathématiques. Par ailleurs, les estimations montrent que ce sont les élèves dont le niveau initial est moyen qui profitent le plus du dispositif pédagogique.

De plus en plus nombreuses, sont les recherches en sociologie de l'Éducation qui étudient les processus qui produisent les régularités observées au niveau macro-sociologique. Dans cette perspective, des analyses externes ont mis en évidence « les effets maîtres » dans le domaine cognitif à partir du constat d'écarts substantiels et durables dans les acquis d'élèves comparables, scolarisés avec des maîtres différents.

Des recherches centrées sur l'évaluation précise de l'impact, susceptibles d'être socialement diversifiées, de pratiques ou d'innovations pédagogiques se sont développées. L'innovation est presque toujours présentée comme porteuse d'une meilleure égalisation des chances ; mais le modernisme ne conduit pas forcément à la démocratie (G. Langouët, 1985.)

Depuis 1981, les zones d'éducation prioritaires, constituant un terrain fertile en expériences, ont lancé de multiples actions visant à réduire l'échec scolaire. Mais, de par leurs objectifs multiréférenciés et des incitations diverses qui leur étaient soumises, un risque était d'aller vers une dissolution du scolaire. Contrairement à ce qu'auraient pu faire croire de nombreux textes polémiques sur les enseignants français d'aujourd'hui, le primat parmi les mesures préconisées par le Ministère, a presque partout été donné au renforcement des apprentissages. Les autres actions visent, soit à intensifier le lien social dans les établissements, soit à collaborer avec les instances locales non

scolaires. Elles sont fréquentes également mais à titre complémentaire. Les diverses interventions prennent une importance variable selon le contexte (type d'habitat) de la ZEP (V. Isambert-Jamati, 1990).

Aujourd'hui, il est clair que les tentatives pour combattre l'insuccès et développer la réussite deviennent l'objet d'une attention privilégiée.

C'est en visant la réduction de l'échec scolaire, que les premières bibliothèques centres documentaires (BCD) ont été créées dans le sillage d'actions militantes en faveur de la lecture. Or, depuis leur mise en place progressive (1972) aucune évaluation dans le domaine cognitif ne leur a été consacrée. La question des effets *qu'une BCD peut provoquer au niveau des* apprentissages scolaires n' a jamais été abordée autrement que de façon discursive.

Cet article propose des éléments visant à donner une dimension factuelle à la mesure des effets d'une BCD à l'école élémentaire. Cependant, le système scolaire fait montre d'une grande complexité lorsque la recherche entreprend d'analyser, d'expliciter, d'évaluer des phénomènes qui lui sont inhérents. Par exemple, si l'on veut mesurer l'impact de la taille de la classe sur les acquisitions des élèves, des problèmes méthodologiques apparaîtront rapidement, tant le nombre de variables impliquées dans cette question, est important. Une des réponses possibles à ce problème consiste à « couper la complexité en morceaux simples » (2). Évaluer, est dans ce cas réducteur, car il faut « trancher » dans la richesse du réel et renoncer à tout appréhender d'un seul coup d'œil. Comme on ne peut pas tout étudier, il faut accepter de travailler sur un problème limité. Ce préalable est important, car la recherche progresse par paliers cumulatifs ; les différentes études suivent donc une stratégie de « briques » pour construire un mur qui serait celui de la connaissance.

Notre étude se situe au niveau de la classe du cours préparatoire ; l'importance de celle-ci sur les carrières scolaires a été maintes fois mise en évidence par de nombreuses recherches. Par ailleurs, elle se centre sur des enfants en difficulté scolaire (écoles en ZEP ou ayant été en ZEP). Les BCD de notre échantillon présentent la particularité d'exister comme moyen pédagogique supplémentaire dans ces écoles pour réduire l'échec scolaire.

LES QUESTIONS POSÉES PAR L'ÉTUDE

Les acquis de la sociologie de l'Éducation incitent à considérer que les caractéristiques individuelles des élèves et celles de l'école, conjointement et complémentairement expliquent les processus d'acquisition.

Dans cette perspective, il nous semble intéressant d'évaluer si, à l'école élémentaire, une structure supplémentaire comme les bibliothèques centres documentaires peut influer sur la variabilité des acquis.

L'évaluation va chercher d'une part, à analyser les inter-relations entre variables dans la production des résultats scolaires et d'autre part, à estimer les effets d'une BCD au niveau du CP.

— La présence d'une BCD comme moyen pédagogique compensatoire dans l'école a-t-elle un impact (positif, négatif, ou nul) sur les acquis scolaires des élèves ?

— Quels élèves profitent plus particulièrement de la structure ? (les plus faibles, les moyens, les plus forts/les garçons, les filles/les élèves d'origine modeste ou aisée/les Français ou les étrangers).

1. Le rôle des BCD

Leurs objectifs ont été explicitement énoncés dans la circulaire n° 84-360 du 1er octobre 1984 (3) émanant du ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. En premier lieu, les BCD doivent viser l'amélioration du fonctionnement et l'efficacité de l'école. Il s'agit de consolider la lecture tout au long de la scolarité, en multipliant les situations fonctionnelles de lecture en liaison avec l'apprentissage du savoir-lire. Permettre à tous d'acquérir la maîtrise des multiples pratiques de la lecture et d'écriture, qu'elles relèvent de la communication, de l'accès au patrimoine ou du plaisir des textes ; gagner à la lecture des non-lecteurs et inciter à lire davantage ceux qui lisent peu ou difficilement, diversifier les pratiques de lecture constituent les objectifs prioritaires des BCD.

Au niveau du cours préparatoire, la BCD ne se limite pas à une structure de prêt d'ouvrages ou à un lieu privilégié de recherche documentaire. A chaque séquence, selon le niveau de la scolarité, est développée une série d'activités spécifiques déterminée au regard des Instructions officielles et

en concertation avec les maîtres. L'instituteur chargé de la BCD construit et exerce une pédagogie gravitant autour du livre. A titre d'exemple, citons « l'heure du conte » qui se prolonge par des activités de production : réalisation de panneaux, confection d'albums, imaginer une autre fin, jeux dramatiques à présenter aux camarades... Cette piste de travail tend vers les objectifs généraux que sont la structuration du récit, l'imprégnation de la langue écrite, la sollicitation de l'imaginaire...

Donc, la BCD ne se limite pas à un lieu de consommation ; elle se veut un moteur pour la production écrite. C'est ainsi que dans l'objectif de préparer la fonction communication de l'écriture/lecture les enfants peuvent être amenés à produire de petits textes pour le journal scolaire ; ou encore d'aller vers l'écriture de petites histoires qui prendront la forme de livres et qui enrichiront le fonds de la BCD En somme, il s'agit d'écrire pour être lu par ses camarades.

Mais, la BCD est également une structure de soutien scolaire : elle peut agir spécifiquement dans le domaine de la lecture. L'instituteur-bibliothécaire peut travailler sur d'autres supports que le manuel de lecture utilisé en classe, comme les albums, les contes, les bandes dessinées, la presse enfantine, les livres documentaires etc. Cette forme de soutien est élaborée en liaison étroite avec les maîtres de CP et selon le rythme d'acquisition des enfants.

En ce qui concerne notre échantillon, les séquences durent en général entre quarante-cinq minutes et une heure. Une fois par semaine, les élèves, par demi classe, sont soit avec le maître de CP qui dirige des activités de lecture où les relations maîtres/élèves sont privilégiées et plus intenses de par l'effectif restreint, soit les élèves sont en BCD. Ainsi, tous les enfants fréquentent la bibliothèque régulièrement et équitablement.

2. L'échantillon et les données recueillies

L'échantillon étudié comprend, outre les élèves des huit classes de cours préparatoire bénéficiant d'une BCD, un certain nombre d'élèves de caractéristiques comparables, mais ne bénéficiant pas de BCD. Ainsi, sept classes de CP ont été choisies comme référence. Ces écoles sont situées sur la commune de Chalon-sur-Saône. Que ce soit dans le groupe témoin ou le groupe expérimental, les écoles ont une tonalité sociale très proche. En effet, sur les sept écoles constituant l'ensemble de l'échantillon, cinq sont classées en ZEP, une l'était encore l'an passé et la dernière souhaite le devenir.

Sur tous les élèves de ces quinze classes, ont été collectées un certain nombre de données. Pour chaque enfant, a été constitué un dossier individuel sur lequel l'instituteur de CP a noté des informations de type socio-démographique ; il s'agit de caractéristiques générales de l'élève et de son environnement familial : nationalité, sexe, date de naissance, nombre de frères et sœurs, la catégorie socio-professionnelle du père et l'activité de la mère, le type d'habitat, la classe d'origine de l'enfant, et enfin le nombre d'années passées en maternelle. Ce dossier comporte également une grille de suivi de l'élève détaillée permettant de connaître l'horaire moyen par semaine, trimestre après trimestre, que l'enfant a passé dans des structures de soutien, de rééducation, ou de suivi pédagogique. Ce sont : les cours de rattrapage intégrés (CRI), la rééducation effectuée par les GAPP, la rééducation pratiquée par les CMPP, les études surveillées du soir, les cours de langue et de culture d'origine, les heures de soutien effectuées pendant ou hors temps scolaire, et enfin le temps passé en bibliothèque centre documentaire. Toutes ces structures constituent des variables qui peuvent peser sur les acquis cognitifs à l'issue de la classe de CP ; c'est pourquoi il nous a fallu impérativement les prendre en considération.

Composition de l'échantillon

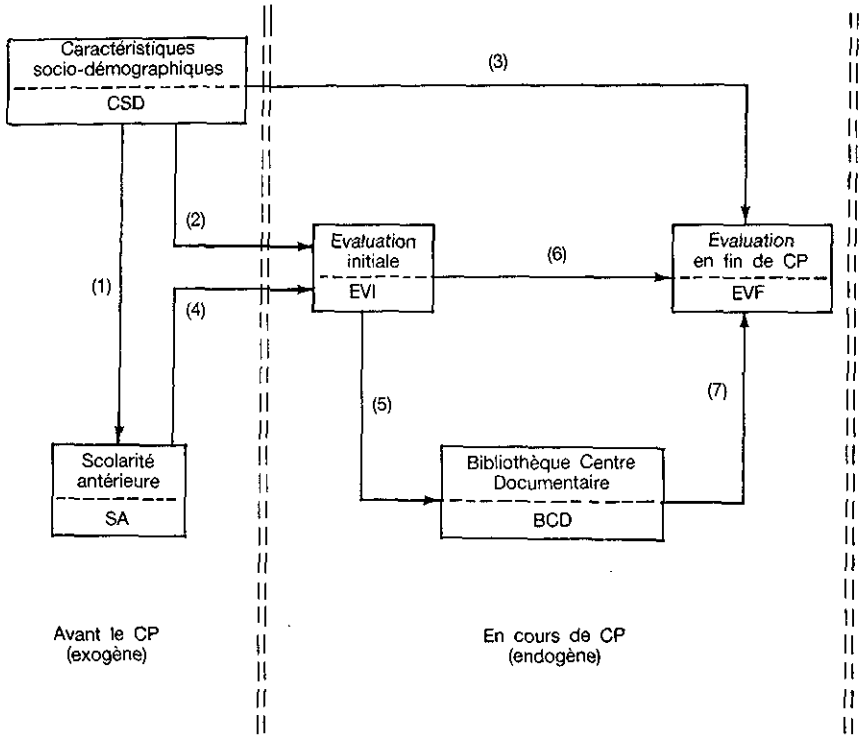
L'échantillon étudié se montre atypique : il comporte six fois plus d'étrangers que la moyenne nationale, les élèves originaires de milieux économiquement et socialement défavorisés sont représentés à la hauteur de 80 % . Par ailleurs, apparaît un taux élevé (26,5 %), à ce niveau de la scolarité, d'élèves ayant un retard scolaire.

Composition de l'échantillon

	Nombre de classes	Nombre d'élèves
Groupe expérimental	8	155
Groupe témoin	7	115
Total échantillon	15	270

3. La structure analytique retenue

Il s'agit d'une représentation du processus temporel des acquisitions des élèves en spécifiant la structure causale des variables *intervenant dans* ce processus. Le schéma ci-après résulte d'une *simplification de la réalité* (représentation en « pistes causales ») ; mais, pour arbitraire qu'elle soit, cette simplification n'en est pas pour autant illégitime. D'une part parce qu'elle fixe les limites de la recherche en distinguant ce qui est endogène de ce qui est exogène. D'autre part, parce qu'elle *s'appuie sur des travaux antérieurs qui ont* montré l'impact important de variables spécifiées, *nous* permettant d'en retenir certaines, d'en négliger d'autres. Enfin, parce qu'elle permet de faire émerger une structure causale de la réalité, en lui ôtant une partie de sa complexité, elle permet par ailleurs, de dégager des mécanismes de fonctionnement, la rendant ainsi plus accessible.



Ce schéma appelle néanmoins quelques commentaires. Ainsi, la flèche marquée (3) sur le schéma permet-elle de mesurer l'impact des variables socio-démographiques à capacités scolaires initiales (EV I) *comparables*, c'est-à-dire l'impact de ces variables au cours de l'année de CP sur les acquisitions des élèves en fin de cours préparatoire, alors que l'effet de ces mêmes variables au cours de la période antérieure au CP est incorporé dans la variable caractérisant l'évaluation initiale. L'effet total des caractéristiques socio-démographiques sur les acquisitions scolaires en fin de CP (EV F) résulte donc de deux effets temporels qu'il convient de bien différencier : un effet direct au cours de l'année de C.P. (flèche 3) et *un effet indirect qui transite par l'évaluation* initiale et qui a été constitué antérieurement au CP (combinaison des flèches 2 et 6).

Les caractéristiques socio-démographiques de l'élève, ont un impact tout au long du cursus. Dans le cadre de notre étude, elles influent sur la scolarité à l'école préélémentaire : plus l'origine sociale est élevée, plus la durée de la préscolarisation est élevée (flèche 1 du schéma).

En ce qui concerne la scolarité antérieure (SA), on estime que la majorité des différences inter-élèves sont absorbées par les tests initiaux (flèche 4).

Formulons l'hypothèse que l'évaluation initiale influe sur la BCD : le maître qui en est chargé « ajuste » sa pédagogie en fonction du niveau des élèves (flèche 5), par ailleurs, elle jouerait directement sur les acquisitions de fin d'année (flèche 6). En outre, elle opérationnalise une séparation temporelle entre les phénomènes antérieurs à l'entrée à l'école élémentaire, dont nous reconnaissons ainsi l'importance, tout en les considérant comme exogènes dans le cadre de notre étude. Pour la mesure initiale des caractéristiques des élèves, nous avons construit un test en nous basant sur des items classiques ; ainsi nous disposons d'informations dans les domaines suivants : le graphisme, la structuration spatiale, l'organisation temporelle, et la logique verbale. Ces domaines nous intéressent particulièrement en raison d'une part, de leur poids dans les apprentissages au CP et d'autre part, de leur spécificité dans l'acquisition de la lecture.

L'objet de notre recherche porte spécifiquement sur la dernière liaison : l'impact de la bibliothèque centre documentaire sur l'évaluation de fin de CP (EV F) qui est représenté en piste causale par la flèche 7.

De la structure analytique retenue, nous pouvons dégager les grandes catégories de variables que nous jugeons « explicatives » des acquisitions en fin de C.P. Elles sont au nombre de trois (les trois flèches qui parviennent à EV F) :

— les caractéristiques socio-démographiques des élèves (CSD) : sexe, nationalité, origine sociale, fratrie... ;

— l'évaluation initiale (EV I) : un test mesurant les dimensions mises en jeu dans les apprentissages au CP ;

— la bibliothèque centre documentaire (BCD).

Les deux premières catégories de variables ne sont pas l'objet de notre recherche, cependant, il est fondamental de les garder comme variables de contrôle.

Notre modèle-type sera donc le suivant :

EV F = f (EVI, CSD, BCD)

Par ailleurs, nous savons que d'autres variables concourent à la structuration des acquisitions à l'école élémentaire ; on sait par exemple que les maîtres n'utilisent pas tous les mêmes méthodes pédagogiques et qu'ils sont inégalement efficaces dans l'exercice de leur profession, du moins lorsqu'on limite la mesure du résultat de leur action aux aspects spécifiquement scolaires des acquisitions de leurs élèves. C'est pourquoi, dans le cadre de notre étude, nous considérerons la classe comme une « boîte noire » sachant qu'il peut exister des différences systématiques d'acquisitions d'une classe à l'autre.

4. Analyse des résultats

4.1. Comparaison brute des groupes

Groupe BCD	Nature du test	Groupe témoin
98,43	Initial	101,97
100,63	Fin lecture	99,02
99,56	Fin math.	100,34
100,10	Fin global	99,66

(Moyenne = 100 ; écart-type = 15).

A la lecture de ce tableau, on constate que le groupe expérimental en début d'année, essuie un handicap au niveau des acquis initiaux, la différence avec le groupe témoin est de 3,54 points dans la moyenne. Ceci va dans le sens de la justification de la dotation supplémentaire de moyens dont a bénéficié le groupe expérimental.

En fin d'année scolaire, le rapport s'inverse. Les enfants du groupe BCD obtiennent une moyenne dans le score global supérieure aux enfants du groupe témoin. Ainsi, non seulement ils compensent leur « handicap » mais dépassent leurs homologues de 0,44 points dans la moyenne. Le groupe BCD affiche une supériorité en lecture de 1,61 sur le groupe témoin ; alors que ce dernier est plus efficace en mathématique (différence de 0,78).

Cependant, pour intéressantes qu'elles soient, ces différenciations brutes ne peuvent permettre aucune conclusion véritablement valide, quant à l'impact d'une bibliothèque centre documentaire au niveau des apprentissages, tant les possibilités d'artefacts statistiques peuvent être nombreuses dans une telle analyse.

4.2. Analyse des variables qui structurent les différences

Pour aborder cette question, la méthode classique consiste à estimer des modèles multivariés traitant simultanément les variables analysées et mesurant les effets nets de relations, une à une, les autres variables étant maintenues constantes.

Pour ce faire, nous avons estimé plusieurs modèles (4) en prenant pour variables expliquées : i) le score de mathématiques ii) Puis le score de lecture. Un modèle M1 prend pour variables explicatives les caractéristiques socio-démographiques, au modèle M2 s'ajoutent les différentes dimensions du test initial, au modèle M3 les actions pédagogiques compensatoires, et au modèle M4 la BCD.

Les résultats obtenus, permettent d'observer que les variables prises en compte comme caractéristiques socio-démographiques apportent certes, une certaine explication de la variabilité des acquis à la fin du cours préparatoire, mais force est de constater que la part d'explication reste faible : 9,88 pour la lecture et 8,76 pour les mathématiques. Cela signifie donc qu'il reste une variabilité très forte dans des groupes d'élèves de sexe, nationalité, origine sociale et « histoire scolaire » donnés. Ces variables ont par conséquent une importance a priori limitée.

Il est à noter que, seule la variable « activité de la mère » se révèle significative dans les deux domaines d'acquisition. Et ceci très substantiellement en mathématiques, puisqu'un enfant dont la mère travaille, toutes choses égales par ailleurs, obtient 9,461 points de plus, avec une significativité au seuil de 1 %

4.3. Les effets des actions pédagogiques compensatoires

En fin d'année de cours préparatoire, les élèves ont des acquis différents. Un grand nombre de variables peuvent concourir à la génèse de ces différenciations. Parmi celles-ci, les actions pédagogiques compensatoires, peuvent laisser supposer avoir un impact sur les acquis des élèves en fin d'année scolaire. Dans le cadre de notre recherche, il est essentiel de prendre en compte l'influence de ces variables. Pour identifier sans biais les effets de ces actions pédagogiques, il convient de comparer des élèves de caractéristiques comparables selon qu'ils aient suivi ou non ces actions au cours de l'année scolaire. Par « comparable » il faut entendre des élèves à sexe, nationalité, catégorie socioprofessionnelle du père, niveau initial... donnés. Une telle approche ne pourra s'effectuer qu'à l'aide de modèles multivariés.

On cherchera à déterminer si les actions pédagogiques compensatoires entreprises pendant l'année laissent des traces visibles et immédiates sur les acquisitions scolaires de fin d'année. Sur le plan instrumental, les variables représentant les actions pédagogiques compensatoires peuvent prendre différentes modalités alternatives, mais après une analyse de la distribution de ces variables sur notre échantillon ; ici nous nous contenterons d'une méthode globale, dans laquelle on confronte les élèves qui ont bénéficié d'une action pédagogique régulièrement pendant l'année de cours préparatoire à ceux qui n'en ont pas profité.

a) Les cours de rattrapage intégrés

Si les résultats peuvent s'estimer décevants voire alarmants, ils ont au moins le mérite d'être clairs : un enfant à caractéristiques socio-démographiques et niveau initial donnés obtient 13,44 points de moins dans le domaine de la lecture et 9,82 points de moins en mathématiques s'il a suivi régulièrement les cours de rattrapage intégrés pendant l'année scolaire de cours préparatoire ; ceci avec un t de Student significatif au seuil de 1 % . Les coefficients sont d'une importance considérable. En outre, on note une différence entre la lecture et les mathématiques, l'action CRI montre un impact négatif supérieur dans la dimension de la lecture. Or, il convient de rappeler que les objectifs des cours de rattrapage intégrés au CP portent essentiellement sur la consolidation de la lecture. Ces résultats demanderaient à être vérifiés dans le cadre de recherches plus spécifiques, mais ils interrogent ceux qui réfléchissent aux structures d'aide pédagogiques pour les élèves en difficulté, notamment à leur adéquation-efficacité sur les acquis cognitifs.

b) Les activités de rééducation GAPP

Les résultats vont dans le sens d'une étude récente (Mingat A., Richard M., 1991). On

observe, pour un élève à caractéristiques initiales données, un impact négatif très substantiel de ces activités de rééducation sur le domaine de la lecture et sur les mathématiques. Contrairement à la variable analysée ci-avant, la rééducation GAPP n'opère pas de différenciation entre les deux dimensions explorées, les coefficients obtenus sont en effet très proches. Au regard des résultats concernant notre échantillon, on peut parler de « handicap associé aux activités de rééducation » car les estimations empiriques montrent clairement que les élèves rééduqués en cours de CP ont moins progressé que leur homologues du début de l'année qui n'ont pas bénéficié d'actions de rééducation.

c) Les études surveillées du soir

Les résultats montrent un renversement de tendance par rapport aux variables analysées ci-avant. En effet, les études surveillées du soir représentent la seule action pédagogique compensatoire dont les coefficients se montrent positifs. Cependant, aucun impact significatif n'est à relever. Ainsi, le fait de fréquenter régulièrement l'étude surveillée du soir pendant l'année du cours préparatoire, à caractéristiques socio-démographiques et à niveau initial donnés, n'a pas d'effet significatif sur les acquisitions finales.

Dans le cadre présent nos propos ne sont pas de tenter d'expliciter le pourquoi des effets des actions pédagogiques compensatoires. Cependant il est clair que l'année du cours préparatoire se présente comme particulièrement sensible à la notion du temps d'apprentissage. Les deux variables qui agissent sur le temps d'apprendre (CRI + GAPP) montrent des résultats qui tendent à accréditer cette thèse. Consubstantiellement, il convient de prendre en compte les « effets d'étiquetage » dans l'explication du processus précité. Par exemple, les élèves qui, suivent les cours de rattrapage intégrés sont estimés clairement comme faibles, ainsi le niveau d'attente et d'exigence des maîtres à leur égard, sera susceptible d'influer leurs acquis.

4.4. Les effets de la bibliothèque centre documentaire sur les acquis des élèves

a) Analyse multivariée

Les résultats des estimations économétriques font apparaître qu'en premier lieu, de façon globale, la BCD ne joue que très peu pour rendre compte de la variabilité des acquisitions en fin d'année. L'introduction de notre variable-cible n'accroît que modestement la part de variance expliquée par rapport aux derniers modèles analysés. L'augmentation est de + 0,62 dans le domaine de la lecture, le domaine des mathématiques, comme on aurait pu s'y attendre se montre moins sensible à la BCD ; l'augmentation de la part de variance expliquée n'est que de + 0,22.

Les coefficients montrent que la dimension de la lecture recueille un impact significatif : toutes choses égales par ailleurs, un élève qui fréquente régulièrement une bibliothèque centre documentaire pendant l'année de CP gagne 2,68 points (*) sur les acquisitions dans le domaine de la lecture par rapport à un élève qui ne bénéficie pas de cette structure. Dans le domaine des mathématiques, on ne décèle pas d'impact significatif de la BCD.

N°	Groupes des variables explicatives	% de variance expliquée des acquis de fin de CP		
		Lect.	Math.	Ens.
a	CSD	9,13	8,71	9,47
b	CSD u SA	9,69	9,84	10,38
c	EVI	29,54	48,79	44,67
d	CSD u SA u EVI	36,02	52,74	49,92
e	EVI u BCD	32,38	51,23	47,50
f	CSD u SA u EVI u BCD	36,62	52,82	50,24
g	CSD u SA u EVI u APC	44,30	57,19	57,15
h	CSD u SA u EVI u APC u BCD	45,03	57,31	57,58

b) La part de variance expliquée

Ce tableau présente les parts de la variance du score individuel des élèves aux épreuves d'acquisitions scolaires en fin de cours préparatoire expliquée par une variété de modèles économétriques. Les modèles ont été estimés pour l'explication de trois variables : le score de fin d'année en lecture, le score de fin d'année en mathématiques, puis une moyenne de ces deux scores appelée score d'ensemble. La distribution de chacun de

ces scores a une moyenne de 100 et un écart-type de 15. Dans trois groupes de ces modèles (a, b, h), le pourcentage d'explication statistique attachée à l'analyse de la variance du score d'ensemble est plus élevé que celui correspondant au score en lecture ou en mathématiques. Cela s'explique par le fait que les scores dans chacun des deux tests sont entachés d'erreurs aléatoires que le calcul du score moyen a tendance à réduire. C'est pourquoi d'un certain côté, le score d'ensemble possède donc une fiabilité statistique légèrement meilleure que celle des deux domaines disciplinaires. C'est sur ce score d'ensemble que nous ferons porter en premier lieu nos commentaires.

L'analyse de la variance des acquisitions scolaires en fin de cours préparatoire fait ressortir le rôle relativement limité des seules caractéristiques socio-démographiques (modèle a). En effet, ces variables ne rendent compte que de 9,47 % de la variabilité inter-individuelle des acquis finaux.

La scolarité antérieure fait montre d'une modeste importance pour expliquer les résultats, si l'on observe les modèles a ($R^2 = 0,09$) et b ($R^2 = 0,10$), la mesure du gain de variance dû à la scolarité antérieure n'est que de 0,91 %.

En revanche, la variable caractérisant les acquisitions initiales des élèves à l'entrée en CP apporte en elle-même une contribution très substantielle à l'explication de la variance inter-individuelle des acquis à la fin de l'année scolaire (modèle c). Elle explique statistiquement à elle seule 44,67 % de cette variance. Cet aspect révèle le pouvoir prédictif de notre évaluation initiale. Il convient de préciser cependant, que les résultats globaux sur le poids respectif des quatre dimensions qui intervenaient dans la mesure initiale des acquis des élèves apportent uniquement des ordres de grandeur, car on peut penser que la qualité des mesures des quatre dimensions est imparfaite et que par ailleurs, on n'apprécie pas le degré d'imperfection de chacune d'entre elles.

Ce qui nous intéresse essentiellement ici, c'est d'évaluer la contribution marginale spécifique de la BCD à travers l'estimation de ces modèles. Si l'on compare les résultats des modèles c et e, on peut dissocier l'apport marginal de la BCD par rapport à la variable qui pèse le plus dans l'explication de la variabilité des résultats inter-individuels, c'est-à-dire l'évaluation initiale (EVI). Cet apport marginal est de 2,83 % sur le score d'ensemble. Sur le dernier modèle (h) qui prend en compte les caractéristiques socio-démographiques, la scolarité antérieure, l'évaluation initiale, les actions pédagogiques compensatoires, et la BCD on relève au passage un apport du pouvoir explicatif tout à fait satisfaisant ($R^2 = 0,5758$). Par rapport au modèle estimé précédent (g), c'est dans le domaine de la lecture que l'apport marginal de la BCD est le plus substantiel. Cependant, ce gain reste très modeste (il n'est que de 0,73 %).

c) Segmentation de la population

S'il ressort que la fréquentation d'une bibliothèque centre documentaire n'exerce en elle-même qu'un impact global limité sur les différenciations effectives entre les élèves ; il peut se révéler utile de connaître sur quels enfants, l'action de la BCD se montre la plus efficiente.

Pour ce faire, nous avons segmenté les élèves en trois sous-populations selon leur niveau initial :

— un groupe d'élèves forts (EVI > à 38),

— un groupe d'élèves moyens (30 < = EVI > = 38),

— un groupe d'élèves faibles (EVI < à 30).

Chaque groupe représente environ un tiers de l'échantillon. En outre, nous avons construit trois nouvelles variables qui permettent de distinguer la fréquentation de la BCD selon le niveau initial des élèves (BCD si fort, BCD si moyen, BCD si faible). Les résultats économétriques sont présentés dans le tableau ci-après :

Modèles analysant la variabilité des acquis en fin de cours préparatoire

Variables	Lecture		Mathématiques		Score global	
Référence active	coef.	t.	coef.	t.	coef.	t.
Sexe						
Masculin Féminin	– 0,446	n.s.	– 2,428	*	– 1,546	n.s.
Classe d'origine						
CP GS maternelle	2,161	n.s.	2,117	n.s.	2,301	n.s.
Nationalité						
Français Etran. magh.	5,853	***	1,987	n.s.	4,215	**
Etran. non magh.	3,691	n.s.	2,852	n.s.	3,517	n.s.
Fratrie	– 0,714	*	– 0,271	n.s.	– 0,531	n.s.
CSP père						
Cadre	9,614	***	1,754	n.s.	6,115	**
Ouvrier Employé	1,447	n.s.	0,591	n.s.	1,096	n.s.
Sans prof.	2,181	n.s.	3,392	*	2,996	n.s.
Absent	2,322	n.s.	1,982	n.s.	2,315	n.s.
Activité de la mère						
Au foyer Active	– 1,391	n.s.	– 3,621	*	– 2,694	n.s.
Logique verbale	0,161	**	0,136	**	0,159	***
Organisation temporelle	0,127	*	0,175	***	0,162	***
Structuration spatiale	0,262	***	0,333	***	0,321	***
Graphisme	0,042	n.s.	0,088	*	0,071	n.s.
CRI = 0 CRI = 1	– 12,555	***	– 8,465	***	– 11,307	***
GAPP = 0 GAPP = 1	– 6,343	**	– 6,184	***	– 6,741	***
Etudes = 0 Etudes = 1	1,821	n.s.	1,319	n.s.	1,689	n.s.
BCD si fort	1,594	n.s.	2,632	n.s.	2,275	n.s.
BCD si moyen	4,709	**	3,939	**	4,652	**
BCD si faible	2,613	n.s.	– 1,549	n.s.	0,573	n.s.
Constante	38,896	***	31,366	***	30,214	***
R^2 % de variance expliquée	45,65		59,86		59,17	

(Moy. = 100 ; écart-type = 15).
*** : significatif au seuil de 1 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; * : significatif au seuil de 10 % ; n.s. : non significatif.

Les élèves forts : (EVI > à 38)

Dans les deux domaines d'acquisitions, les coefficients se montrent positifs. Cependant, l'impact se révèle non significatif. Il en ressort qu'une fréquentation régulière d'une BCD pendant l'année du cours préparatoire, pour un enfant aux acquis initiaux élevés, ne laisse aucun impact significatif sur les acquisitions de fin d'année, toutes choses égales par ailleurs.

Les élèves moyens : (30 < = EVI > = 38)

En revanche, pour un élève aux acquis initiaux moyens, la fréquentation d'une BCD provoque un gain différentiel dans les deux domaines d'acqui-

sitions. C'est en lecture que l'on observe le coefficient le plus important : la fréquentation d'une BCD augmente le score en lecture de 4,7 points sur l'échelle des acquisitions ; ceci avec une significativité au seuil de 5 %. Corrélativement, l'impact est également positif et significatif (**) *dans la dimension des mathématiques. Mais, le* coefficient se montre inférieur tout en restant substantiel : un élève moyen, toutes choses égales par ailleurs, voit ses acquisitions croître de 3,9 points en fréquentant une BCD au cours de son année de CP Sur les acquisitions finales (score global), le gain en terme de progression différentielle s'élève à 4,65 points, avec une significativité qui se situe également au seuil de 5 %.

Les élèves faibles : (EVI < à 30)

Pour ceux-ci, la fréquentation d'une BCD, toutes choses égales par ailleurs, ne montre pas d'impact significatif sur les acquisitions de fin d'année. Cette structure ne semble pas répondre à l'adéquation d'une remédiation aux difficultés de ce type d'élèves. Ainsi, une certaine prudence est de mise lorsqu'à l'installation d'un dispositif, on annonce œuvrer d'abord pour les plus « faibles ».

CONCLUSION

Cette étude avait pour objet d'évaluer les effets produits par la fréquentation régulière d'une bibliothèque centre documentaire sur les acquisitions finales au niveau du cours préparatoire. Il est clair que l'on ne peut interpréter les résultats pour un autre niveau de la scolarité. Par ailleurs, l'évaluation mise en œuvre s'est focalisée sur le domaine cognitif, délaissant ainsi d'autres types d'acquis.

Dans un premier temps, la confrontation des résultats bruts des deux groupes montre un renversement de tendance : le groupe BCD avançait des acquis initiaux inférieurs au groupe témoin, puis en fin d'année il obtient de meilleurs résultats sur le score d'ensemble. Cette première indication est certes intéressante, mais elle ne nous permet pas d'objectiver un quelconque impact de la BCD sur les acquisitions scolaires.

Dans un deuxième temps, l'examen des effets nets montre que :

— la nationalité exerce une influence, mais les *résultats vont à l'encontre de nombreux discours.* Car, si les résultats bruts montrent que les élèves français ont de meilleurs scores, de l'analyse multivariée ressort que les élèves étrangers d'origine *maghrébine progressent davantage que leurs* homologues, toutes choses égales par ailleurs. En outre, c'est dans la dimension de la lecture que l'impact est le plus significatif. Quant aux élèves étrangers d'origine non maghrébine, ils présentent une tendance similaire, mais avec une significativité plus ténue. Cependant, si on peut estimer les enfants étrangers de notre échantillon comme « représentatifs » des élèves allochtones au niveau national ; il n'en va pas de même pour les Français, *puisque notre échantillon est constitué* d'écoles situées dans des ZUP ou dans des quartiers défavorisés ;

— *les caractéristiques socio-démographiques,* mais surtout le niveau initial de l'élève, entrent pour beaucoup (50 %) dans la part de variance expliquée des acquisitions de fin d'année au CP Ceci est largement confirmé par les recherches gravitant autour du cours préparatoire. La BCD telle que nous l'avons définie, en premier lieu, sur le plan instrumental (BCD = 0, BCD = 1) joue un rôle limité dans l'explication des acquis scolaires. Sa contribution au gain de variance expliquée n'atteint pas 1 % . Cependant, un enfant qui fréquente régulièrement une bibliothèque centre documentaire pendant le CP, toutes choses *égales par ailleurs, augmente ses acquisitions* dans le domaine de la lecture de 2,68 points avec une significativité au seuil de 10 %. Il convient toutefois, pour apprécier ce résultat, de le mettre en regard de la fréquentation quantitative de la BCD qui se limite à environ 45 minutes hebdomadaire.

A l'aulne de ces résultats, il pouvait s'avérer intéressant d'examiner sur quels élèves se concentre l'effet de notre variable-cible. C'est à notre sens une question primordiale, que l'on peut résumer ainsi : qui, parmi les élèves concernés, tire profit de la structure mise en place ? Vouloir analyser les effets sociaux des moyens pédagogiques, c'est d'abord considérer, ou poser comme hypothèse, que l'École n'est pas neutre et que *ces structures pédagogiques sont susceptibles de* favoriser les uns au détriment des autres, c'est envisager de rechercher quels pourraient être les moyens pédagogiques d'une action éducative moins inégalitaire. La voie n'est certes pas nouvelle, et des mouvements pédagogiques ayant pris conscience des causes sociales des inégalités scolaires s'y sont, depuis longtemps, résolument

engagés. « Parce que les fins de l'éducation sont sociales, les moyens par lesquels ces fins peuvent être atteintes doivent nécessairement avoir le même caractère », soulignait Durkheim.

L'analyse ne fait pas ressortir d'impact significatif pour le groupe d'élèves initialement forts. En revanche, le groupe d'élèves moyens progresse plus en fréquentant une BCD gagnant 4,65 points sur l'échelle des acquisitions (**). Mais, pour les élèves faibles, le fait de fréquenter une bibliothèque centre documentaire pendant l'année de CP n'exerce aucun impact sur les acquisitions finales. Ce dernier résultat se heurte aux objectifs premiers des BCD qui se veulent avant tout un outil de progrès pour les élèves les plus faibles, or c'est précisément sur ces enfants que les effets se révèlent non significatifs.

Cependant, si l'on observe les droites de régression du groupe BCD on peut estimer que les objectifs visés sont d'une certaine façon atteints, car elles se situent au-dessus de la courbe du groupe témoin. Le groupe BCD est plus efficace, car il obtient des scores en moyenne plus substantiels. Cependant, il tend à se montrer moins égalisateur, dans la mesure où l'écart faibles/forts y est légèrement plus important que dans le groupe opposé. Ceci se révèle non conforme aux attentes qui exprimaient une égalisation par le haut.

Une bibliothèque centre documentaire est une structure d'aide pédagogique dont le but est de faciliter une meilleure réussite des élèves. A ce titre, il n'est pas inintéressant de comparer son impact sur les acquisitions scolaires avec d'autres structures qui visent en terme générique la lutte contre l'échec scolaire. L'échantillon étudié dans le cadre de cette recherche, permet de prendre en compte les cours de rattrapage intégrés, les rééducations entreprises par les Groupes d'Aide Psycho-pédagogique, et les études surveillées du soir. A la lueur de cette comparaison, il ressort que si la BCD est la seule structure qui montre un impact positif, elle est aussi celle qui consomme le moins de temps hebdomadaire. En outre, il convient d'ajouter que tous les élèves de l'école fréquentent la BCD, ce qui annihile tout effet d'étiquetage. Par ailleurs, les activités en BCD se font au regard des Instructions officielles et n'ont pas de répercussion au niveau de l'emploi du temps.

Les résultats de l'étude montrent qu'il existe à la marge des acquisitions une possibilité de gain d'efficacité, mais cela n'en déclenche pas moins une réflexion sur la gestion des moyens d'aide à l'adresse des enfants en difficulté, notamment dans une perspective d'action.

Pierre Matéo
IREDU
Université de Bourgogne

NOTES

(1) Cet article est tiré de : Pierre Matéo, **Évaluation analytique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire**. Mémoire pour l'obtention du DEA « Évaluation des systèmes éducatifs », sous la direction d'Alain Mingat, Université de Bourgogne, Institut de Recherche en Économie de l'Éducation (IREDU-CNRS), 1991.

(2) L'expression est de R. Boudon in « **L'égalité des chances** », Armand Colin. Collection Pluriel. 1979. Nouvelle édition revue et augmentée.

(3) Circulaire n° 84-360 du 1er octobre 1984. RLR 556-5 parue au BOEN, n° 36, 1984.

(4) Nous avons mis en œuvre des modèles de régression linéaires. Ceux-ci sont composés d'une variable Y à expliquer et de variables X1, X2,...Xn explicatives de Y.
$Y = f(X1, X2,...Xn)$
Ces modèles sont linéaires, il permettent de séparer les effets des différentes variables X, tout en testant d'éventuels phénomènes d'interaction entre elles.
$Y = a0 + b1X1 + b2X2 + ... + bnXn$
Les avantages par rapport à de simples tableaux croisés sont multiples ; ils permettent de séparer les effets liés des différentes variables, nous donnant leur effet net, par ailleurs, ils quantifient l'impact marginal, toutes choses égales par ailleurs, de chaque variable X sur la variable Y (cet impact est donné par le coefficient b). En outre, chaque modèle est assorti de son pouvoir explicatif (le pourcentage total de la variance de Y expliquée par l'ensemble des variables X incluses dans le modèle) appelé R^2.

BIBLIOGRAPHIE

CHESNOT-LAMBERT O. (1979). — **Incidences de l'implantation et du fonctionnement des BCD à l'école élémentaire**. Thèse de 3e cycle. Paris XIII.

École élémentaire, programmes et instructions (1985). — Paris, CNDP.

FIJALKOW J. et PRETEUR Y. (1987). — « Étude différentielle de l'acquisition de la lecture et des mathématiques au cours préparatoire », **Revue Française de Pédagogie**, n° 79.

ISAMBERT-JAMATI V. (1990). — « Les choix éducatifs dans les zones prioritaires », **Revue Française de Sociologie**, XXXI-1.

KEMPF M. (1990). — « Relativité de la réussite en lecture au CP », ***Revue Française de Pédagogie***, *n° 91*.

LANGOUET G. (1985). — **Suffit-il d'innover ?**, Paris, P.U.F.

LEGER A., TRIPIER M. (1986). — **Fuir ou construire l'École populaire**, Méridiens Klincksieck, Collection Réponses sociologiques.

MINGAT A. (1983). — « Évaluation analytique d'une zone d'éducation prioritaire au Cours Préparatoire, **Cahiers de *l'IREDU***, n° 37.

MINGAT A. (1984). — « Les acquisitions scolaires au CP : les origines des différences ? », **Revue Française de Pédagogie**, n° 69.

MINGAT A. et RICHARD M. (1991). — « Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire », ***Cahier de l'IREDU***, *n° 49*.

MINGAT A. (1991). — « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », **Revue Française de Pédagogie**, *n° 95*.

VANISCOTTE F. (1982). — **Le rôle et la place du Centre *national de formation des IDEN dans la généralisation* d'une innovation pédagogique : les BCD d'école élémentaire**. Thèse de 3e cycle. Université de Paris V.

Approche clinique d'un échantillon d'élèves de section d'éducation spécialisée (SES)

Contribution à la mise en place d'une pédagogie différenciée

Annie San José

L'étude présentée ici est une contribution à une réflexion didactique sur la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Il s'agit d'une approche clinique d'un échantillon d'élèves de 13 SES de la commune de Toulouse constituée d'une étude psycho-sociologique de 101 dossiers, suivie d'une étude de cas. L'analyse des données recueillies a permis de dégager des « profils » caractéristiques de cette population et de mettre à jour des besoins éducatifs, base même de tout projet éducatif ou pédagogique cohérent.

PROBLÉMATIQUE-CADRE GÉNÉRAL

Le phénomène d'inadaptation scolaire se présente comme une dynamique à composantes multiples qui doit être pris en compte dans sa triple dimension, somatique, psychologique et sociale. Si aujourd'hui, en effet, l'enfant désigné comme « déficient intellectuel » léger ou moyen ou « inadapté » ne représente plus, comme à une certaine époque, l'individu « tabou » qu'il s'agissait d'isoler ou d'exclure, il n'en reste pas moins qu'il demeure catégorisé dans un ensemble significatif d'infériorités, d'inaptitudes ou de non aptitudes provoquant l'ambivalence des sentiments et des attitudes. Les SES sont des filières de prises en charges des enfants « pas comme les autres » parce que ne pouvant pas suivre pour des raisons diverses que nous tenterons de saisir, une scolarité « normale ».

L'élève de SES, lorsqu'il entre au collège, a généralement une scolarité émaillée de déboires, de redoublements, d'échecs et d'insatisfactions. Lorsqu'il quitte le collège et donc la SES il devrait avoir accédé à l'autonomie, à la connaissance d'un métier et à la pratique des codes sociaux. Pour mener à bien ces objectifs, il faut que le temps passé à la SES facilite l'émergence des capacités de chacun en transformant en compétences les dispositions latentes, en créant une dynamique personnelle et en sollicitant le désir d'apprendre.

L'étude clinique de la population des SES présentée ici, s'inscrit dans une recherche plus large sur : « L'Éducation physique et sportive, proposée dans les SES répond-t-elle aux besoins de la population ? ». L'analyse détaillée des pratiques et des discours des intervenants en EPS a mis à jour la difficulté dans la mise en œuvre d'une pédagogie cohérente et adaptée. Au-delà des contraintes institutionnelles qui pèsent sur ces structures impliquant des choix et des stratégies « restrictifs » il apparaît un manque de connaissance

approfondie de la population de SES. Le plus souvent, l'hétérogénéité de cette population déconcerte les enseignants. Cependant, une large majorité s'accorde à reconnaître la nécessité de prendre en compte cette diversité des élèves et de réajuster les contenus et les modalités d'enseignements. Comme le fait remarquer Abdallah Pretceille, dans un ouvrage collectif : « Plus que la différence, c'est la reconnaissance de la diversité qui constitue le point d'ancrage de la pédagogie ». (**Les Amis de Sèvres**, 1986)

De nombreuses recherches en didactique s'attachent le plus souvent à l'observable et se focalisent sur le processus même de la transmission du savoir, incluant dans ce processus les mécanismes d'intégration et d'appropriation du savoir. Elles excluent pour la plupart, la problématique affective du sujet et celle de la relation enseignant-enseigné. Effectivement, les points d'ancrage cognitifs constituent un premier ensemble de variables qui déterminent l'élaboration des stratégies d'apprentissage. Un second ensemble de variables comporte tout ce qui ressort de l'histoire psycho-affective du sujet. C'est sur ce second volet de la problématique de l'apprentissage scolaire que porte notre recherche. Le sujet « apprenant » sera ici observé et analysé du point de vue de son environnement spécifique, de ses capacités, de son histoire et de son fonctionnement psychologique.

REVUE DE LA LITTÉRATURE : Orientation de l'Étude

Le problème de l'échec scolaire est encore loin de trouver des solutions. C'est un phénomène complexe à multiples facettes. Des synthèses faisant état des diverses orientations, ont déjà été effectuées ; celle de J.C. Forquin (1982) nous éclaire sur le problème spécifique des inégalités de réussite à l'école. Nous nous attacherons, quant à nous, à mettre l'accent sur les quatre dominantes qui émergent de ces différents travaux.

1. **Dominante biologique** : l'inadaptation est dans l'enfant. Cette première orientation cherche en priorité la cause des difficultés et des échecs dans les caractéristiques individuelles.

2. **Dominante psychologique** : l'inadaptation est autour de l'enfant. Sans nier l'influence des caractéristiques individuelles cette deuxième tendance met l'accent sur l'analyse de la personnalité de l'enfant et sur l'approche de son environnement immédiat. Une première orientation défend la thèse interactionniste qui montre que c'est bien dans un rapport réciproque, dialectique de l'inné et de l'acquis que toute individualité s'affirme et se consolide au cours de la maturation physiologique et psychologique. Une orientation de type psychanalytique avec, en particulier, les travaux de M. Mannoni (1979) apporte un éclairage nouveau dans l'explication de l'échec scolaire, en montrant qu'il peut être la conséquence directe ou relationnelle du vécu pathogène de l'enfant à la maison.

3. **Dominante socioculturelle** : l'échec est dû à une situation sociale particulière. La réussite ou l'échec sont fonction de la distance socioculturelle entre le milieu social de l'enfant et l'institution scolaire. Certains parleront de « déficit culturel » comme A. Girard et A. Sauvy (1965), ou M. Gilly (1967), de « handicap culturel », M. Vial, M. Stamback, E. Burguière (1974). Cette théorie du « handicap socio-culturel » a présidé aux diverses recherches officielles et apparaît à diverses reprises dans les textes des projets de réforme. Cette thèse « culturaliste » a mis en évidence la nécessité d'appréhender l'inadaptation scolaire dans un rapport dialectique enfant-environnement.

4. **Dominante « institutionnaliste »** : L'école et le système scolaire tout entier sont remis en question. Comme le soulignent M. Vial, G. Mauco, E. Plaisance et J. Beauvais, c'est l'inadaptation de l'école à la vie qui produit des enfants inadaptés.

Une approche sociologique s'est développée sous l'impulsion de la sociologie de l'éducation avec des auteurs comme P. Bourdieu, J.C. Passeron, C. Baudelot, R. Establet (1966 à 1972). Elle a largement contribué à mettre en évidence la fonction sociale de l'école dans la reproduction et la légitimation des inégalités sociales. Ce modèle théorique, aussi séduisant soit-il, aura des limites comme le montre J.M. Berthelot (1983). Ce dernier démontre que c'est encore trop réducteur que de s'attacher à l'institution scolaire seulement et que l'école est un « piège », c'est-à-dire « une situation sociale complexe où les individus, insérés dans les systèmes de déterminations qui les définissent, ont à chaque fois à choisir, c'est-à-dire à se déterminer en fonction des éléments dont ils disposent ». D'autres travaux comme ceux de G. Noiset et J.P. Caverni ont mis à jour le rôle joué par

les procédures d'évaluation dans la genèse des échecs scolaires. Nous sommes consciente qu'il *n'y a ni fatalité comme le proclame le CRESAS, ni* hasard dans l'échec scolaire. Pour un certain nombre d'enfants, l'inter-action éducative, élève-famille-école a eu des « ratés ». Il faut aller au-delà des discours et des polémiques stériles mais aborder la réalité vécue des classes, déranger les habitudes, faire reculer peu à peu la résistance au changement. Ceci implique la mise en place d'une dynamique pédagogique, la volonté d'élaborer au sein de chaque groupe scolaire une réflexion sur les pratiques en prenant en compte les différences de chacun.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

La recherche présentée ici se situe avant tout dans une perspective clinique. Son objectif n'est pas de proposer des contenus d'enseignement ou des modalités pédagogiques. Il s'agit d'une contribution à une réflexion didactique sur la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

En effet, une analyse détaillée des modes de fonctionnement aux plans cognitif, affectif, social et moteur d'un échantillon d'élèves de SES pourrait permettre d'évaluer leurs besoins éducatifs et ainsi de tenter de faire une synthèse des différents critères souvent éparpillés qui fonde une pédagogie différenciée.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons effectué deux approches complémentaires : **une étude psycho-sociale** d'un échantillon de 101 dossiers (51 filles et 50 garçons) d'élèves des 13 SES de la commune de Toulouse permettant de tracer les lignes de force d'une psycho-sociologie génétique de cette population. Les données recueillies ont été regroupées autour de 3 thèmes :

— l'enfant et son histoire familiale,

— l'enfant et son histoire scolaire,

— l'enfant et son développement personnel.

* **Une étude de cas :**

De l'étude psycho-sociologique sont apparues 3 configurations. L'étude de cas a porté sur un échantillon réduit représentatif de chacun des 3 profils, constitué de 4 élèves du premier profil, de 3 élèves du second et de 3 élèves du troisième.

Nous avons effectué un examen psychologique afin de mettre à jour des aspects de la personnalité des élèves qui a comporté des tests projectifs (RORSCHACH, TAT) des questionnaires de personnalité pour adolescents (HSPQ), le test d'adaptation personnelle de Rogers, le test de frustration de Rosenzweig.

Nous avons complété cette exploration de la personnalité par une étude des aspects cognitifs du schéma corporel et des corrélations possibles entre le mode de structuration de la personnalité et celui du schéma corporel (épreuve de M. Stamback, C. Daurat...)

Plusieurs entretiens semi-directifs avec les jeunes adolescents et les instituteurs (institutrices) ont permis d'affiner l'anamnèse sur le plan familial et scolaire mais bien sûr de mieux cerner le jeune dans son rapport à la SES, son vécu scolaire et ses projets d'avenir.

RÉSULTATS :

1. Aspects psycho-sociaux

L'hétérogénéité, caractéristique essentielle de la population, se traduit par des différences de culture, d'acquisitions scolaires liées à des cursus très différents. Seul le niveau socio-économique *reste homogène. Il s'est révélé pour une large* majorité très bas, allant pour certaines familles jusqu'à l'indigence. Les carences socio-culturelles sont parfois augmentées de carences éducatives et affectives.

• **LES CONFIGURATIONS** : nous avons dégagé trois grandes configurations des caractéristiques aux plans familial, social, cognitif, affectif et moteur, chacune étant plus largement représentée selon l'implantation des SES

• **Le premier profil** : « les déracinés » représentant 37 % environ de l'échantillon se définit de la façon suivante :

— enfants d'origine étrangère, appartenant à des familles nombreuses,

— dont les conditions socio-économiques sont des plus précaires,

— leur cursus scolaire plus ou moins normal dans le primaire ne leur a pas permis d'atteindre un niveau suffisant pour poursuivre une scolarité dans un cycle « normal »,

— sans trouble particulier de la personnalité.

• **Le second profil** constitué par 30 % environ des élèves représente ce que l'on nomme habituellement « les cas sociaux » : ce sont des enfants ou des adolescents qui, malgré des personnalités fragiles, ne présentent pas de réels troubles de la personnalité. Ils sont issus de familles nombreuses très démunies sur les plans socio-économique et intellectuel. Familles plus ou moins « marginales » dont les difficultés de nature différentes peuvent être graves.

• **Le troisième profil** est celui des « cas pathologiques ». 33 % environ des adolescents de SES présentent :

— des troubles instrumentaux plus ou moins graves, des troubles de la personnalité nécessitant le plus souvent des prises en charge psychothérapeutiques,

— ces troubles s'exprimant dans des milieux familiaux plus ou moins pathogènes voire pathologiques.

ÉQUIPEMENT DE BASE ET CONDITIONS DE LA VIE FAMILIALE ET SCOLAIRE

• ***L'HISTOIRE FAMILIALE*** : trois caractéristiques émergent de ces données, elles sont très fortement corrélées et peuvent être considérées comme des facteurs dominants.

• Le niveau socio-économique très bas (niveau inférieur à la classe ouvrière pour une majorité).

• L'appartenance à une famille nombreuse (54,2 % de plus de 4 enfants).

• Le surpeuplement de l'habitat provoqué par l'importance numérique de la famille.

Ces trois facteurs, conditions objectives de la vie du foyer, constituent la base d'une situation type. Au total, la caractéristique essentielle des groupes familiaux est la fragilité, résultant autant des « maladaptations d'origine socio-culturelle » selon l'expression d'A. SAND que des dysfonctionnements familiaux.

• **L'HISTOIRE SCOLAIRE** : il apparaît que ce problème d'inadaptation scolaire n'est ni un phénomène simple, ni un phénomène unitaire. C'est ainsi qu'il en résulte que la majorité des élèves observés a vécu une situation d'échec :

— au niveau du travail scolaire, c'est-à-dire incapacité à acquérir un niveau fixé de connaissances, à satisfaire des exigences d'ordre individuel, socialement normalisées ;

— mais aussi, pour quelques-uns d'entre eux, échec psycho-social, c'est-à-dire au niveau de l'intégration dans un groupe ; cette inadaptation au groupe scolaire peut devenir un facteur d'inadaptation généralisée.

Nous avons pu montrer que les difficultés scolaires se manifestent de façon précoce et débouchent sur le redoublement. Ce dernier est pratiquement irréversible pour la réussite scolaire.

• **DÉVELOPPEMENT PERSONNEL** : 80 % de l'échantillon présentent un QI entre 66 et 90 dit d'intelligence sub-normale avec une déficience spécifique de l'intelligence verbale et discursive.

D'une manière générale, on peut remarquer que la fréquence des troubles instrumentaux n'excède pas la moitié de notre échantillon. Les troubles du langage et spatio-temporels atteignent des fréquences plus élevées (65 %).

Au niveau psychologique, une caractéristique vient englober l'ensemble des aspects, il s'agit de l'immaturité affective qui s'exprime à travers :

— l'instabilité psychique, les sentiments d'échec, d'infériorité, l'insécurité, l'anxiété, l'intolérance aux frustrations,

— l'émotivité mal ou non contrôlée, la dépendance affective.

ASPECTS CLINIQUES

Une présentation sous forme de tableaux nous a paru le mieux illustrer les résultats de nos investigations cliniques. Ces tableaux regroupent d'une

part les données mésologiques avec 8 indices (nationalité, fratrie, etc.) et d'autre part les données psychologiques avec 13 indices (efficience intellectuelle, force du moi, etc.). Ces 13 indices sont corollaires des 4 niveaux de fonctionnement psychique : cognitif, affectif, social et psychomoteur. Chaque tableau donne lieu à une représentation graphique ou « profil ». Il s'agit là, en quelque sorte, d'une autre façon de visualiser le cas afin de rendre plus facile les comparaisons. Nous sommes consciente qu'un tel graphisme réduit et appauvrit la personnalité du cas étudié. Il est donc nécessaire de faire un retour aux données détaillées lorsqu'on veut retrouver toutes les nuances qui font la réalité d'une personne.

Analyse globale des données mésologiques des 3 groupes (cf tableaux Ia, Ib, Ic, Annexe)

Ces tableaux mettent à jour des différences tant au niveau de l'histoire familiale de chacun des groupes que de l'histoire scolaire. Il apparaît que pour le groupe I : « les déracinés », l'échec scolaire est la résultante de l'intrication de facteurs complexes auxquels se greffent des difficultés socio-économiques du milieu familial.

Le groupe II dit « des cas sociaux » se caractérise par des difficultés scolaires très précoces (CP ou CE1) liées à des difficultés familiales. Ces adolescents sont issus de familles nombreuses très démunies tant sur le plan socio-économique que sur les plans culturel et psychologique.

Le groupe III est constitué par des adolescents présentant des troubles de la personnalité, plus ou moins graves ayant impliqué une prise en charge thérapeutique. Ils sont issus de milieux familiaux ne présentant pas de difficultés majeures au plan socio-économique. Les difficultés scolaires sont liées à leurs difficultés psycho-affectives impliquant une orientation précoce dans des classes spécialisées.

Analyse globale des données psychologiques de chaque groupe (cf tableaux Ib, IIb, IIIb, Annexe)

Les tableaux des groupes I, II et III se distinguent très peu entre eux sur le plan de l'efficience intellectuelle, de la maturité affective et de la force du Moi. Dans tous les cas, on constate une efficience intellectuelle faible (ce qui confirme les résultats relevés dans les dossiers), un Moi faible dont les mécanismes de défense sont réduits (isolation, refoulement, rationalisation). La fragilité de ces personnalités apparaît de façon plus ou moins manifeste selon les tableaux. Les traumatismes affectifs, les frustrations des besoins, les faiblesses parentales, le manque de contrôle éducatif sont autant de causes qui ont amené ces adolescents à redouter l'effort et la souffrance qu'exige le contact avec des situations nouvelles. Les structures infantiles sont maintenues, les fonctions de contrôle se développent plus ou moins bien.

CARACTÉRISTIQUES DU GROUPE I : le tableau clinique de ce groupe fait apparaître des résultats proches de la moyenne des résultats obtenus aux divers tests par des sujets de la même tranche d'âge. Par ailleurs, les observations mettent l'accent sur une adaptation sociale fluctuante selon les cas, des difficultés relationnelles liées le plus souvent à une adhésion moyenne ou faible à la pensée collective, à un individualisme très proche parfois de l'égotisme auquel vient se greffer une forte tendance à l'introversion. Rappelons que ce groupe est constitué d'élèves d'origine étrangère, enfants de familles émigrées, déracinées dont l'intégration à notre culture est parfois difficile, voire douloureuse et dont les moyens d'existence sont le plus souvent très précaires. Enfin, on peut noter chez un grand nombre de ces jeunes, un fort sentiment d'infériorité, l'échec est souvent mal accepté, une dépendance affective plus accentuée chez les jeunes garçons, une représentation de leur corps déficiente bien que dans l'ensemble peu de troubles psychomoteurs aient été observés.

CARACTÉRISTIQUES DU GROUPE II : ce groupe est beaucoup plus hétérogène par la variété des histoires individuelles. Les élèves qui le constituent, présentent une diversité de troubles du comportement. Parmi ceux le plus souvent rencontrés ou cités par les enseignants, on note :

— le faible pouvoir d'inhibition, la suggestibilité, l'absence de discernement, l'impulsivité,

— l'instabilité demeure un trait constant.

Qu'elle soit intellectuelle ou affective, elle entraîne des difficultés tant sur le plan scolaire que sur le plan social. L'instabilité peut se définir comme un déséquilibre dû à un défaut d'inhibition se manifestant,

— sur le plan moteur par un besoin excessif de mouvement, d'agitation, de turbulence,

— sur le plan intellectuel par un trouble déficitaire de l'attention se répercutant souvent sur l'ensemble des facultés,

— sur le plan affectif par un certain puérilisme qui rend les sentiments très superficiels.

Ce groupe a un niveau d'acquisitions bas, une adaptation sociale souvent difficile, en particulier avec les adultes. Leur adaptation à la réalité est faible, ce qui se traduit par une tendance à la rêverie, à l'évasion dans la fantaisie. Ceci pouvant constituer des indices d'un état de frustration. En effet, les constructions imaginatives permettent aux enfants ou adolescents en difficulté de se donner l'illusion de la vie dans un monde où les difficultés sont abolies. Par ailleurs, l'hyperémotivité de ces élèves se manifeste devant toutes les situations nouvelles qui suscitent des réactions de désarroi plutôt que des efforts d'adaptation. Ils n'arrivent pas à avoir confiance en eux, ils tendent alors à rester dans « l'aura » protectrice des adultes. Ils se mêlent peu aux jeux collectifs.

CARACTÉRISTIQUES DU GROUPE III : Ce dernier groupe est plus « typé ». Il est formé par tous les éléments présentant des troubles de la personnalité plus ou moins graves. Leur pathologie nécessite une prise en charge psycho-thérapeutique plus ou moins longue et suivie selon la gravité des troubles. Elle se manifeste par un taux d'anxiété élevé, une immaturité très importante, des problèmes relationnels nombreux tant avec les pairs qu'avec les adultes, parents ou enseignants et enfin une capacité limitée à faire des acquisitions scolaires.

LES BESOINS ÉDUCATIFS DES ÉLÈVES DE SES

Ce terme de besoin déborde celui d'intérêt. Les besoins sont des virtualités qu'il faudra interpréter non pas dans le sens d'objectif pré-déterminé par les enseignants mais comme le point de départ, la source même de l'énergie à investir dans les activités proposées aux élèves. Cette démarche qui consiste à prendre en compte les besoins des enfants et les adolescents est, à nos yeux, une garantie pour éviter de tomber dans le piège qui consiste à considérer l'enfant ou l'adolescent comme vivant des périodes préparatoires à la vie adulte. Généralement, l'action éducative et l'enseignement comme en témoignent les instructions officielles où les discours de bon nombre d'enseignants sont en grande partie encore organisés exclusivement en vue de ce que les jeunes devront être dans leur vie adulte, sans que l'on considère assez ce qu'ils sont dans le présent et sans la conscience claire du fait que leur avenir dépendra essentiellement de l'attention et du traitement spécifique accordés à leur être d'enfant ou d'adolescent. La première phase nécessaire dans toute démarche éducative est de prendre connaissance de l'ensemble des données psychologiques et sociologiques des élèves, avec leurs tendances, leur histoire et leurs difficultés.

• BESOINS ÉDUCATIFS DU GROUPE I

Associé à un besoin fondamental d'être reconnu avec leurs différences culturelles et ethniques, nous trouvons le besoin de réassurance narcissique. Ces élèves, en effet, sont très marqués par leurs échecs scolaires et ils ont peu à peu perdu toute estime d'eux-mêmes et toute confiance en leurs aptitudes. Il faut donc recréer une dynamique d'évolution et de progrès. Ils ont besoin d'être stimulés pour sortir de cette soumission « fataliste » à l'échec, besoin d'être responsabilisés pour retrouver la confiance en leurs potentialités. Par ailleurs, leur ajustement à la réalité étant parfois déficient, il est nécessaire de leur proposer des repères, un cadre concret qui puisse être immédiatement saisi. Enfin, l'immaturité affective de certains engendre des difficultés relationnelles, avec l'adulte en particulier. Il est alors souhaitable de restaurer, voire d'instaurer, un rapport positif avec ce dernier et permettre ainsi une meilleure accomodation à la réalité sociale.

• BESOINS ÉDUCATIFS DU GROUPE II

La plupart des enfants et adolescents de ce groupe, du fait des frustrations précoces qu'ils ont subies, ne savent établir le plus souvent avec autrui, que des relations sur un mode régressif. Ils ont avant tout besoin d'un plan de soutien et de renforcement des fonctions déficientes du Moi. Pour renoncer à leurs comportements « perturbateurs » réactionnels, ils ont besoin d'une forte dose d'affection ainsi que d'expériences gratifiantes. Celles-ci ne doivent pas être considérées comme des récompenses, elles doivent rester indépendantes des questions de mérite, tout en répondant à ce besoin d'amour. Il est nécessaire de médiatiser la relation pour éviter d'être entraîné à régresser avec eux. Le travail scolaire peut aider

l'enseignant à maintenir une distance entre lui et ses élèves.

Le besoin de se structurer dans le temps et dans l'espace devra être pris en compte ainsi que celui de trouver des cadres de référence stables. Le besoin de revalorisation narcissique reste constant chez ce type d'enfant. Il sera nécessaire de créer une dynamique de la relation pédagogique afin de permettre « une réparation » des dommages affectifs et un renforcement du Moi. Leur besoin de savoir est à développer.

• BESOINS ÉDUCATIFS DU GROUPE III

La plupart des élèves de ce groupe relève d'une prise en charge psycho-thérapeutique mais il serait erroné de vouloir changer les enseignants en psychothérapeutes. Cette intervention doit se faire, impérativement, en dehors de l'institution avec l'accord et la collaboration des parents. Il serait par conséquent dangereux que des intervenants non préparés et formés à cela assument une telle tâche. Par ailleurs une description « technique » de leurs troubles ne ferait qu'accentuer l'aspect pathologique de leurs comportements et accroître le malaise de ces adultes à l'endroit des élèves. Malaise qui confine, nous avons pu le constater, dans les entretiens, à la peur ou à l'angoisse et qui induit des mesures défensives voire des rejets à l'égard de ces jeunes.

Nous avons tenté de montrer, tout au long de cette étude de cas et au travers de l'analyse des besoins, l'importance du fondement affectif du désir d'apprendre. De nombreux auteurs (F. Dolto, R. Perron) auxquels nous nous associons ont bien montré que le cognitif, entendu comme la capacité de comprendre et d'apprendre, s'étaye sur l'affectif, entendu comme « sentiment d'être aimé », « sécurité intérieure », etc. Il devient alors fondamental de restaurer ce besoin d'apprendre, de remobiliser les potentialités affaiblies ou perdues. Au plan pédagogique, apparaît la nécessité de différencier les procédures didactiques. En effet, accepter comme principe pédagogique de base le respect des différences implique de ne pas généraliser des conclusions pour affirmer la pertinence d'une seule stratégie pédagogique. Cette dernière ne peut être validée que par le contexte de son utilisation, c'est-à-dire la population à laquelle elle s'adresse, la situation géographique de l'établissement, les conditions matérielles et institutionnelles de sa mise en place.

CONCLUSIONS

De l'analyse des dossiers et de l'étude des cas, il ressort que les causes d'échecs sont multiples. Les facteurs exogènes du milieu (familial ou scolaire) sont plus facilement appréhendés par un examen clinique, incluant une anamnèse. Les aspects d'inadaptation et l'échec scolaire en particulier, apparaissent comme des conséquences, des « symptômes » de dysfonctionnement situé en amont et non plus comme des manques inexpliqués. Il devient alors possible de mettre en place un projet éducatif visant une réhabilitation, une réadaptation et une intégration de ces élèves. Cette recherche n'autorise que des propositions prospectives globales que nous situerons dans une double perspective.

PERSPECTIVE PÉDAGOGIQUE

Les connaissances que nous avons acquises sur les caractéristiques psychologiques de ces élèves montrent que l'uniformité des procédures d'enseignement serait génératrice et renforçatrice des difficultés et des échecs de ces jeunes. Un premier paramètre à prendre en compte, lié aux conditions d'un apprentissage scolaire, est la reconnaissance des différences psychologiques, sociales, ethniques, culturelles, qui permettent à chaque élève d'accéder à une maîtrise du savoir par les voies qui lui sont les plus favorables.

Un deuxième paramètre à mettre en avant est le développement du sujet. Les contenus de l'enseignement vont se différencier en fonction des stades du développement et des difficultés rencontrées. Ceci signifie une ouverture sur des pratiques mieux adaptées aux réalités des élèves, à leurs potentialités. L'intervenant doit porter un regard différent sur les élèves, éviter de figer l'élève dans son handicap et son passé scolaire. Il doit baser son activité, son attitude sur la réalité empirique de l'enfant ou de l'adolescent et non sur l'image de l'enfant inadapté, sur l'élève sujet et non plus sur l'objet efficient ou non d'une certaine production.

PERSPECTIVE CLINIQUE

Nous avons fait le constat que les élèves de SES, très différents sous bien des aspects, ne présentaient pas, cependant, des « troubles » ou des « symptômes » justifiant une mise à l'écart et la mise en place d'une éducation « spécialisée » du moins dans le domaine de la motricité. Nous devons, cependant, faire une réserve pour le troisième groupe d'élèves que nous avons mis à jour. Ce dernier est constitué par des jeunes présentant des troubles de la personnalité, plus ou moins graves, certains ayant nécessité ou nécessitant encore des prises en charge psycho-thérapeutiques. Nous serions plutôt enclins à penser que certains de ces élèves (une minorité) ne relèvent pas de ce type de filière. En effet, si les SES s'ouvrent davantage vers les autres secteurs du collège et deviennent des structures « transitoires » de remise à niveau pour certains élèves, en élargissant leur répertoire d'enseignements, elles se révèlent de moins en moins adaptées aux besoins de ce type d'élèves. D'autre part, nous avons pu constater « l'effet Pygmalion », à l'égard de la population de SES. Cette minorité d'enfants et d'adolescents focalise les représentations « négatives » qui s'étendent alors à l'ensemble des élèves. Le maintien des SES implique une remise en question de leur fonctionnement pour passer d'une structure d'éducation « spécialisée » (notion qui les marginalise) à une structure d'éducation « adaptée » dont les missions essentielles restent la lutte contre l'échec scolaire, la professionnalisation et l'intégration des jeunes adolescents dans la vie sociale. Cette notion « d'adaptation » prend sa source dans les réflexions actuelles sur la pédagogie différenciée.

Annie San José
Université Paul Sabatier
Toulouse

Tableau Ia. — **Données mésologiques : Groupe I**

INDICES / CAS	1 Nationalité	2 Fratrie	3 Niveau socio-économique *	4 Habitat	5 Niveau scolaire *	6 QI			7 Milieux de vie	8 Prise en charge psycho-thérapeutique
						V	P	G		
MA	Espagnol	7	1,2	HLM	— CM 2 — C. « normale »	87	83	83	Famille	Non
NA	Algérien	6	2 C	HLM	— CE 2 — Perfectionnement	82	81	80	Famille	Non
AB	Algérien	5	2 C	HLM	— CE 2 — Perfectionnement	75	89	85	Famille	Non
MO	Algérien	7	2 C	HLM	— CM 2 — C. « normale »	80	90	83	Famille	Non

* Indice 3 :
H + F travaillent : invalidité = 1,1 ;
H ou F travaille : chômage = 1,2 ;
ni H ni F travaillent : retraite = 1,3.

* Indice 5 :
— niveau atteint ;
— dernière classe avant l'entrée en SES.

Catégorie A : industriels, professions libérales, etc.
Catégorie B : commerçants, artisans, enseignants, etc.
Catégorie C : ouvriers, manœuvres, etc.

Tableau IIa. — **Données mésologiques : Groupe II**

INDICES / CAS	1 Nationalité	2 Fratrie	3 Niveau socio-économique	4 Habitat	5 Niveau scolaire *	6 QI			7 Milieux de vie	8 Prise en charge psycho-thérapeutique
						V	P	G		
PH	Française	6	1,3	Villa	— CE 2 — Perfectionnement	75	95	83	Famille	Non
GI	Espagnole (gitan)	8	1,1	Caravane	— CP — Perfectionnement		—		Famille	Non
EM	Française	5	2 C	—	— CM 1 — C. « normale »	80	84	80	Institution	Non

Tableau IIIa. — **Données mésologiques : Groupe III**

INDICES / CAS	1 Nationalité	2 Fratrie	3 Niveau socio-économique	4 Habitat	5 Niveau scolaire *	6 QI			7 Milieux de vie	8 Prise en charge psycho-thérapeutique
						V	P	G		
SO	Française	2	2 B	HLM	— CM 1 — C. « normale »	79	88	82	Famille	Orientation en IMP
PI	Française	1	2 B	Villa	— CE 2 — C. « spéciale »	< 80			Famille	Hôpital de jour
LA	Française	2	2 C	Villa	— CE 2 — C. « spéciale »	61	73	65	Famille d'accueil	Hôpital de jour

Tableau Ib. — **Données psychologiques du groupe I**

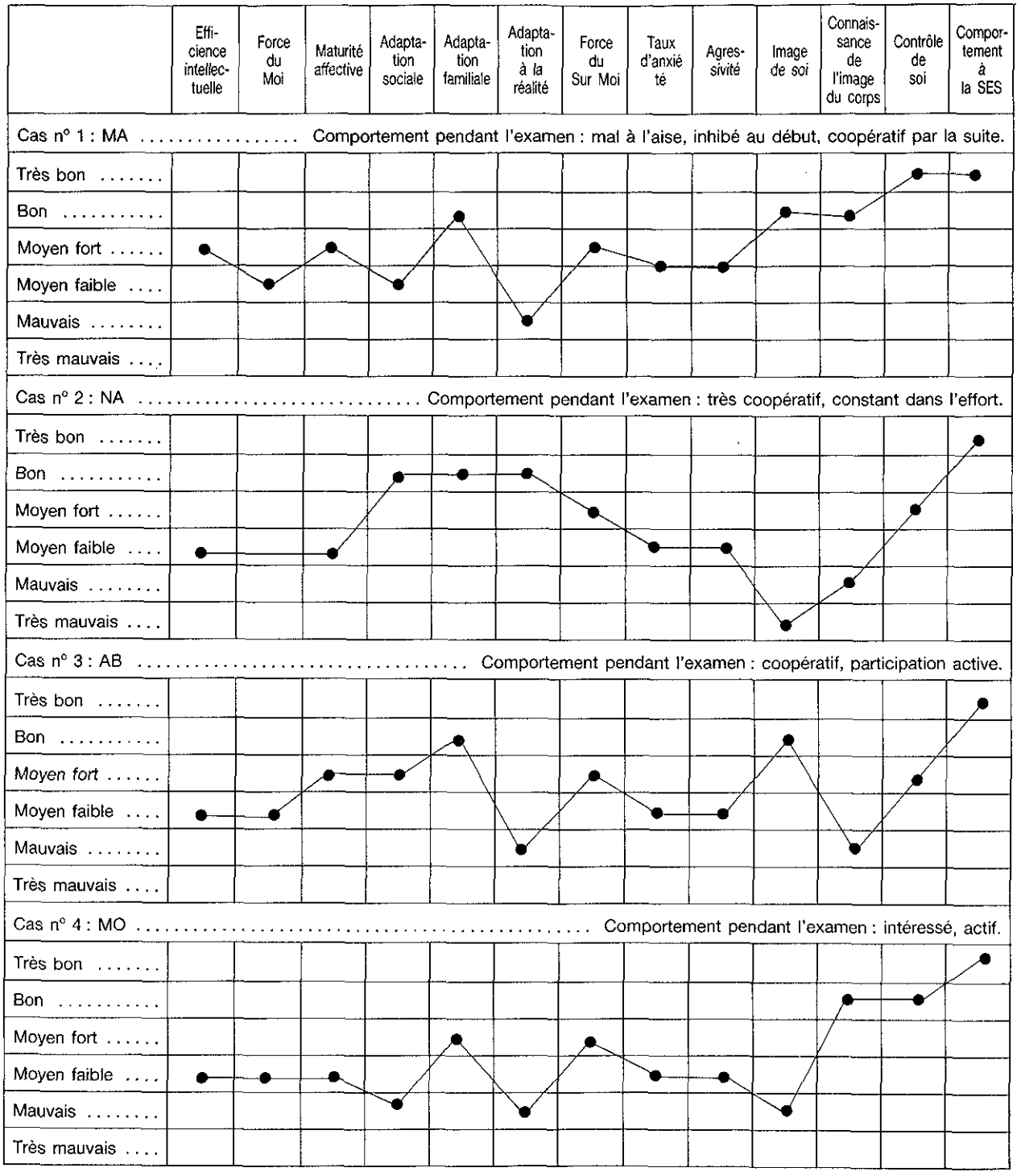


Tableau IIb. — **Données psychologiques du groupe II**

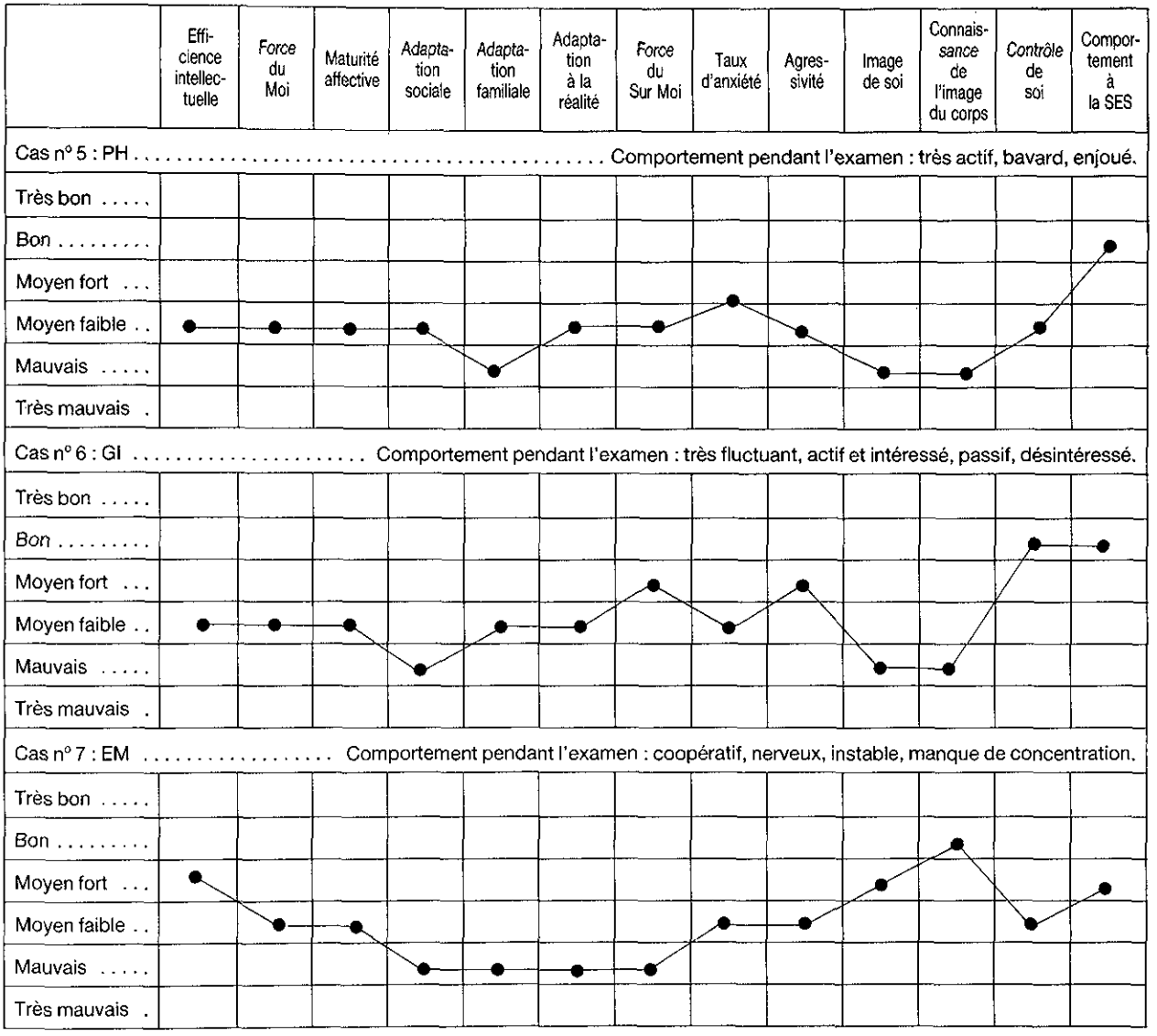
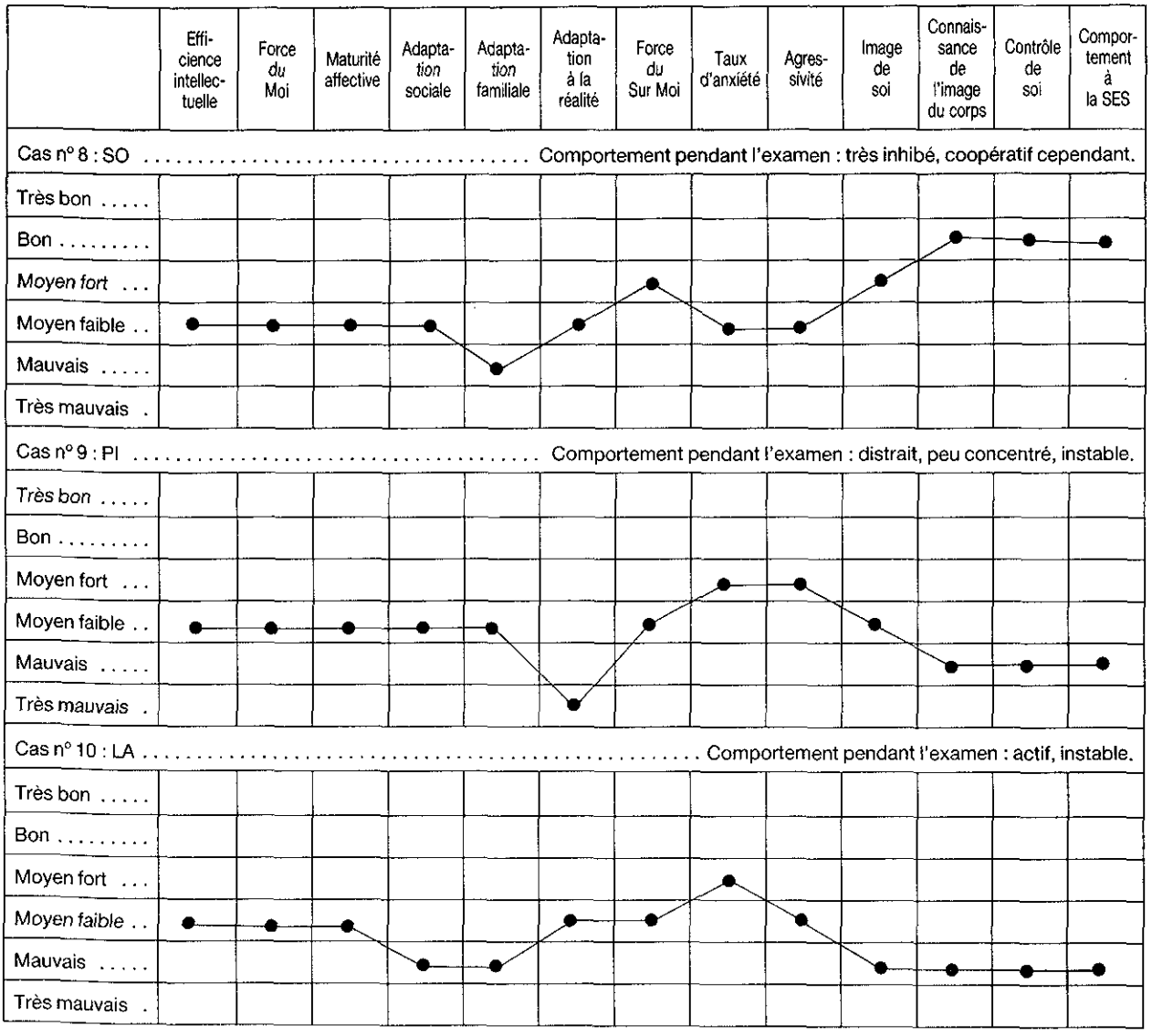


Tableau IIIb. — **Données psychologiques du groupe III**



BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU D. et TESTEMALE (1967). — « L'inadaptation scolaire et sociale et ses remèdes », **Cahiers de Pédagogie moderne**, Paris, Bourrelier.

AVANZINI G. (1967). — **L'échec scolaire**. Paris, Éd. Universitaires.

BERTHELOT J.M. (1983). — **Le piège scolaire**. Paris, P.U.F.

BOUDON R. (1973). — **L'inégalité des chances**. Paris, A. COLIN.

BOURDIEU P. et PASSERON J.C. (1970). — **La reproduction**. Paris, Éditions de Minuit.

BRUNELLE L. (1984). — « Pour ou contre une Éducation spécialisée », **Revue Française de Pédagogie**, n° 67 Avril, Mai, Juin.

CAPUL M. (1986). — « Vers une histoire de l'Éducation Spéciale », **Les Dossiers de l'Education**, n° 8, Décembre.

CHARLOT R. (1981). — « L'Échec scolaire, systèmes, idéologies et pratiques », **Revue psychologie scolaire**, Mai.

CORRAZE J. (1981). — **Les troubles psycho-moteurs de l'enfant**, Paris, Masson.

CRESAS (1984). — **L'échec scolaire n'est pas une fatalité**, Paris, ESF.

DEGOUTE A. (1985). — « **Les maladresses** », **la psycho pédagogie des APS**, Toulouse : Privat

DOLTO F. (1981). — **Au jeu du désir**, Paris, Seuil.

FORQUIN J.C. (1982). — « Approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire », **Revue Française de Pédagogie**, n° 60.

LANG J.L (1962). — **L'enfance inadaptatée**, Paris, PUF.

MANNONI M. (1964). — **L'enfant arriéré et sa mère**, Paris, Seuil

MAROZI C. (1975). — **Pédagogie et organisation de l'enseignement spécialisé**, Paris, ESF.

MICHELAT G. (1975). — « Sur l'utilisation de l'entretien *non directif* », **Revue Française de Sociologie**, XVI.

NOIZET G. et CAVERNI J.P. (1983). — « Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire ? », **Revue Française de Pédagogie**, n° 62.

PERRON R. (1972). — **Les enfants inadaptatés**, Paris, PUF.

ROSENTHAL R. et JACOBSON L. (1971). — **Pygmalion à l'école**, Paris, Casterman, (Enfance, éducation, enseignement).

SAN JOSÉ A. (1987). — **Vers une autre EPS en SES,** Thèse de Doctorat de Psychologie (nouveau régime), Toulouse.

SAND E.A. (1975). — **L'échec scolaire précoce, variables associées, prédiction**, Ministère de l'Éducation, Recherche et Éducation, Bruxelles.

VADEPIED A. (1978). — **Les eaux troubles**, Paris, Éditions du Scarabée.

VIAL M. (1968). — **Les cahiers scientifiques de l'EPS**

VIAL M., PLAISANCE E. et BEAUVAIS J. (1970). — **Les mauvais élèves**. Paris, PUF.

LES AMIS DE SÈVRES (1982). — « Différence, diversité et pédagogie inter-culturelle ». **Revue EPS**, n° 199.

Les joies des étudiants : recherches à partir de quelques biographies

Georges Snyders

Je remercie la Revue Française de Pédagogie de publier un fragment d'une étude, en partie déjà rédigée, en partie encore en élaboration ou plutôt en projet, en rêve — sur la joie des étudiants.
Après avoir consacré trois livres à la joie des élèves (1), j'ai voulu poser la question de la joie des étudiants, en particulier (et c'est ce passage qui a été choisi pour la publication) les agréments qui proviennent plus directement de leur culture.
Je pense que les sciences de l'éducation ont à tenir les deux bouts de la chaîne : d'une part s'interroger sur les obstacles, les échecs des élèves et des étudiants, tout ce qui rend leurs progrès si difficiles, problèmes qui ont été très longuement envisagés, au point que sciences de l'éducation devient souvent synonyme de traitement des élèves en difficulté ; mais aussi les cas de réussite et de plaisir car, pour une grande part, c'est à partir des succès qu'on peut comprendre et soutenir les échecs.
L'enseignement supérieur doit rendre les étudiants aptes à briller dans les professions où ils se montreront « compétitifs avec les Japonais » ; mais aussi ces quelques années passées en Fac ou dans les Grandes Écoles, peu nombreuses évidemment au regard du temps proprement scolaire mais capitales parce qu'elles signifient l'entrée dans tous les secteurs de la vie, comment peuvent-elles contribuer, pour toute l'existence, à la joie de vivre ?
J'espère que mon effort sur ce plan trouvera des successeurs pour le poursuivre et l'amplifier.

Après avoir consacré tant d'efforts à me demander dans quelles conditions l'école pouvait être source de joie, je termine en considérant la joie des grands, des étudiants.

Sans songer évidemment à nier le rôle de préparation — préparation professionnelle, préparation à la vie complètement adulte — que joue l'enseignement supérieur, je me bornerai à examiner l'autre versant : la joie présente des étudiants pendant qu'ils sont étudiants.

Dans les limites de cet article, je me suis efforcé de mettre en lumière les joies - possibles, déjà réelles pour certains - de l'étudiant ; je n'ai pas pu insister sur le caractère dramatique des situations : la

lutte de la joie contre les multiples causes de ce que je me permets de nommer les « non-joies » (1) .

En fait, je ne parlerai guère des non-joies propres aux étudiants. Certes, je risque de tomber dans l'idyllique, mais mon problème est d'essayer d'exposer et de comprendre les joies, dans l'espoir qu'on parvienne à leur conférer la plus grande généralité, la plus grande extension possibles.

C'est dans les biographies que j'ai trouvé l'essentiel de ma documentation ; j'oserai dire que le degré de véracité m'importe peu : je me demande ce qu'il est permis, dans les meilleures des situations, d'attendre, d'espérer comme joie des études à l'Université.

D'où un deuxième risque : celui d'élitisme, puisqu'il n'y a de biographie que des très notables ; mais je suis convaincu que le progrès pédagogique de tous a autant à apprendre de ceux qui ont « exemplairement » réussi que le progrès sportif général, de ceux qui ont fait reculer les records.

L'ÉTUDIANT ET SON MILIEU DE VIE

Joies ou l'enseignant joue un rôle essentiel

Albert Einstein
Comment je vois le monde

« C'est l'art le plus important du maître de faire naître la joie dans le travail et dans la connaissance ».

Je voudrais proposer trois types de joie où l'enseignant joue un rôle essentiel.

À la Fac, le professeur pourrait sembler moins nécessaire, moins central qu'à l'école : les fonctions de surveillance s'amenuisent, les étudiants sont bien davantage capables d'avoir recours à des livres, voire aux cours polycopiés — et de dresser leurs propres synthèses.

En fait ce peut être une joie pour beaucoup d'étudiants que de se trouver face à une personne, laquelle est dépositaire non seulement d'une avance de savoir, mais aussi d'une avance de vie, les deux constituant ensemble la source de son autorité.

Serge Doubrovsky
Les professeurs pour quoi faire ?

Joie que se déroule un enseignement verbal et incarné ; la comparaison entre le métier d'acteur et celui d'enseignant prend ici tout son sens : « la parole vivante et le contact personnel ne sont pas plus remplaçables par la lecture... qu'une pièce de théâtre lue n'est substituable à une pièce de théâtre jouée ». Dans les deux cas il y a interprétation, un individu s'engage profondément, présence physique qui se prolonge en présence individuelle et individualisante.

Un deuxième type de joie possible : les étudiants, sentant que le prof a confiance en eux, dans leurs possibilités de progresser ; qu'il est en compréhension, sympathie, intérêt pour eux, qu'il sait se situer à leur niveau intellectuel et existentiel, sans que ce soit le moins du monde un abaissement condescendant.

Et c'est ainsi que les étudiants peuvent accéder à la joie d'avoir confiance en eux-mêmes, d'accroître leur confiance en eux-mêmes.

Cela ne signifie pas que l'enseignant renonce à critiquer, tout au contraire ; mais ses appréciations renverront moins à une incompétence qui barrerait le chemin qu'à des insuffisances que l'étudiant peut combler — et elles n'omettront pas de mettre en valeur aussi le positif, les mérites en train de se développer.

Un des fondements de cette confiance en eux-mêmes que les étudiants ont à acquérir, c'est la joie d'être actifs, de se savoir actifs.

Annie Leclerc
Origines

Le cours est une action qui appelle, qui suscite des réactions ; il ne s'agit pas simplement de « suivre », dans l'acception usuellement scolaire du terme, mais, si on la comprend vraiment, de parvenir à devancer la pensée qui s'expose. Les étudiants trouvent joie particulière auprès des profs « dont la voix vibrait du beau désir de penser, qu'elle s'appliquait à quérir en nous ».

Le rôle actif de l'étudiant peut être d'abord de proposer des questions et des critiques — et il est essentiel qu'elles soient acceptées. Mais surtout l'activité sera de se sentir progresser parce qu'engagé avec le professeur (sans oublier les camarades) dans une recherche commune. Cela peut avoir lieu à un très haut degré de scientificité :

Ernst von Salomon
Le questionnaire

« J'avais le sentiment enivrant qu'étudiant, je participais au courant vivant, à la construction organique d'une doctrine qui, si elle était juste, donnait un sens valable à tout ce que je pensais et à tout ce que je faisais ».

Mais de telles joies sont possibles aussi au niveau du cours : le cours ne s'apporte pas tout fait, tout prêt, il achève de se construire en fonction de l'auditoire et de ses participants, idéalement dans les échanges qui s'instituent alors ; l'enseignant prenant en compte les apports des étudiants, même et surtout s'ils lui paraissent représenter parfois un élémentaire, des points de vue simplistes et « communs » : il faut en avoir discuté avec eux à la fois les limites et le bien-fondé, au moins apparent, si l'on veut trouver une chance d'en favoriser le dépassement.

Stephan Zweig
La confusion des sentiments

On peut espérer ainsi que les étudiants iront vers la joie de saisir comment fonctionne un esprit dans sa recherche, un esprit qui sait chercher et prend joie à chercher, souvent à communiquer cette joie ; et aussi dans ce qui peut devenir leur recherche commune, joie des étudiants de sentir qu'ils comptent comme interlocuteurs autant que comme présence : « il avait besoin de notre enthousiasme pour en avoir lui-même, de notre jeunesse pour ses élans de jeunesse ».

Les étudiants sont entraînés par le prof, (au double sens du mot entraîner) mais aussi bien ce sont souvent eux qui l'entraînent, quitte parfois à le déborder.

Enfin ce mode de joie que ne je cesserai d'invoquer tout au long de ce travail, la joie de progresser vers la culture ; et ce que je voudrais en dire ici par rapport à la figure de l'enseignant, c'est la joie de l'étudiant lorsqu'il progresse sans qu'il y ait imposition, encore moins répétition obligée de la parole du maître, sans que soient cachées la complexité des problèmes ni la diversité des réponses apportées.

Jean Guitton
Un siècle, une vie

Un ancien étudiant de Guitton lui dit : « vos cours, ce n'étaient pas des vues, c'étaient des voies » ; ouvrir le chemin, frayer des chemins.

Cela ne va pas de soi, ce ne sont pas des vérités indiscutables à asséner.

Mais aussi affirmer, oser affirmer : ne pas ménager toutes les chèvres et tous les choux, ne pas en rester aux compromis précautionneux. La joie de la culture pour l'étudiant, ce ne peut pas être de se laisser balloter par tant de jugements hétérogènes.

Brice Parain
L'embarras du choix

Les étudiants allant vers une joie fondamentale dans la mesure où l'enseignant les aide à surmonter un scepticisme que la vie courante, les idées courantes risquent sans cesse d'alimenter — même s'ils croient y réagir par un bloc de dogmatisme. Nous aurions attendu de nos professeurs, déplore Brice Parain, non pas seulement qu'ils nous fournissent « de la matière à raisonnements » ni même qu'« ils nous apprennent à raisonner », mais « qu'ils prissent le soin de nous convaincre d'abord qu'il est possible de raisonner juste ; qu'il y a une vérité, supérieure non pas seulement en beauté mais en efficacité aux opinions ».

*
**

Jean Bernard
C'est de l'homme qu'il s'agit

Cas particulièrement favorable, « j'ai gardé le plus heureux souvenir des conférences d'externat, d'internat, aussi bien celles que je suivais comme étudiant que celles que plus tard — je dirigeais moi-même.

Le compagnonnage, le maître étant à peine plus âgé que les élèves, était une très bonne méthode. Le climat était à la fois rude et fraternel ».

Cas particulièrement favorable où l'enseignant a toutes chances de favoriser la joie chez les étudiants — et de ressentir de la joie : d'une part le nombre des étudiants est peu élevé, les contacts, les échanges peuvent être libres sans devenir pagailleux ; de l'autre les dénivellations ne sont pas trop accusées entre l'enseignant et ses disciples, ni en âge ni en savoir ; joie de travailler ensemble, à niveaux presque comparables ; le sentiment des étudiants de participer à une œuvre commune prend toute sa validité.

Devant les cas favorables, je me pose toujours la même question : faut-il les isoler comme des exceptions heureuses mais destinées à demeurer rares — ou saurons-nous y chercher des exemples de ce que nous avons à généraliser ?

Il me paraît certain que tout progrès de la pédagogie en Faculté passe par un effort pour ramener les « cours » aux dimensions des « séminaires » — et non plus ces « amphis » massifs où l'étudiant ne peut même pas faire savoir à partir de quand il n'a plus compris, sur quel point il n'est plus d'accord, voire a cessé de se sentir concerné.

Le second aspect propice, on est tenté de dire qu'il n'est pas possible de le maintenir dans l'ensemble des circonstances : l'écart se creuse entre étudiants et enseignants, à mesure que ces derniers avancent dans la carrière.

Est-il impossible pourtant que le professeur continue à chercher **avec** ses étudiants, qu'il trouve, entre les étudiants et lui, l'intervalle le plus favorable à la joie : reconnaître la distance, sans tenir à distance ?

Pour tenter de préciser quelque peu ce thème difficile, j'évoquerai rapidement trois situations :

1) Je me reporterai « a contrario » à des cas de déception et de non joie : l'étudiant s'est plu à imaginer une distance extraordinaire entre un professeur posé comme être exceptionnel — et lui-même, pauvre chétif.

Léon Tolstoï
Enfance, adolescence, jeunesse

Tolstoï nous explique que, lors de son entrée à l'Université, il rêvait que son professeur soit un grand homme, auquel il vouerait une admiration totale : « Je désirais que son cours, du début à la fin, fût si pertinent qu'on ne pût en retrancher ni y ajouter un mot ».

Évidemment cette attente insatiable devait mener à la désillusion : l'enseignant « ayant commencé son cours par une phrase qui, à mon avis, n'avait aucun sens », notre jeune Tolstoï décide de ne plus rien écouter et se met à dessiner sur son cahier.

Condition de la joie : ne pas chercher auprès du professeur le copain dont on a besoin, ne pas non plus le statufier.

2) Peut-être une autre voie pour réfléchir à ce problème de la distance favorable entre enseignants et enseignés serait de s'interroger sur une situation très différente et pourtant lui faisant écho : le psychanalyste et ses clients.

Françoise Dolto
Auto-portrait

Telle que l'évoque Françoise Dolto, la maturité du psychanalyste, c'est de ne plus penser à lui-même lorsqu'il est en consultation ; ce que le patient lui expose ne l'amène plus à des réflexions du genre : « Ah oui, c'est comme moi ».

Une distance s'est établie entre sa vie et celle de ses patients — et pourtant c'est bien dans sa vie propre que se déroulent les expériences qui lui permettront l'empathie avec les difficultés des autres.

La force de l'enseignant est de ne pas penser à lui-même, il est là où sont ses étudiants, là où se trouve le sujet qu'il traite ; en même temps c'est ce qu'il a vécu qui lui fait ressentir chaleureusement ces thèmes en question, les attentes de ceux qui sont là, avec lui.

Brice Parain
L'embarras du choix

3) Face aux mille difficultés du chemin qui peut mener aux joies de l'enseignement, certains éprouvent tant de scrupules qu'ils renoncent ; le drame, c'est qu'ils auraient figuré sans doute parmi les meilleurs des maîtres car ils ont pris conscience de la tâche dans toute son ampleur : « je me suis finalement résolu à ne pas enseigner parce que je ne me reconnaissais pas le droit d'affirmer ce que je ne savais pas ».

Michel Tournier
Le vent

Mais je veux terminer sur une note plus optimiste le développement consacré au rôle de l'enseignant dans l'accession à la joie : évocation du rire de Bachelard lors de certains de ses cours ; non pas « des concessions destinées à s'assurer une joyeuse popularité auprès d'un public jeune (mais bien) cette drôlerie profonde, divine... l'approche de l'absolu se signale par le rire ».

***

Comme transition vers les joies des regroupements étudiants, j'évoquerai l'ambiance, la familiarité, le voisinage constant avec les choses

Roger Martin du Gard
Mémoires du lieutenant-colonel de Maumort

de la culture — à commencer évidemment par les livres : chez son oncle où loge cet étudiant venu de province « les murs, n'étaient que rangées de livres, dont chaque dos finissait par avoir pour chacun de nous un sens familier, amical ».

Johann Wolfgang von Goethe
Poésie et Vérité

Déjà Goethe avait découvert qu'on pouvait progresser à l'Université par une sorte de symbiose à peine concertée ; « la vie universitaire, lors même que nous ne pouvons nous vanter d'y apporter une véritable application, procure néanmoins des avantages infinis parce que nous sommes constamment entourés d'hommes qui possèdent ou qui cherchent la science, si bien que, de cette atmosphère, nous tirons toujours, même à notre insu, quelque nourriture », j'ajouterai : et quelque joie.

Les camarades et la joie

Dans le cadre de cet article, je ne dirai rien des non-joies, qui peuvent naître de l'inconsistance des relations ou de la concurrence des étudiants entre eux.

L'Université est lieu de socialisation et souvent joie de socialisation, progrès par la socialisation. Reste à comprendre comment la socialisation, ici centrée sur la culture acquise en commun, se distingue par exemple des relations collectives de travail en usine ou du vivre-ensemble dans les loisirs.

Au lycée, certains sont restés quelque peu à part, sur la touche, voire brimés par leurs condisciples : de « bons élèves », parfois timides, plus portés à la rêverie qu'à la bagarre — et c'est précisément parmi eux que se recrutent beaucoup de ceux qui auront envie d'écrire leurs souvenirs.

Dans bien des cas, ils se sentirent plus à l'aise à la Fac (ou dans des classes préparatoires), où beaucoup partagent leurs goûts, leurs désirs.

De façon générale, à l'Université les compagnons étant tellement plus nombreux qu'au lycée, les choix mutuels ont davantage de chance de réussir, tantôt par similitude, tantôt aussi à travers ce qu'il faut d'opposition ou du moins de divergences dans les spécialités et dans les goûts pour pimenter la relation. L'âge aidant, les relations peuvent devenir plus profondes.

Joie d'être membre de ces groupes, tellement plus vastes, plus animés, plus riches sans doute en ressources qu'une classe.

Dans les modes de joie de la camaraderie, je distinguerais volontiers deux pôles — et naturellement s'étagent les cas intermédiaires : d'une part les relations personnelles, associations, clubs... sont vécus (et déclarés) comme plus importants que l'appareil pédagogique de la Fac, au point de lui être souvent opposés. En fait la socialisation s'opère à la Fac à peu près de la même façon que dans un autre milieu.

À l'autre pôle se développe une complémentarité heureuse entre l'apport des condisciples et les visées de l'institution : « l'enseignement des camarades complétait celui des maîtres » ; et cette compli-

Léopold Sedar Senghor (en khâgne) dans *Louis le Grand 1563-1963*

cité englobe la communauté des loisirs aussi bien que celle des études. Ainsi l'étudiant se forme et peut aller vers la joie à travers l'ensemble de ses conditions de vie : et les enseignements et les rapports avec les enseignants, les camarades — et aussi ce qu'il découvre par ses expériences du monde qui s'ouvre à lui.

En passant du lycée à la vie étudiante, et notamment grâce aux charmes de la camaraderie, les horizons s'élargissent : mise au contact d'idées et de sentiments nouveaux, ouverture à la diversité des individus et des groupes.

G. de Bévotte (à la khâgne de H IV en 1884) *Souvenirs d'un universitaire*

En particulier révision des valeurs et des goûts artistiques et littéraires : ce sont souvent des camarades plus calés, plus lancés dans les controverses contemporaines qui convainquent leur ami que ses options reflètent les habitudes médiocres d'un petit milieu de vie — et qu'il lui sied maintenant de se rallier aux noms valeureux et d'actualité : « mes camarades wagnériens traitaient de crotte de bique la musique dont je m'étais jusqu'alors enivré » en particulier Gounod. Cela peut aller au pire snobisme ou à la joie réelle de l'enthousiasme des avant-gardes.

La socialisation du jeune intellectuel s'accomplit souvent, si l'on en croit les textes « classiques », en conciliant plusieurs types de progrès.

D'une part désir de rallier les autres ou du moins que son opinion, ses goûts ce qu'il est en train de découvrir soient connus des autres, comptent pour les autres : le besoin de « se répandre au dehors » (Jaurès).

Ce qui exige de clarifier, ordonner ce que l'on ressent, l'exprimer de façon plus convaincante aux camarades — et à soi-même. Et d'autre part, un effort pour prendre conscience, face au groupe, de son originalité : plaisir de s'assurer de ses ressources propres, de ses tendances propres, et ce sont encore les camarades étudiants qui aident chacun à s'enrichir de ce qu'ils ont ensemble découvert.

Les liens avec un tel qu'on a choisi, qui vous a choisi — et aussi cette joie de l'être-ensemble entre jeunes qui se trouvent unis dans quelques options fondamentales, dont celle d'être en train de poursuivre des études. Et quoi qu'on en dise ce « transport » n'est pas une donnée récente :

Henri Franck *La danse devant l'Arche, Livre II XI (1912)*

« O joie de nous sentir des cœurs contemporains
Et de multiplier nos esprits, l'un par l'autre...
Un même vaste espoir les emporte tous ensemble »

La joie sera atteinte dans un équilibre entre la construction par chacun de sa personnalité et un certain degré d'abandon à la réceptivité du groupe.

Sigmund Freud *Auto-portrait*

Il peut arriver que la force de caractère et aussi l'acuité de la culture aident à dépasser la non-joie d'un milieu de camarades hostiles — au point de parvenir malgré tout à des attitudes positives : à l'Université « je fus avant tout en butte à l'idée qu'en tant que juif, je devais me ressentir inférieur et ne faisant pas partie de la communauté ».

Lorsqu'on possède la richesse de pensée d'un Freud, ces expé-

riences pénibles elles-mêmes incitent à conquérir des ressources nouvelles ; *en affrontant une telle rudesse, s'assurer telles joies* : « la conséquence fut que je me familiarisai avec le destin de me trouver dans l'opposition ; cela prépara la voie à une certaine indépendance du jugement ».

Annie Leclerc
Origines

Voici trois exemples privilégiés de camaraderie étudiante. Le premier, à vrai dire, se joue à la frontière de la Fac, ce sont des étudiants, mais en activité politique : le mode de joie de la camaraderie dans une réunion d'étudiants communistes : « heureux d'être ensemble... La générosité de leur cause... le plaisir de la communauté intelligente, active et peut-être féconde... un désir de fraternité réparatrice, consolatrice, rédemptrice peut-être ».

Margaret Mead
Du givre sur les ronces

La célèbre ethnologue Margaret Mead raconte que dans son groupe d'étudiantes amies, il y avait une jeune fille déjà reconnue comme « poétesse authentique » et qui avait déjà été éditée. La répercussion sur la vie de l'entourage est décrite comme énorme et entièrement bénéfique, au-delà de toute rivalité ou jalousie ; non seulement les professeurs sont amenés à veiller avec plus de soin au niveau de leurs cours, mais les camarades mettent en œuvre « davantage de rigueur dans leurs goûts », des exigences accrues qui s'étendent à tous les domaines.

Elles restent des camarades — et non pas une idole entourée de ses servantes : elle a besoin de la protection des autres, les autres lui offrent leur aide, notamment pour rédiger ensemble le bulletin du « Collège ».

Simone de Beauvoir
Mémoires d'une jeune fille rangée

Enfin l'exemple que j'aimerais faire passer pour le prototype de la camaraderie étudiante : c'est encore de la camaraderie, c'est déjà de l'amour — et le rapport avec le monde des études, l'avancée de la *pensée et le raffinement réfléchi des sentiments est montré comme* réellement créateur : le couple Sartre-Simone de Beauvoir à la Sorbonne : « Quand ils prétendaient m'expliquer, les autres gens m'annexaient à leur monde, ils m'irritaient. Sartre, au contraire, essayait de *me situer dans mon propre système, il me comprenait à la lumière de* mes projets » ; et c'est ainsi qu'il peut à la fois l'inciter à évoluer, à progresser, à se métamorphoser — et à « préserver ce qu'il y avait de plus estimable en moi ».

Joie de l'étudiant à affronter le difficile :
en particulier, concours et examens difficiles

Au premier abord, cet énoncé risque de surprendre, les examens difficiles ont plutôt mauvaise réputation quant à la joie.

Et pourtant nous vivons une époque qui admire à l'extrême ceux qui *bravent les obstacles et même s'exposent aux dangers par exemple* dans les compétitions sportives et dans certaines activités de loisirs, depuis les pilotes d'essais jusqu'aux alpinistes et navigateurs. On admire l'audacieux qui accumule « à plaisir » les circonstances qui peuvent le mieux empêcher de réussir : naviguer à la voile — et en solitaire — et sans escale.

Pourquoi en serait-il différemment dans le domaine du simple intel-

lectuel ? Athlète candidat à un record et candidat athlète d'un concours d'admission ; même combat, même peur, même plaisir. Je rêve d'un état d'esprit, disons chez les spectateurs de télévision, où la compétition des esprits acquerrait même popularité que les succès sportifs.

Bref, prendre le terme d'épreuve dans l'ensemble de ses acceptions — élogieuses.

Je laisserai de côté pour le moment la joie de préparer son avenir : nous la retrouverons bientôt. Disons d'abord la joie de la réussite — dans les cas favorables : trouver ce qu'on cherche, parvenir au but que l'on s'était fixé ; non seulement obtenir les titres correspondants, mais s'assurer que les visées, les ambitions sont consacrées par les résultats obtenus — et ne se dissipent pas en mirages.

Prestige, on est reconnu, respecté, classé.

Certes la camaraderie, et même l'amitié, risquent de ne pas résister à la concurrence, le désir et en un sens le besoin, ici, de surpasser les autres ; mais si la relation sait maîtriser ce péril (et elle a d'autant plus de chance d'y parvenir que les places enviables seront plus largement distribuées) elle aura acquis une portée d'envergure et se sera transformée en communauté.

Joie de progresser, de se sentir progresser dans telle matière — et, avec un peu d'optimisme, on peut tout de même espérer que cette matière pour laquelle le candidat dépense tant de peine, c'est celle qu'il a choisie, aimée et qu'il continuera d'aimer.

Un risque d'ailleurs à ne pas méconnaître : que trop d'efforts exigés par une discipline finissent par en dégoûter, même si précédemment elle se trouvait à l'honneur.

Albert Jacquard
Idées vécues

Affronter le difficile, oser le difficile : non plus des résultats moyens, des succès aisément engrangés ; c'est l'obstacle, la difficulté qui constituent alors le stimulant : « je me mis à la tâche comme une taupe qui creuse son tunnel ». Le difficile lance des défis.

Au plus visible, un type bien défini d'activité (se préparer à faire front) devient si prédominant, si accaparant qu'il efface cent autres préoccupations, interrogations, rêves ou cauchemars dans lesquels on tournoyait.

Plus profondément il y a sans doute joie à se convaincre (et à en convaincre les autres) qu'on est capable de concentrer ses efforts vers tel but, capable donc de renoncer à beaucoup d'activités habituelles, de les sacrifier, même si le reste du temps, elles tenaient à cœur : privations, ascèse, donc je suis capable de me prescrire un mode de vie réglé, de me fixer des règles et de m'y tenir. A l'idéal, parvenir à concilier l'acharnement et l'équilibre : chacun pouvant devenir cause d'une joie, et leur combinaison encore bien davantage. Je suis devenu plus fortement maître de moi.

André Langevin
Paul Langevin, mon père

On aimera ce que dit Langevin à propos de sa préparation à l'École Normale : « ce fut un bon moment de mon existence. J'ai eu quelques mois de tension continue, de véritable mobilisation de mes forces naissantes ».

Finalement, je voudrais trouver la joie du difficile, de l'examen difficile au confluent de deux lignes : d'une part désir de faire la preuve de soi, de ce qu'on vaut, de ce qu'on peut, aller au bout de ce qu'on peut ; se dépasser — et il faut que les barrières à franchir soient hérissées de pointes ; et d'autre part c'est la connaissance elle-même qui acquiert un relief nouveau, au moins autant par les temps de préparation au difficile que par l'examen lui-même : « Comme il doit être utile, voire exaltant de faire défiler devant soi... toutes les disciplines de la science qu'on étudie et une bonne fois, d'en prendre véritablement une vue d'ensemble ».

Friedrich Nietzsche
Correspondance. Lettre du 6 avril 1867

Nous avons tous expérimenté qu'en reprenant d'un bloc un large ensemble de questions qui avaient d'abord été étudiées pas à pas, des rapprochements, des oppositions, des complémentarités, apparaissent lumineuses : mais cet effort panoramique, l'atteint-on vraiment à d'autres occasions que les examens ?

Joie de l'attente

La Faculté continue le lycée, presque sans interruption, du moins pour ceux que j'appellerai les étudiants classiques. Et cependant, chez la plupart, c'est un stade nouveau, voire une vie nouvelle qui va commencer ; ils peuvent espérer, des expériences qui y seront vécues, une intensité tellement plus vive qu'auparavant : par rapport au type d'étude, maintenant tout de même plus ou moins choisi, en refusant en tous cas la dispersion des matières caractéristique du secondaire ; par rapport aux relations avec les camarades, mais aussi les pratiques de l'amour et parfois les tentations, les tentatives de la politique : ouvertures, possibilités multipliées — alors que le lycéen restait souvent freiné par les horaires conjoints de la famille et de l'école et aussi, malgré tout, par son âge.

L'attente, joie de l'attente, imaginer ce que va être cette étape, joie de se préparer à quelque chose de grandiose — et aussi risques de non joie car les espérances de certains étudiants sont énormes et il ne sera vraiment pas aisé que l'Université les satisfasse.

L'un arrive avec un projet professionel précis et immense à la fois : en entrant à l'Université, « je voulais devenir un écrivain. Ou plutôt j'étais convaincu que j'en **étais** un et qu'il était de mon devoir, absolument, de devenir l'écrivain que j'étais ». D'ailleurs finalement il ira en médecine.

Ronald David Laing
Sagesse, déraison, folie

D'autres se préparent tout simplement, si l'on ose dire, à la totalité de la connaissance :

« Les portes d'or (de l'Université) s'ouvraient devant moi ; on allait m'enseigner la vérité dans ses aspects essentiels ».

Carl-Gustav Jung
Ma vie

Certains englobent dans leur attente, dans leur rêve tous les aspects de la vie universitaire : « J'abordai cette nouvelle étape (l'Université) comme s'il se fût agi d'une fête de l'intelligence. La perspective d'étudier des sujets passionnants avec des professeurs compétents me réjouissait. Je m'imaginais que j'allais rencontrer des étudiants brillants dont je serais l'ardente émule ».

Margaret Mead
Du givre sur les ronces

Raïssa Maritain
Les grandes amitiés

Le propos de celle qui deviendra Raïssa Maritain est d'espérer de l'Université ni plus ni moins que le salut — qui tournera bientôt en salut religieux.

Elle s'inscrit à la Sorbonne d'abord en science, ce n'est que plus tard qu'elle ira vers la philosophie : elle attend des professeurs qu'ils la guident vers « une vue ordonnée de l'univers, ils mettront toutes choses à leur place, après quoi je saurai, moi aussi, quelle est ma place en ce monde... (je cherche) ce qui me paraît nécessaire pour *que la vie humaine ne soit pas une chose absurde et cruelle... j'ai* besoin de la joie de l'intelligence, de la lumière de la certitude ».

Michelle Perrot
Essais d'ego-histoire
(à la Sorbonne vers 1946-1950)

Avec tellement plus de réalisme, de modestie, d'humour — et tellement plus de chance de trouver ce qu'elle cherche, une historienne d'aujourd'hui a évoqué les joies de son attente de la Fac, de son entrée en Fac : « la petite élève de Bossuet était humble et respectueuse, pénétrée de son indignité, avide de combler ses lacunes et éblouie d'accéder à toutes ces richesses (il s'agit des cours). Elle savourait les bibliographies interminables comme on déguste par avance les promesses d'un menu ».

Un essor inédit, quelles qu'aient déjà été les découvertes à l'âge scolaire : espoir, pressentiment, enthousiasme et aussi balbutiements.

Cet élan où va se dévoiler un monde nouveau de connaissances, de maîtres, de camarades, de nouvelles significations de l'existence, pourquoi a-t-il tant de peine à se maintenir, même auprès des plus ardents ? Que faudrait-il pour qu'il devienne le lot de tous ?

L'ÉTUDIANT ET LA CULTURE

Joies de la continuité-rupture

La culture qui me touche se fonde, à tous les niveaux, sur le double thème de la continuité et de la rupture parce que c'est ainsi que je veux maintenir et le chef-d'œuvre et une voie, ouverte à tous, de parvenir au chef-d'œuvre ; ou plutôt maintenir et la joie du chef-d'œuvre et la joie de l'accessibilité. Ici je veux simplement en présenter quelques cas qui se sont joués en Fac ou tout autour de la Fac.

Alain Besançon
Une génération

Continuité pédagogique entre un domaine où l'étudiant se trouve déjà à l'aise — et des régions qu'il pressent comme hautement valables, mais elles lui paraissent pour le moment hors de ses prises ; il a conscience pourtant de s'en approcher et en tire déjà quelque joie : « Je n'étais pas alors capable de philosophie pure (il est à Sciences Po). Mais cet autre mode de la philosophie qu'est l'histoire me fut ouvert. L'histoire fut le fil ténu qui me rattacha, dans les années de débandade, aux choses hautes. (Un professeur d'histoire qu'il a aimé énormément) me l'avait mis en main. A cause de lui, je n'osai pas le lâcher tout à fait ».

On remarquera l'importance du rôle joué par l'enseignant, en union avec telle matière enseignée : la continuité n'existe pas comme une chose dans les choses ; c'est l'organisation des études qui a pour tâche de la rendre sensible ; le propre de l'enseignant est de préparer

des degrés intermédiaires : moment capital car, dans aucun domaine, la nature (de l'étudiant) ne fait de saut.

Continuité de fait entre l'œuvre à étudier, le chef-d'œuvre à étudier — et l'ensemble des vies humaines, des événements vécus par les hommes.

Stephan Zweig
La confusion des sentiments

Ici encore il est besoin d'un professeur pour que l'étudiant ressente Shakespeare comme « l'expression la plus puissante, le témoignage spirituel de toute une génération » ; il ne s'agit pas du tout de reprendre les formules habituelles et de situer l'œuvre dans son époque, mais de la saisir comme le foyer d'une innombrable ardeur, la réalisation qui « concentre toutes les forces en un élan souverain ».

Et cela est un des modes principaux de la joie culturelle : le chef d'œuvre n'est donc ni coupé de la masse, à commencer par la masse des étudiants, ni inabordable, sans rapport avec les préoccupations qui nous agitent.

Et c'est là ce qui rend possible et encourageante une liaison humaine entre ceux qui ont la chance d'accéder à la culture cultivée et ceux dont la culture est le reflet direct de leurs conditions de vie.

Jean Guéhenno
Changer la vie

Guéhenno, lorsqu'il est étudiant, sent qu'il s'éloigne des siens, artisans pauvres et qui ont très peu fréquenté l'école ; il déplore qu'il ne pourrait plus vivre agréablement avec eux. Mais une relation culturelle très forte va se nouer à partir de telles œuvres où la continuité entre le quotidien et le littérairement élaboré prend valeur esthétique.

Pendant ses vacances à Fougères, il lit à sa mère et à sa tante « La mère et l'enfant » de Charles-Louis Philippe : « elles pleuraient toutes les deux... elles ne comprenaient pas qu'avec ce qu'elles vivaient tous les jours, on put faire quelque chose de si beau. Elles voyaient leur vie comme elles ne l'avaient jamais vue ». La joie de Guéhenno étudiant provient à la fois de la joie qu'il procure à ses proches et de l'expérience de la culture comme continuité, puisqu'elle devient le porte-parole de ceux qui n'ont pas la parole, ne sont pas parvenus à prendre la parole.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel
Textes pédagogiques Discours de 1809

De la joie de la continuité on ne séparera pas la joie de la rupture, puisque le rôle de la continuité est de mener jusqu'à la rupture, le chef-d'œuvre, le génial ressentis et appréciés en tant que tels ; c'est pour pouvoir, à certains moments privilégiés « quitter son chez soi... être soulevé hors de la sphère des réactions premières » qu'il faut solidement assurer « les points d'ancrage initiaux ». Le chef-d'œuvre n'est pas un simple écho de la vie de tous les jours ; il s'anime d'un « élan souverain » et donc peut nous le communiquer — par quoi nos limitations habituelles tendent à être dépassées.

Le face à face avec le chef-d'œuvre, le dialogue avec le génial sont joies, c'est peut-être la joie culturelle essentielle, j'aurai l'occasion d'y revenir longuement. Il faut tout de même dire ici quels risques de non-joie s'y jouent.

Colette Audry
La statue

Lorsque Colette Audry, étudiante, assiste à des cours où sont évoqués des chefs-d'œuvre, à la fois elle admire, mais elle doit « reconnaître notre vocation propre qui était celle de l'étage inférieur ». Elle se crédite du « sérieux » et même, dans un certain domaine, de la

« compétence », elle ne peut pas revendiquer le « génie ». Vivre dans la compagnie des plus grands et s'en savoir exclu — on est obligé de *prendre sa mesure, on est d'une bonne taille... moyenne* ; *insuffisance*, découragement, désespoir peut-être.

Comment s'en sortir ? non pas en décrétant que la notion de chef-*d'œuvre est illusoire, et feindre que chacun ait même puissance de* créativité. Mais bien, peu à peu, en arriver à la constatation que le monde a besoin de beaucoup d'œuvres moyennes pour donner naissance à quelques chefs-d'œuvre ; de beaucoup, beaucoup d'hommes moyens pour proclamer les chefs d'œuvre et les établir au contact, d'abord, des générations montantes.

Elias Canetti
Histoire d'une vie

Et aussi une joie plus âpre, plus difficile à porter : certes nous ne parviendrons pas à vivre de plain-pied avec le chef-d'œuvre, mais « il est bon de montrer l'inaccessible ; on ne peut plus rien donner ensuite à bon marché ».

Obtenir que l'étudiant ne se satisfasse pas du médiocre, qu'il ressente la marche vers l'éminent comme tellement plus stimulante que d'en rester à la plaine — pour ne pas dire le marécage.

C'est cette haute conscience des exigences de la culture — et donc la crainte de ne pas y atteindre, cette interrogation sur soi, à la fois sur sa valeur et sur le sens que les études peuvent donner à sa vie qui font la beauté de l'existence étudiante, et malgré tout, ce que j'en appelle la joie, même si elle n'est pas séparable des tourments correspondants.

Le « dignus est intrare » n'est peut-être pas seulement comique.

François Jacob
La statue intérieure

En pensant évidemment aux étudiants en médecine, François Jacob *évoque cette intrication de la joie donnant courage et de la non-joie*, tentation permanente de recul : « En première année, chaque étudiant se trouvait coincé entre deux attitudes : d'un côté la timidité qu'imposaient l'âge et l'ignorance ; de l'autre, l'audace que donnait le désir d'apprendre. On vivait ainsi... dans un espace angoissant ».

L'actuel ; *joies de l'actuel, joie de mener la culture* jusqu'au point où elle concerne l'actuel

Jean Guéhenno
La foi difficile

Le passé ne peut pas ne pas jouer un rôle important dans les études supérieures : en tout domaine, pas seulement pour les arts et lettres, la culture a une composante historique ; recueillir, transmettre l'héritage. En ce sens, chaque étudiant a « trois mille ans d'âge ».

Reste à s'interroger sur le rapport entre les temporalités ; ici encore je marquerais volontiers deux pôles — et les formes intermédiaires s'étagent entre eux : d'une part joie du dépaysement, de la mise à *distance : découvrir la multiplicité des traditions, des modes de vie*, saisir sous quels points de vue elles sont respectables ; accueillir le passé, s'insérer dans une lignée et en ressentir la sagesse propre : ce sont là des sources de joie très réelles, mais je veux considérer cela comme suffisamment connu et c'est à l'autre pôle que je m'intéresserai : l'actuel, vivre le lien passé-actuel-avenir, que le passé aide à vivre le présent et à participer aux efforts qui préparent l'avenir.

Disons d'abord la crainte que l'Université s'intéresse tellement plus aux langues mortes qu'aux poètes vivants ; la tentation de l'Université de repousser sa propre époque et de s'installer quelque peu en marge des interrogations, des passions contemporaines.

Certes, en fait, beaucoup moins que le lycée l'Université n'est passéiste ; il me paraît pourtant indispensable de continuer à enfoncer ce clou de l'actuel, de la joie de l'actuel.

Joie de l'actuel d'abord en ce que les textes contemporains, le mouvement d'idées de l'époque ont valeur d'éveil, de choc : il y a tout de même beaucoup plus de chance que l'étudiant s'y sente concerné, qu'il se reconnaisse lui-même dans ce qui est évoqué, qu'il y retrouve son histoire personnelle, liée à la situation globale où il est amené à vivre ; c'est là ce qui répond aux problèmes, aux questions dans lesquels nous sommes tous impliqués ; ce qu'on pressentait, guettait.

On retrouve ici, sous un angle un peu différent, la joie pour l'étudiant de participer à un mouvement actuel de recherche : ce qui se lève, est en train d'apparaître, les preuves en voie de s'édifier, ce qui commence, mais commence seulement à s'affirmer ; nous allons contribuer à le consolider ; nous sommes des pionniers, parmi les pionniers.

Et aussi le réconfort d'appartenir à telle génération intellectuelle, de n'être pas seul dans ses tentatives. Lorsque l'étude porte sur les réalités d'aujourd'hui, des émotions communes ont tellement plus de chance de se faire jour.

Enfin joie de se préparer à gérer, à bâtir du nouveau, un monde nouveau : le sien ; c'est une aventure à courir, non pas une pièce déjà jouée.

François Guizot
Mémoires pour servir l'histoire du temps présent

Pourquoi ne pas en croire Guizot, se félicitant du succès de son cours d'histoire en Sorbonne, de 1828 à 1830 et qui portait (affirme-t-il) sur la période contemporaine : les étudiants y ont pris « un vif intérêt ; les idées que je développais se rattachaient, sans s'y asservir, à l'état général de leur esprit, en sorte qu'elles avaient à la fois pour elles l'attrait de la sympathie et celui de la nouveauté. Ils se sentaient non pas rejetés dans des voies rétrogrades, mais redressés et poussés en avant ».

Proposer aux étudiants des idées de leur époque ; non pas seulement celles qui ont été attirantes, troublantes, discutées autrefois, mais aussi celles qui agissent sur les hommes d'aujourd'hui, celles qui font agir les hommes d'aujourd'hui.

Un des buts de l'enseignement supérieur est, je le crois, de faire sentir les liens entre les ères, et la joie de ces liens. Mieux saisir le présent, mieux vivre son présent à partir du passé, des œuvres du passé, en atteignant les origines des problèmes qui se « présentent ».

Jean Guitton
Écrire comme on se souvient

Et réciproquement, les œuvres du passé, l'étudiant parvient souvent à en tirer joie en leur donnant un sens par rapport à son présent ; les reprendre à son compte dans les questions qu'elles posent, les angoisses évoquées : « Voir Énée comme une image anticipée d'un fugitif... vagabond ... ballotté ... obligé à fonder de nouveau ... malchanceux et malgré tout vainqueur ».

Il ne faut pas s'y tromper : cette transposition est difficile, elle ne se réalise que dans un concours de circonstances favorables et c'est à quoi l'enseignant peut considérablement aider.

Elias Canetti
Histoire d'une vie

« Des tableaux ont sommeillé pendant des générations. (Enfin, à telle période, quelqu'un) trouve les tableaux dont son expérience à besoin ; (il les regarde) avec l'expérience propre à leur éveil ».

Ici se noue un cercle vicieux mais à portée exemplaire : le passé éclaire le présent, et pourtant aussi c'est à partir du présent qu'est saisi le passé : il prend sens à proportion de ce que chacun aura ressenti dans son époque, les engagements qui l'animent, les attachements aux causes d'envergure « historique ».

Éclairer l'actuel par le passé et le passé par l'actuel, c'est mener vers la conviction, vers l'assurance que l'actuel n'est pas incompréhensible, et en fin de compte valoriser l'action dans l'actuel.

Maurice Agulhon
Essais d'ego-histoire

Agulhon expose des réflexions importantes à propos de son ancien professeur d'histoire en khâgne — et je crois bon de les rapporter en entier : « il pratiquait volontiers le rapprochement entre tel fait général (et j'ajouterai : un fait donc agissant actuellement) et tel fait historique du programme ; le rapprochement tendait à établir l'idée que l'histoire *est en somme la politique d'hier et la politique, l'histoire de demain.* Donc que la politique est chose sérieuse ». De ce thème général Agulhon va tirer des conséquences qui étonneront plus d'un lecteur :

« À cet égard je crois que son influence était, plus encore qu'il ne le sentait et ne l'aurait voulu, favorable à la gauche. N'est-ce pas, en *effet, la gauche qui prend au sérieux la politique au point de vouloir* qu'elle soit une chose morale, une chose de principe ? et n'est-ce pas au contraire un trait fort répandu à droite que de considérer la politique comme une sorte de maladie honteuse ou de mal nécessaire ? »

Le passé, la connaissance du passé comme visée vers le présent, soutien, peut-être parfois pari vers le présent. Pourquoi est-ce si difficile à réaliser ?

Une culture qui prend ses points d'ancrage dans l'actuel : cela suppose une société qui ose se regarder elle-même, telle qu'elle est, qui ose s'enseigner ou plutôt qui se rénove, se sente en train de se rénover au point de l'oser.

Et aussi un style de vie de l'étudiant qui se tienne à cette hauteur.

L'étudiant à la recherche de lui-même

Il est bien connu que l'affirmation, la conquête de son identité, mais aussi l'angoisse de ne pas parvenir à être lui-même, la détresse de ne rien être se trouvent au cœur de la vie de beaucoup d'étudiants.

Mais ce qui m'intéresse ici, ce sont les cas où les étudiants ont trouvé dépassement de ce désarroi (ce qui ne signifie évidemment pas qu'il a disparu) et cela dans la voie spécifique de la culture qu'ils se sont choisie ; c'est dire que la recherche de soi-même ne se joue pas seulement dans un for intérieur, mais au niveau des grandes œuvres, des grandes réussites culturelles.

Hélène Deutsch
Autobiographie

Hélène Deutsch entre à la Faculté de médecine de Vienne en 1907 et dit : « les études (de médecine) m'aidèrent sans aucun doute à renforcer mon identité » et cette culture ne se ferme pas sur elle-même : les relations avec l'extérieur, avec les autres s'y unissent sans discordance : « et mon amour (à cette même époque) pour L. eut une influence stabilisatrice ».

La culture apparaît ici comme une manière de « se trouver », au double sens de se découvrir, s'explorer — et de se sauver.

Dans bien des cas, l'étudiant va revendiquer comme autant de titres glorieux les défauts, que les adultes lui reprochent.

On taxe souvent les jeunes de manque de maturité, puisqu'ils n'ont pas connu l'ensemble des épreuves de la vie — et bien plus encore les étudiants dans la mesure où leur expérience risque de se jouer surtout dans un seul registre.

Thomas Mann
Le Docteur Faustus

Mais ils peuvent inverser le thème et le tourner à la joie en rétorquant que la maturité, c'est la règle, le rétrécissement, la résignation ; l'immaturité est « puissante », c'est d'elle que jaillissent renouvellement, élan, ressource pour aller plus loin ; l'exemple évoqué par des étudiants allemands est celui de la Réforme luthérienne, rustaude, face aux raffinements de l'Eglise catholique, installée.

Très communément aussi les jeunes sont dits excessifs, intransigeants — et ici encore, les étudiants sont plus lourdement visés que les autres jeunes. Peuvent-ils faire mieux que de se défendre contre ce reproche ?

Je n'accepterai pas le thème trop connu qu'il est bon d'être sans mesure à vingt ans pour pouvoir ensuite jeter du lest et devenir honnêtement « modéré » en vieillissant. L'intransigeance, n'est-ce pas souvent l'exigence que ceux que l'on estime soient jusqu'au bout fidèles aux buts, aux valeurs qu'ils proposent, fidèles à eux-mêmes ?

Je crois possible — et précisément les études supérieures sont destinées à y contribuer — que « l'excessivité » s'élabore, c'est-à-dire qu'elle maintienne le socle essentiel de ses revendications vers un monde humainement aménagé, en se dépouillant peu à peu de ce qui était insécurité agressive, centration étroite sur ses propres crises.

Périodiquement on reproche aux jeunes et particulièrement aux étudiants d'être « idéalistes » : confiance abrupte dans les idées générales ; espérances grandioses de refaire si facilement le monde à coup d'idées ; quelques certitudes qui permettraient de trancher sur tout. Périodiquement c'est le tableau inverse : ils doutent de tout, ils ne songent qu'à leur carrière personnelle.

Je ne pense pas que ces reproches s'annulent l'un l'autre, mais bien plutôt que l'Université peut aider certains à passer de l'illimité idéal à la reconnaissance de ce qui, à chaque époque, peut progresser, est en train de progresser. D'autres auront à se demander — et aussi à la lumière de leurs études — jusqu'où ils peuvent fonder leur joie personnelle en dehors des joies des autres, quels liens établir entre leur réussite et les succès des différentes communautés auxquelles ils appartiennent.

Que ce soit blâme ou éloge, rien n'est plus fréquent que de définir le jeune, l'étudiant, le jeune étudiant par la révolte, la contestation etc.

On peut en tirer le témoignage que la transmission culturelle, même si elle est fondamentalement joie, se déroule non pas sur un mode aisé et agréable, mais bien dans la douleur des refus, des mépris.

Ce que je veux en dire ici : ce sont ces résistances mêmes qui peuvent susciter un élan créateur chez les jeunes, ainsi contraints de construire, à leur tour, de quoi répondre à leurs propres attentes. Et c'est ainsi qu'ils vont prendre conscience de leur force.

Révolte des étudiants en médecine

Christian Barnard
Une vie

Pierre Debray-Ritzen
L'usure de l'âme

François Jacob
La statue intérieure

On peut, dans ce cas particulier, saisir une très large palette d'attitudes révoltées : révolte quasi-métaphysique contre la mort et qui va jusqu'à mettre en doute l'efficacité des interventions humaines : étudiant en médecine, les premières fois où il participe à une opération « la mort attendait... se moquant du chirurgien, brisant ses sutures, ridiculisant son habileté, humiliant sa fierté ». Révolte métaphysique encore contre la mort, lorsqu'elle transforme en paquets de chair qu'on ira couper et disséquer à la Morgue les « clients » défunts de leur service, « la vieille Marthe ou le petit Roger, auxquels nous avions menti pour les réconforter, dont nous avions tenu la main, respecté la pudeur ». Révolte contre des façons d'agir qui ne se soucient guère de la dignité humaine du malade, mais savent fort bien mettre en vedette le mandarin : « Les présentations de malades, la foule des médecins, des infirmières, des stagiaires, autour d'un patient isolé, perdu, livré à tous les regards, malaxé, manipulé, pendant que pérorait interminablement le patron »

Ronald David Laing
Sagesse, déraison, folie

Révolte de l'étudiant contre la limitation des ressources individuelles : « j'appris combien il est difficile de garder une sensibilité à la souffrance sans perdre de son efficacité ».

En fait tout l'effort de Laing, pendant toute sa vie va consister à mettre sa sensibilité à la souffrance au service de son efficacité, d'en faire l'inépuisable matière première de son efficacité. Où l'on aperçoit comment la révolte, joie tellement douloureuse, peut ouvrir la voie à des comportements créatifs.

François Jacob
La statue intérieure

Révolte de l'étudiant contre la manière dont les cadavres sont déchiquetés par la dissection, sans rien qui rappelle au respect dû au mort, à un hommage rendu aux morts ; mais aussi révolte contre lui-même qui devient peu à peu insensible à ces procédés de mépris : « L'inquiétude et le refus s'épuisaient peu à peu. L'intérêt et la curiosité l'emportaient ». De la révolte naîtra une tension vers une noblesse capable de concilier la rigueur scientifique et le souci constant de la décence du malade, décence de son corps comme de ses rêves.

De façon générale, la joie du révolté est de se sentir plus fort que ce qui existe, en s'y opposant ; la révolte fait partie de ce mouvement d'ensemble dans lequel tant d'étudiants partent à la recherche d'eux-mêmes. La joie sera d'autant plus assurée qu'on parviendra à mener le refus jusqu'à un terme fécond, à lever ce qui constitue si souvent

les ambiguïtés initiales : « selon les circonstances, la révolte peut conduire à la Légion étrangère, au gangstérisme, au cinéma ou à l'extrémisme politique ». Ici c'est le choix des camarades avec qui on va agir qui est présenté comme facteur prédominant de l'évolution. Dans sa globalité, le problème se poserait de rechercher comment la culture peut aider à élucider, à rendre efficace et « joyeuse » une révolte en partie née, chez les étudiants, de l'opposition douloureuse à cette culture même.

Y a-t-il assez d'originalité disponible pour chacun ?

Pour le moment, je veux surtout dire que la révolte et aussi la revendication d'immaturité, l'acceptation de l'intransigeance, l'oscillation entre l'idéalisme et le carriérisme constituent autant de voies par lesquelles les étudiants tentent d'établir, d'affirmer leur originalité.

Ils ont tellement peur d'être condamnés à imiter, reproduire, copier, répéter les modèles.

Or, à l'intérieur des frontières de l'Université, c'est la recherche et la formation à la recherche qui constituent la grande chance d'originalité — et la marque propre de l'enseignement supérieur.

Certes il en est déjà beaucoup question à l'école, mais la maturité plus assurée des étudiants, la concentration sur un seul domaine, les marges de temps dont ils peuvent disposer, du moins dans les cas favorables sont capables d'assurer à l'effort de découverte un essor marquant.

Joie de l'étudiant lorsque s'ouvre pour lui le domaine de la recherche : après tant d'exercices strictement scolaires, parvenir à une expression plus personnelle. Prémices d'originalité parfois d'un individu, parfois d'un groupe « créatif ». Ce peut être l'occasion d'une communauté entre enseignants et étudiants, à travers les inégalités d'âges et de compétences ; ainsi se fraie une voie entre l'institution culturelle et le monde.

Est-ce à dire que la recherche d'originalité chez les étudiants et les tâches de recherche proposées par l'Université se rencontrent d'emblée de façon heureuse ?

Tentation de l'étudiant de s'imaginer que, de but en blanc, il va se libérer et découvrir des secrets jusqu'alors inviolés ; tentation de prendre pour trouvaille personnelle toute idée qui traverse l'esprit : il suffirait de ne pas invoquer les modèles pour leur échapper, alors qu'en réalité ils continuent, et souvent de façon chaotique, à commander les pensées novices.

L'originalité se conquiert peu à peu ; avancer à la lumière des grands prédécesseurs, guidé à la fois par son esprit propre et l'esprit de sa génération, les desseins de son époque.

Comme un fond commun d'idées et de sentiments auquel on a accès grâce aux profs, aux lectures, aux camarades, à l'expérience personnelle... La joie de l'originalité, c'est que chacun se l'approprie avec son individualité, à partir de ses problèmes à lui, en tenant

compte déjà des suites qu'il espère y donner. En particulier établir des relations nouvelles entre des thèmes déjà existants, transposer sur un terrain nouveau des thèmes qui n'y avaient pas encore été appliqués — ce qui amène à les moduler, à les transformer et, dans les cas les plus favorables, à en proposer de nouveaux ; et cela pouvant aller *jusqu'à des oppositions.*

L'étudiant peut connaître la joie de l'originalité ; il n'est pas condamné à répéter, ni il n'est promis à créer *ex nihilo.*

Nicolas de Malebranche
Recherche de la vérité

Splendide m'apparaît la façon dont se situe Malebranche : « Je dois à M. Descartes ou à sa manière de philosopher les sentiments que j'oppose aux siens et la hardiesse de le reprendre ». Faut-il s'étonner que le même mot de reprendre signifie s'inspirer de... et adopter un parti contraire ?

Joies de la culture

Pas plus que des non joies de l'étudiant, je ne parlerai, dans le cadre de cet article, de ce que j'appellerais les tentations de la culture et j'irai directement à ses joies. Ici je ne dois pas dire « la » culture mais bien telle culture et dans telles interprétations proposées par tels hommes.

La culture et la vie

Atteindre la vie, rendre compte des hommes réels, leurs travaux, leurs peines, leurs succès : tant d'étudiants ont espéré sortir du « livresque », du « scolaire » pour aller vers « le réel ».

Parfois ils avaient le sentiment qu'il suffisait de continuer à étudier : une acquisition progressive, un enrichissement progressif les mèneraient vers davantage de concret. Souvent crise : il faut tout recommencer, on va tout recommencer.

En fait, je suis convaincu que la culture peut mordre sur la vie, changer la vie — et pas seulement « comprendre », avec la terrible équivoque du mot, à la fois maîtriser mais aussi accepter, se soumettre. *Dans beaucoup de cas, cela me semble impliquer une rénovation* de la culture, soit directement dans ce qu'elle est, soit dans les interprétations qu'en donneront les hommes d'aujourd'hui ; peut-elle rejoindre la vie sans faire alliance avec les autres formes de vie, d'abord saisir les rapports qui les unissent ?

Monde quotidien et monde de la culture

Le monde de la culture trouvera contact avec la vie dans la mesure où il parviendra à se poser comme une élucidation de celle-ci — et une élucidation capable de transformer davantage de non joie en joie.

Dont je voudrais donner deux exemples :

Albert Einstein
Autoportrait, Comment je vois le monde

Einstein ressent le monde du vécu comme quelque chose de « tourbillonnant », toujours menacé de dispersion, sur le point de « voler en éclats », au risque de s'évanouir. Du même coup on n'y dépasse guère le particulier, le simple point de vue privé : « un monde purement

personnel... le cercle étroit, étriqué de l'expérience personnelle... une existence dominée par des sentiments, désirs, espoirs primaires ».

L'effort du physicien est de poser le monde à la fois comme énigme et comme accessible à la compréhension ; « la fermeté » et « l'aplomb », la réprésentation scientifique les introduit dans l'image désespérément mouvante, fuyante du monde ; et Einstein les a du même coup insérés dans sa vie affective : « l'extra-personnel » est en vue, non pas qu'il se transpose de lui-même automatiquement du plan scientifique à l'organisation de la vie, de la société mais une direction d'effort (et de joie) est ainsi culturellement indiquée.

Elias Canetti
Histoire d'une vie

À la recherche d'une culture qui soit capable de maîtriser les difficultés qu'elle soulève ; ni de les fuir, ni d'y succomber. Canetti ressent quasiment la même expérience qu'Einstein : le monde habituel comme un « incertain », ce qui ne cesse de changer. La solidité, la consistance dont ce monde est capable, qui existent en lui mais qu'il faut savoir tirer de lui, sont maintenant cherchées du côté de l'art : « les tableaux sont des filets », leur prise, c'est de la réalité, mais qui est dorénavant maintenue « concentrée », au-delà de la décomposition, de l'écoulement incessant.

Elias Canetti
Histoire d'une jeunesse

La beauté, explique Canetti au moment où il va devenir étudiant, « ne peut exister dans un monde à part, hors des contingences de l'époque » ; elle doit participer aux non-joies, « trouver sa confirmation dans le malheur » ; et en même temps elle doit le dépasser vers la joie, la pierre de touche étant qu'« elle ne se dévore pas elle-même », qu'elle subsiste et qu'elle communique au monde de la quotidienneté quelque chose de sa force et de son unité.

La culture, celle du savant comme celle de l'artiste est à la fois élan pour aller plus loin et effort pour s'attacher au réel, coller au réel, s'enfoncer dans le réel — c'est-à-dire affirmer des invariants qui sont conquêtes sur l'accidentel, l'apparence dite première simplement parce qu'elle est familière. L'étudiant peut assurer sa vie par la culture.

Quelques exemples où la culture de l'étudiant parvient au dépassement de la non joie vers la joie, prend appui sur la non joie pour accéder à la joie.

Ces itinéraires culturels sont possibles pour tels hommes, ayant telles conceptions de la culture et telles attitudes dans leur vie.

Elias Canetti
Histoire d'une jeunesse

Ce que Canetti étudiant admire chez Michel-Ange, c'est « une forme de souffrance qui, plutôt que de se consumer à sa propre flamme, devient quelque chose de différent, quelque chose de durable et qui était là pour les autres ».

Certes le mot de joie n'est pas prononcé ici mais est affirmé le thème d'une métamorphose possible de la souffrance, une tension vers un autre pôle, qui ne peut être que son contradictoire.

Et cette sortie hors de la souffrance n'est pas séparable d'une sortie hors de l'individualisme.

Je le rapprocherais de Jean-Christophe proposant lui aussi une interprétation d'un chef-d'œuvre classique : il ressent Hamlet comme

Romain Rolland
Jean-Christophe

« un réquisitoire formidable contre la vie » et pourtant il parvient jusqu'à une vision infiniment exaltante :

« Une telle puissance de vie bout (dans cette œuvre) que la tristesse devient joie et que l'amertume enivre ». Aussi bien R. Rolland a-t-il incarné, pour toute une génération, la participation passionnée et douloureuse à toutes les causes, à toutes les crises, fût-ce pour tenter de se hisser « au-dessus de la mêlée » ; l'existence apparaissait en lui d'une telle chaleur que les hommes, les peuples cessaient d'être incompréhensibles les uns aux autres et irréconciliables ; ni l'individu à la masse — ni donc la non joie à la joie.

Jean Prévost
18e année

Cette transmutation de la douleur en espoir, non pas découverte mais avivée dans l'initiation à la culture supérieure, n'est évidemment pas propre au domaine esthétique : en débutant dans la réflexion historique, Jean Prévost ressent à la fois « crainte de la Révolution, volonté désespérée de la Révolution ». Ce qu'il explicite ainsi : « Je ne pensais pas que la Révolution serait une éclosion de bonheur ; je comptais qu'elle serait un châtiment », expiation néanmoins dans laquelle il place ses espoirs de féconder la vie. Bel exemple de pensée dialectique.

Jean Prévost
Histoire de France depuis la guerre

Aussi bien est-ce lui qui, une dizaine d'années plus tard, saura dire que le progrès de notre démocratie serait d'aller vers une participation constante (et pas seulement intermittente et électorale) à la vie publique.

Léopold Sedar Senghor (Khâgneux)
Louis le Grand 1563-1963

Une connaissance moins superficielle des cultures, la conviction des différences, des contradictions entre elles (et aussi entre les doctrines) est désarroi, restera désarroi ; mais en même temps l'étudiant peut se sentir maintenant au large et non plus enfermé dans une seule tradition ; et surtout la culture peut alors faire l'effort de dépasser « le clinquant de l'exotisme » et mettre en valeur l'identité toujours différenciée des hommes ; une culture capable à la fois de découvrir et d'améliorer l'union du particulier et de l'universel : est-ce un regret ou un éblouissement que l'universel revête tant de formes particulières aussi différentes ? Unir la joie de participer à ce qui réunit les hommes à la joie inverse de collaborer à leurs distinctions.

Jean Bruhat
Il n'est jamais trop tard

Qui peut échapper à la non-joie devant la succession des civilisations qui naissent, grandissent, déclinent au point que certains considèrent qu'elles s'écroulent et ne laissent derrière elles que des débris ? l'histoire comme une série de catastrophes.

Mais Jean Bruhat, dès la khâgne, a voulu être historien (et plus tard, il dressera l'histoire du mouvement ouvrier et révolutionnaire, les prémisses de sa vie intellectuelle posent déjà la direction de telle culture qui sera la sienne) parce qu'il est convaincu qu'il existe bien une « marche de l'humanité » et l'historien est celui qui peut en rehausser la conscience.

Non pas du tout un progrès simple, rectiligne, automatiquement garanti ; il est bien vrai que les civilisations sont mortelles, mais leur existence n'aura pas été inutile, et pas non plus leur disparition : chacune laisse « une sorte de terreau dans lequel s'enracinent de nouvelles civilisations ».

Ce thème du progrès est peut-être le plus caractéristique de l'entremêlement joie-non-joie et de l'effort de certains types de culture pour dépasser la non-joie.

Chaque époque présente telle difficulté, telle contradiction qui, alors, peut conduire vers une étape nouvelle et plus positive (par exemple, de nos jours, le statut de la femme, la décolonisation). D'autres problèmes à la même période, ne progressent pas (la guerre). L'avancée débouche non pas sur la sérénité, mais sur des problèmes nouveaux. La situation apparaît d'abord comme déséquilibre par rapport à l'état de choses précédemment établi ; mais en réalité c'est maintenant à un niveau plus élevé que les interrogations se cherchent : par exemple comment faire face aux séparations plus nombreuses et plus tentantes à l'intérieur des couples — à partir du moment où la dignité reconnue à la femme lui ouvre les carrières professionnelles ?

Plus modestement, plus directement en rapport avec l'ensemble de ce travail, je dirais l'étudiant en désarroi lorsqu'il découvre l'ampleur du domaine à étudier ; au lycée il avait pu n'apercevoir que les notions découpées du programme. Et maintenant un champ si vaste...

Du même coup (et c'est une seconde cause de malaise) il prend connaissance du caractère forcément superficiel, parce qu'encore global, général, de ses démarches.

Docteur Broca
Lettre à ma mère

Mais cette non-joie peut se dépasser en joie, ce qui ne signifie point qu'elle soit affranchie d'inquiétude. Tout au début de ses études médicales, Broca écrit à sa mère : « Plus je vais et plus je m'aperçois de l'immensité des études médicales. Il me semble qu'il est impossible d'arriver à la fin et que la vie d'un homme ne peut pas (y) suffire. Loin de me décourager, cela ne fait, au contraire, que m'exciter au travail ».

Robert Marjolin
Le travail d'une vie

Robert Marjolin, en même temps qu'il est effaré par l'étendue des écrits philosophiques et qu'il avoue l'aspect léger de son initiation (1) justifie qu'il y ait d'abord une première vue panoramique : « Je dessinais pour moi-même, pas à pas, une carte du savoir, j'apprenais à situer les auteurs les uns par rapport aux autres ».

Et dans l'ensemble de sa vie, nous trouvons si souvent l'étudiant désemparé face au nombre, à l'hétérogénéité des « canaux » culturels, depuis les livres difficiles, devenus maintenant moins inabordables, jusqu'aux cinémas d'avant-garde et aux discussions menées par des camarades déjà mieux informés — alors que le lycée filtrait, tamisait, guidait.

Annie Leclerc
Origines

« Charivari... Tintamarre... cacophonie ». L'étudiant le dépassera vers la joie dans la mesure où il ne se contentera plus d'emprunter quelques voies peu nombreuses et bien tracées — mais il aimera le mouvement, la multiplicité, le caractère indéfini et en quelque sorte inépuisable des possibilités culturelles pressenties, une surabondance qui doit bien commencer par être désordonnée. Cela suppose une culture qui débute à ras des expériences variées et quelque peu confuses comme celles de la quotidienneté et qui s'épure peu à peu : nous ne sommes pas loin du thème de la continuité-rupture.

L'itinéraire intellectuel et aussi la personnalité de Simone de Beauvoir incarnent de façon saisissante une vie étudiante où la non-joie

toujours renaissante, menaçante, est malgré tout transcendée par une culture qui sait ne pas se contenter de l'absurde — même s'il a d'abord été lancé comme un appel.

L'angélisme a pu se maintenir, vaille que vaille, durant sa scolarité secondaire ; mais lorsque la culture de la Fac est abordée, alors se dévoilent l'atroce, la violence, une fondamentale misère du corps et des esprits.

La toute sage et toute ambitieuse sent le monde s'écrouler : que deviennent cette mission de salut métaphysique des hommes par les livres, par ses livres, à laquelle elle se sentait appelée — et un public par avance respectueux qui attend avidement qu'elle lui distribue la bonne parole ? Chimères ? « Je me sentais des forces pour soulever la terre et je ne trouvais pas le moindre caillou à remuer ». L'humanité n'éprouve nul besoin ni d'elle ni de son œuvre.

Un immense sursaut vers la joie, malgré tout, dont la condition première est de développer en soi-même la force nécessaire à renoncer au « paradis de l'enfance ».

Les joies qu'elle va vivre comme étudiante (et les apports culturels ne peuvent pas être dissociés ici de tels camarades qui les lui ont révélés) visent d'emblée le suprême ; à vrai dire on n'échappe pas à un idéalisme quelque peu déclamatoire ; elle se sent faire cause commune avec cet aréopage « où communiaient à travers l'espace et les siècles tous les esprits qu'intéresse la vérité. Moi aussi je participe à l'effort que fait l'humanité pour savoir, comprendre, s'exprimer ; j'étais engagée dans une grande entreprise collective... je participais à une grande épopée spirituelle ».

Évidente est ici l'emphase, ironique après coup : ce premier palier de joie, en un sens, c'est une position qu'elle n'abandonnera plus — mais précisément à partir de laquelle elle va découvrir et redécouvrir (et périodiquement oublier) que tous les grands ne se donnent pas la main, ne balisent pas un même chemin — que les hommes n'ont pas que des besoins spirituels et tous les progrès ne sont pas contenus dans les livres. Bref la culture dépasse la culture, s'accomplit dans les mouvements réels, des tâches limitées mais réelles ou plutôt réelles parce que limitées et pourtant vivifiées par ces vues d'ensemble, ces visées globalement humaines auxquelles elle continue, à juste titre, d'attacher tant de prix.

Des avancées sont possibles, partielles et qui prennent pourtant en compte l'ensemble des faims, faim d'aliments, de sexualité et faim d'amour. Il s'agit alors de conforter l'une par l'autre la joie du panorama philosophique et celle du « possibilisme » propre à l'action. Et le mot décisif va être lancé : « j'ai découvert qu'on peut être intelligent et s'intéresser à la politique ».

Joie de l'ensemble — la culture comme synthèse

Je voudrais terminer en évoquant quelques cas où il n'est pas expressément mentionné de non-joie et par conséquent il n'est plus question de passage de la non-joie à la joie.

Ici la culture donne joie à l'étudiant quand elle lui permet d'accéder

à des vues d'ensemble : la vision globale, le tableau tout entier ; prendre en compte une totalité, la dominer, la maîtriser et, plus nettement encore, lorsqu'elle peut être, pour l'étudiant, le lieu d'une expérience personnellement menée.

Il reste à s'interroger sur les types de cultures qui, mieux ou moins bien, ouvrent l'accès à de telles synthèses.

En un sens le cas le plus complet de synthèse, ce sont les études médicales : union intime, et presque dès le début, de la connaissance et d'une pratique.

François Jacob
La statue intérieure

À ses premières séances d'hôpital, les premières opérations auxquelles il assiste, *François Jacob pressent que le corps humain n'est* pas « un vase fermé, presque sacré » — et la vie s'édifierait dans « le mystère ». Il commence à élaborer une conception instrumentale : « ce corps, on pouvait l'ouvrir... réparer des pièces, démonter certains de ses mécanismes », par quoi il prend confiance dans la valeur des interventions humaines : « la salle d'opération, quelle fabrique d'espoir ! ».

Ronald David Laing
Sagesse, déraison et folie

Les études de médecine renforcent la synthèse et la joie de la synthèse si elles prennent en charge non seulement l'aspect individuel et corporel mais aussi les grandes causalités collectives qui s'exercent sur nous. Laing choisit la médecine parce qu'il y a « un matériau réellement physique » et qu'en même temps il aura « affaire à des réalités réellement sociales ».

Johann Wolfgang von Goethe
Poésie et Vérité

Il est savoureux de remarquer que Goethe, déjà, considérait que « les étudiants en médecine sont les seuls qui mettent de l'ardeur à s'entretenir de leur science... même hors des heures de cours », dont la cause principale lui semblait être que « la médecine s'occupe de l'homme tout entier » et c'est pourquoi « elle occupe l'homme tout entier » : là est précisément ce que j'appelle la joie (culturelle) de la synthèse.

Pour que la médecine acquière cette force synthétique, il me paraît essentiel qu'elle participe d'une culture qui n'isole pas un corps curable par la médecine et des forces vitales qui échapperaient à nos prises ; qui ne sépare pas un individu curable par la médecine et une société qu'il faudrait abandonner à son destin irrationnel.

J'ai trouvé de très beaux exemples chez des étudiants, évidemment chez d'anciens étudiants, en géographie et en histoire.

Englobant mon thème habituel du chef-d'œuvre, ne devrais-je pas introduire une catégorie plus large qui désignerait les résultats les plus réussis de ce que je voudrais appeler les « élaborations synthétiques » ?

Certaines façons d'étudier certains types de réalités comblent de joie les étudiants.

Jules Isaac
Expériences de vie

Aux cours de Vidal de la Blache, Jules Isaac admire l'union entre « un savant géographe » et « un grand artiste... un grand poète de la géographie ».

R. Blanchard glorifie une géographie qui s'appuie et sur les sciences de la nature et sur les sciences humaines ; il s'écrie : « Le monde

Raoul Blanchard
Ma jeunesse sous l'aile de Péguy

entier se révélait ». On atteint à une connaissance qui établit, fait ressortir la continuité entre l'expérience courante (voir un paysage) et l'explication (comprendre le paysage), un palier intermédiaire consistant à le décrire ; ni la quotidienneté de la vision n'est dite indigne de la science, l'homme « quelconque » n'est pas le contraire du savant, ni l'usage habituel n'est dit équivalent à la science, l'étude apporte un enrichissement, est un enrichissement, le passage du sensible au concept : « Je **concevais** la Beauce, **vue** cent fois sur le trajet d'Orléans » où il habitait alors.

Georges Duby
Essais d'ego-histoire

Duby complétera la joie de la synthèse en y incluant à la fois une certaine présence des masses et les activités de l'étudiant : « Pour comprendre, il fallait arpenter les champs, les routes, les bourgades, au milieu des gens », sans qu'il y ait opposition, mais au contraire complémentarité entre cette vie entreprenante de l'étudiant et l'ordre de ses pensées.

Raoul Blanchard
Ma jeunesse sous l'aile de Péguy

D'où, dès la génération précédente, un enthousiasme qui ne craint pas de s'exprimer, toutes vannes ouvertes — influence de Péguy oblige : « J'allais de découverte en découverte... c'était un labeur mené dans l'allégresse et qui s'ouvrait sans cesse sur des horizons exaltants... J'étais fier, joyeux et prêt à abattre plus d'ouvrage encore... j'étais inondé de ferveur et d'admiration pour ce grand bonhomme qui, brusquement, illuminait ma route ».

Il n'est pas étonnant que l'étude de l'histoire conduise à des joies assez semblables dans la mesure où elle vise à être, à sa manière propre, synthétique.

Philippe Ariès
Un historien du dimanche

Synthèse temporelle : *non plus quelques époques, quelques sujets* sporadiques mais « une histoire continue ; sa continuité en faisait le prix... (elle reconstituait) un passé sans trous ».

Georges Duby
Essais d'ego-histoire

Synthèse des perspectives et des méthodes dans la volonté d'atteindre l'homme multidimensionnel et dans son travail et dans ses idées ; l'homme *individuel comme celui des collectivités : « recourir* aussi bien à la pédologie qu'à la démographie, à la science des climats qu'à l'économie, à la botanique qu'à l'histoire des mœurs et à celle des institutions » ; et dans chaque cas il s'agit de « mettre en œuvre les procédés et les questionnements spécifiques (des différentes disciplines) ».

Synthèse d'une œuvre de savant, répondant chez les étudiants à un désir de scientificité, apportant des garanties de scientificité et d'un travail d'écrivain, voire de poète *qui vise à donner la vie, à rendre la* vie à un passé qu'il évoque.

L'attrait de la synthèse, c'est qu'elle apparaît comme une voie pour retrouver la vie, pour recréer la vie, plus pleine et plus riche de promesses que dans les vues morcelées d'avant la connaissance élaborée.

Mais pourquoi la synthèse est-elle si difficile à réaliser et même à poser comme but à atteindre ? Il s'agit d'affirmer que l'ensemble existe, possède une unité, témoigne d'un sens ; que les différents ordres des événements non seulement sont imbriqués les uns dans les autres, mais concourent, chacun à sa façon, à une action commune, à un effet collectif.

Michelle Perrot
Essais d'ego-histoire

Michelle Perrot rappelle sa joie aux cours de Labrousse : « L'étude des idéologies n'était pas séparée du contexte économique et social ».

Georges Duby
Essais d'ego-histoire

Mais pour aller jusqu'au bout de lui-même le zèle culturel ne demande-t-il pas que ce tout puisse être compris et sans doute dominé, transformé ; que la synthèse soit organisée, qu'elle s'ordonne *par rapport à un élément dominant qui lui assure un ancrage premier* au cœur du réel ? Je suis un peu déçu lorsque Duby me semble se résigner à « l'inextricable enchevêtrement de déterminations innombrables ». Sinon, si ces déterminations s'enracinaient dans l'activité sociale et fabricatrice des hommes, trouvaient leur sens par rapport à elle, le marxisme ne serait pas aussi mort que chacun le dit aujourd'hui... Mais restons sereins et plaçons nos espoirs en cet « humanisme ennobli » par les connaissances.

Niels Bohr
La physique atomique et la connaissance humaine

Le physicien Niels Bohr est à la recherche d'une « vue d'ensemble qui embrasse la vie dans ses multiples aspects... (et) évoque la totalité de notre situation ».

Léopold Sedar Senghor
Louis le Grand 1563-1963

Est-ce si différent de la joie qu'éprouve en khâgne Senghor, qu'on put « analyser les données pour reconstituer le tout en une synthèse vivante qui dégageat l'esprit, le sens de l'objet » ?

Reste à se demander en quelle mesure et surtout à quelles conditions, cette prise synthétique constitue pour les étudiants un résultat habituellement escomptable — ou si elle risque de demeurer une exception.

Jean Prévost
18e année

En tous les cas, la synthèse (et donc la joie) ne peuvent pas être complètes si le corps, le corps émotif n'est pas de la partie. « L'enthousiasme que Chartier m'inspirait, je n'en dépensais qu'une partie au service des idées pures ; le reste éveillait des appétits et des passions endormis. Chez les jeunes garçons, tout est ensemble ».

La synthèse (et donc la joie) impliquent qu'une harmonie s'instaure entre l'ardeur, la sensibilité, la perception des dignités — et la raison ordonnatrice ; un professeur de littérature s'adresse ainsi à ses étudiants :

Stephan Zweig
La confusion des sentiments

« Il n'y a pas d'intelligence philologique, d'étude grammaticale des textes sans la connaissance de leur valeur... d'abord enthousiasme, ensuite l'application laborieuse... il faut que vous ayez senti la poésie vivre et respirer dans votre cœur, avant que nous nous mettions à en faire l'anatomie ».

***

Roland Barthes
Plaisir du texte

« Et pourtant si la connaissance elle-même était délicieuse ? ».

Georges Snyders

(1) Georges Snyders : **La Joie à l'école**, Paris, PUF, 1986. **L'École peut-elle enseigner les joies de la musique ?** Issy-les-Moulineaux, EAP, 1989. **Des élèves heureux**, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1991. (EAP : 6 bis, rue A.-Chénier, 92130 Issy-les-Moulineaux).

NOTE DE SYNTHÈSE

À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ?

Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants

François V. Tochon

Les enseignants ont commencé à entendre parler de cadres conceptuels à la fin des années soixante-dix, quand les premières synthèses inspirées de la recherche cognitive ont évoqué les réseaux de connaissance propres à certains secteurs d'investigation, dans les termes mêmes qui servent à qualifier les schémas, cadres et scripts dans la cognition des apprenants. Depuis, la recherche cognitive s'est étendue à la cognition des enseignants. En même temps, un secteur entier de recherche de terrain a ouvert une brèche dans la biographie des maîtres, dont l'impact sur les stratégies d'enseignement et les modèles de formation est indéniable. Toutefois, dans cette vague d'auto-recherche en formation, personne ne semble s'être vraiment intéressé à la cognition des chercheurs. A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ? Quels sont les cadres conceptuels qui les influencent dans leur quête ? Cette note de synthèse examine les recherches d'orientation cognitive et d'orientation biographique sur la connaissance des enseignants, à la lumière de quelques mots-clefs ou têtes de réseaux que se donnent les chercheurs pour conceptualiser la pratique éducative.

Cet article présente les cadres conceptuels de recherche sur la connaissance des enseignants (1). Un cadre conceptuel circonscrit une « manière de penser » et de décrire une situation. Dès qu'un chercheur ou qu'un enseignant s'attache à décrire l'enseignement, la description s'insère dans un modèle de la réalité dont le cadre conceptuel définit les mots employés et les

types de relations conceptuelles opérés. Toute forme de discours sensée semble soumise à un ou des cadre(s) conceptuel(s). Les travaux menés en psychologie cognitive suggèrent que tant qu'un cadre conceptuel reste implicite, il modèle l'interprétation des situations sans qu'on s'en aperçoive, sans qu'on puisse vraiment expliquer en quoi l'interprétation de la situation est particularisée par cette manière de penser. Par exemple, une métaphore dominante peut influencer les pensées et les actions sans qu'on y fasse attention : telle enseignante rapporte qu'elle organise « ses moussaillons » comme un « capitaine de navire » et cette métaphore conditionne sa gestion de classe (Tobin, 1989). La métaphore tisse un réseau de relations thématiques qui « cadre » les événements en accord avec un modèle descriptif (Doyle, 1990). Elle peut se constituer en modèle mental et accomoder une théorie implicite.

L'action est ainsi inséparable d'une théorie de l'action qui détermine ses présupposés en termes de causes, de conséquences, et de conditions d'action. L'action est inéluctablement circonscrite par un cadre conceptuel définissant, notamment, les finalités de cette action. Un cadre conceptuel, ce serait une théorie en petit. Aussi ne semble-t-il pas possible, pour un enseignant, d'agir sans théorie ; l'option la plus profitable en termes de l'adéquation de son action à ses propres finalités internes serait sans doute d'expliciter ces dernières. Cet article n'évacue pas la théorie, ce qui serait un non-sens puisque toute pratique est finalisée. Il s'agit ici d'indiquer en quoi la théorie peut jouer un rôle différent du rôle qu'on lui a vu jouer au cours des dernières décennies, afin d'être plus étroitement utile pour des praticiens (Russell, 1987ab).

Ce changement de rôle peut se fonder sur deux tendances récentes de la pensée scientifique en sciences humaines : la description de la spécificité est de plus en plus privilégiée par rapport à la généralisation prescriptive ; les processus mentaux semblent plus révélateurs que les comportements. Il existe certes des objectifs de comportement, mais ceux-ci sont soumis à des buts mentaux et à des finalités, prédéterminants, qui motivent des adaptations contextuelles. La réflexion sur les finalités et leur cadre conceptuel est prépondérante bien que, en dernière analyse, action et pensée soient souvent complémentaires.

Deux larges courants de recherche, en sciences de l'éducation, favorisent la description de processus de pensée singuliers : le courant cognitiviste et le courant biographique dont l'instrumentation est ethnométhodologique. Les analyses qui procèdent de ces deux courants semblent mieux tenir compte de la rationalité des praticiens, au point que certaines de leurs approches ont une valeur en formation sans qu'un modèle prescriptif soit défini. Par exemple, l'enseignant qui reconstitue son action verbalement est amené, sans intervention du chercheur, à organiser ses pensées, à préciser son cadre conceptuel. Les chercheurs ont aussi leurs cadres conceptuels. L'ethnométhodologie regroupe les approches de terrain issues de l'ethnographie ; les sciences cognitives regroupent les aspects de plusieurs disciplines qui portent sur l'analyse, la description et la simulation des processus cognitifs ; ces cadres conceptuels ont leur vocabulaire et leur manière de décrire le réel. Pour l'enseignant, ce peuvent être des outils de réflexion. Aucun n'est parfait. Chaque analogie a une portée descriptive réduite : décrire l'apprentissage en termes du traitement de l'information, ce peut être oublier la dimension affective ; décrire l'enseignement en images du vécu, ce peut être oublier la rationalité déductive.

Les cadres conceptuels des chercheurs indiquent les modèles auxquels sont soumises leurs interprétations. Plusieurs cadres conceptuels spécifiques ont inspiré la recherche sur la connaissance des enseignants : la psychologie du traitement de l'information, l'analyse des représentations et la phénoménologie, l'approche narrative, la science du concret héritée de l'ethnographie. Le concept d'« image » est abordé ensuite en relation à quelques recherches de terrain.

Depuis une dizaine d'années, la théorie est conçue comme un outil descriptif et explicatif favorisant la réflexion plutôt que comme un ensemble de dogmes à appliquer. Cet article met en lumière les moyens mis en œuvre pour conceptualiser la pratique dans différents domaines de recherche en sciences de l'éducation. Il faut distinguer la perspective de terrain de celle des sciences cognitives que nous présentons tout d'abord.

LES SYSTÈMES DU TRAITEMENT DE L'INFORMATION

Il est possible d'entrer en sciences cognitives par le biais de l'étude des systèmes (Le Moigne, 1986), puisqu'un présupposé fondamental de celles-ci est l'application des processus décrits à un système informatique. Les systèmes d'intelligence artificielle, par exemple, tentent de reproduire certaines fonctions cognitives de l'être humain. Plusieurs modèles de la psychologie cognitive sont en partie fondés sur une analyse systémique des universaux dans le traitement de l'information. La systémique est une pensée orientée vers des buts s'appuyant sur le concept modélisateur de hiérarchie, récemment complété par le concept d'hétérarchie qui implique plus de mobilité dans la hiérarchisation. On s'aperçoit, par exemple, que l'enseignement est souple et s'adapte aux réactions des élèves : le but prioritaire peut varier au cours d'une même leçon, en fonction des questions ou des problèmes rencontrés par l'élève ou l'enseignant. Quand la hiérarchie des buts que se fixe le maître est mobile, on l'appelle hétérarchie.

Cette analyse lie forme et fonction ; l'enjeu général n'est pas d'analyser, mais de concevoir des modèles en choisissant leur but. Le chercheur enquête auprès d'enseignants et leur demande de se remémorer leurs intentions telles qu'elles ont surgi en classe. Puis il les décrit en termes des conditions permettant d'atteindre certains buts. Le cogniticien transforme alors l'expression des pensées ou des plans de l'enseignant en un modèle éventuellement applicable dans un système informatique en vue, par exemple, d'en obtenir une simulation en intelligence artificielle.

La systémographie peut aussi être utile dans une analyse qualitative et contextualisée des situations, en dégageant les flux d'information (cf. Hüberman et Miles, 1991). Sa modélisation est employée dans la plupart des sciences et dans la théorie du traitement de l'information. Elle schématise les interactions et crée les outils d'une description et d'une planification scientifiques. Par exemple, l'analyse de l'éducation en termes systémiques permet de décrire la formation comme un ensemble de processus qui tend à complexifier un système-personne ouvert ; les finalités, le contexte, les agents et les formes de complexification peuvent en être modélisés (Lerbet, 1986).

En fait, tout système fonctionnel de codification (ou catégorisation) de la connaissance entre de plain-pied dans le vaste domaine des sciences cognitives (c'est là un des problèmes de cette métadiscipline ; son champ d'étude n'a pas de frontière définie). Les analyses cognitives confèrent à la finalisation de la connaissance une place centrale, mais elles tiennent compte des situations propres aux interactions entre systèmes ouverts. L'intention est alors décrite en termes de processus mentaux, orientés vers la prise de décision ou la résolution de problèmes.

Les modèles d'analyse systémique correspondent en partie à ceux de la psychologie du traitement de l'information, notamment dans l'exploration de la planification cognitive (Newell et Simon, 1972 ; Hoc, 1987). La planification cognitive est le mouvement finalisé de la pensée d'une enseignante, par exemple, qui se prépare à entrer en classe : il s'agit d'un processus spontané, non d'un processus formel. Chaque acte serait planifié par un mouvement de la connaissance ; ce mouvement serait une anticipation de l'acte sous la forme d'un modèle de cet acte et des conséquences envisageables. Les modèles cognitifs seraient issus d'un traitement hiérarchisé des connaissances directement reliées à l'action. Par exemple, si une enseignante, en entrant, constate que la classe est occupée, son traitement de la situation sera fonction d'une hiérarchie de choix dont elle a un modèle préalable. Ce *traitement impliquerait trois modes de la connaissance : 1. les connaissances* **déclaratives** concernant les faits stockés en mémoire (répondant à la question « quoi ») ; 2. les connaissances **procédurales** portant sur l'activation des connaissances entre elles et leur mise en relation (répondant à la question « comment ») ; 3. les connaissances **contextuelles** – ou conditionnelles – seraient des procédures spécifiques employées pour contextualiser la connaissance et l'action (répondant aux questions « quand » et « pourquoi ») (Winograd et Hare, 1988).

Trois étapes conduiraient à la transformation d'une connaissance contextuelle ou procédurale en une connaissance déclarative : (1) l'exécution d'une procédure régulée par les états parcourus en regard du but à atteindre ; (2) la construction d'une représentation de la procédure sous la forme d'un type de relation entre opérations associé à son but et aux propriétés de son objet ; (3) la justification de ces relations. La description de ces étapes s'avère particulièrement importante. D'une part, elle permet de distinguer et d'établir un pont entre deux courants de recherche en sciences cognitives fondés l'un sur la représentation déclarative, l'autre sur les systèmes de production procéduraux et la résolution de problème ; d'autre part, elle permet d'induire une des voies de recherche privilégiée, ayant des implications dans l'étude des enseignants chevronnés (« experts »), qui consiste à expliciter les procédures d'une action automatisée par la routine. L'explicitation passe par la verbalisation des pensées (par exemple, penser à haute voix son action tandis qu'on planifie un cours, ou exprimer verbalement les pensées qu'on a eues au moment des interactions, en revoyant leur enregistrement vidéo). On peut décrire les processus cognitifs des enseignants grâce à la verbalisation de leur « pensée en action ». Le langage semble ainsi étroitement impliqué dans le système de représentations qui ne peut fonctionner, dans l'enseignement tout au moins, sans la mise en relation constante du discours avec les informations de traitement. Nous verrons plus loin que cette méthodologie est proche de celle qu'emploie l'approche biographique pour « donner voix » aux savoirs tacites de l'enseignant. Dans l'approche biographique, ethnométhodologique, c'est le contenu exprimé qui intéresse le chercheur ; dans l'approche cognitive, c'est le processus mental.

La planification, dans le traitement de l'information, est ainsi un processus mental visant l'élaboration de la connaissance aux fins d'une action. La connaissance de l'enseignant semble un mouvement constant entre des plans cognitifs, issus des modèles préalables créés par les informations antérieures, et la prise en compte des informations du terrain. En psychologie cognitive, on parlera de processus descendants (les plans didactiques, relatifs aux contenus) et de *processus ascendants quasi-simultanés (prise en compte* des interactions pédagogiques). Les deux processus étant parfois contradictoires, la situation de l'enseignant est celle d'une constante résolution de problème complexe. Un enseignant devant sa classe doit tenir compte de quantité de facteurs qu'il doit constamment analyser. « Analyser » signifie ici traiter et sélectionner en termes hiérarchiques et anticipateurs d'une action. L'enseignant ne peut pas tout traiter ni répondre à tous les stimuli de l'environnement. Il doit différer certaines réponses, déterminer dans une adaptation continuelle au terrain quelles sont les informations qu'il va retenir comme pertinentes pour leur donner réponse et poursuivre son action, quelles sont celles qui vont contribuer au bon déroulement de la leçon, à sa moindre perturbation, à la ligne directrice fondamentale qu'il s'est fixée en matière de transmission des contenus. Ainsi, la connaissance de l'enseignant peut être décrite en termes de plans intériorisés impliquant une constante anticipation hiérarchisée de son action en cours. L'utilisation d'un plan permet d'éviter l'approche analytique d'une situation, en fournissant un modèle qui en facilite l'assimilation. Mais ce modèle n'est qu'une hypothèse de travail dont le test sera apporté par les rétroactions obtenues au cours du déroulement de l'activité guidée par le plan (Hoc, 1987).

Ainsi, Leinhardt et Greeno (1986) caractérisent l'enseignement comme une aptitude cognitive complexe, analysable au même titre que les aptitudes cognitives décrites par la psychologie cognitive. Cet aptitude repose sur deux systèmes de connaissance : la structure de leçon et la connaissance du sujet, en interaction dans des environnements dynamiques et mal définis. Bien qu'a priori les routines d'enseignement décrites par ces deux auteurs semblent algorithmiques, (ce qui apparaît dans d'autres travaux du premier auteur –cf. Leinhardt, Weidman et Hammond, 1987), la conclusion de leur recherche indique que les buts de l'instruction et les opérateurs de résolution de problèmes situationnels ne sont pas rigidement fixés. Les routines sont très souples, leur ordre peut varier et certaines parties peuvent passer d'une séquence à l'autre, être interverties, sans effort et sans qu'une explication soit nécessaire.

Nous développons, sur la base d'un système de codification des verbalisations d'enseignants, une grammaire des transformations cognitives et intentionnelles dans la planification des enseignants (Tochon, 1990b, 1992a). Les modules de cette grammaire peuvent être antéposés ou postposés en cours d'interaction, en classe, selon les réactions des élèves. La planification cognitive de l'enseignant peut ainsi être décrite en langage déclaratif selon des grammaires sémantiques transposables en réseaux de connexions, sur cartes de concepts par exemple. Il est également possible de mettre en évidence certaines conditions d'action agissant directement sur la mobilité des plans cognitifs de l'enseignant (Tochon, 1991b) et de concevoir alors des systèmes de production « intelligents », s'adaptant à certains besoins explicites des élèves. Les variations de procédures répondent à des règles de condition d'action ; par exemple : si les élèves sont agités, alors passer au domaine écrit. Ce type de recherche s'inscrit dans le cadre conceptuel des systèmes du traitement de l'information.

Les cadres conceptuels ne sont pas « étanches » ; ils répondent à une catégorisation floue, prototypique. Dans le vaste réseau des connexions entre connaissances, certains chercheurs s'accorderont à *telle partie du réseau* plutôt qu'à telle autre et établiront des liens particularisant leur orientation de recherche. La création de liens originaux entre cadres conceptuels éloignés, d'autre part, correspond fréquemment au processus analogique de la découverte scientifique. Un mot-clef peut caractériser momentanément la tête d'un réseau conceptuel ; par exemple le mot-clef « représentation », qui déborde le cadre du traitement de l'information.

L'ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS (2)

Chaque individu saisirait le monde à travers un système de représentations. Le concept de représentation revêt une grande importance dans la recherche sur la pensée des enseignants qui tire de nombreuses informations médiatisées lors d'entretiens peu directifs. Le terme de représentation correspond à plusieurs modèles théoriques utilisés en psychologie sociale, en psychologie clinique, et dans la psychologie du traitement de l'information (3). Chaque domaine considère la représentation sous un angle spécifique. Ces courants ont influencé à divers titres des chercheurs dans leur analyse des représentations des enseignants.

La psychologie sociale, par exemple, étudie les mécanismes de transformation des représentations collectives. Cet aspect social influe lors d'entretiens de recherche puisque les représentations s'actualisent dans le discours et que les analyses sont soumises aux processus heuristiques (recherche du sens, découverte de l'interprétation) ; ces processus entraînent certaines erreurs systématiques de jugement dont le chercheur et l'enseignant doivent tenir compte (Tversky & Kahneman, 1974). L'**ancrage** d'une valeur de référence déforme l'interprétation du contexte et réduit l'environnement à un modèle intériorisé préalable ; par exemple, un nouvel élève sera progressivement catalogué comme docile, à la suite d'une série de jugements permettant d'ajuster l'interprétation des comportements à cette valeur de référence. La ***représentativité*** *d'un phénomène amène à le catégoriser en référence à un* prototype représentatif d'une catégorie ; par exemple : « Marc, c'est tout Julien ! » (sous-entendu : il est fort en maths et faible en français). La **disponibilité** d'un événement ou d'un phénomène en mémoire nous amène à le juger plus fréquent ; par exemple : « Julien est toujours en échec » (en fait, il n'est en échec que depuis trois semaines, et seulement dans la branche enseignée par ce maître). Aux trois heuristiques précitées s'ajoute l'objectivation. L'***objectivation*** *est un processus de sélection de l'information à partir de* catégories préalables qui réduit le champ d'application de la connaissance à certaines situations. L'ancrage et l'objectivation sont favorisés par la dispersion de l'information, la multiplicité et l'inégalité des sources, la pression du groupe et la spécificité des intérêts des individus. Ainsi, le contenu des représentations est fonction du contexte dans lequel elles sont recueillies.

Dans le contexte d'un entretien de recherche les représentations exprimées par un enseignant risquent bien d'être différentes de celles du contexte de la classe. Les apprenants comme les enseignants ont des représentations, la charge des enseignants étant de faire évoluer les représentations des

apprenants. L'étude des représentations réciproques des apprenants et des enseignants permet de dégager les influences normatives et les conditions de leur transmission. La représentation, dans l'interaction en classe, serait tributaire des références idéologiques dominantes, des conditions liées à l'histoire personnelle du sujet, des conditions liées à l'expérience concrète de la relation réciproque et à la situation institutionnelle. La représentation de l'élève, chez le maître, déterminerait la perception de l'enfant et constituerait une référence modélisatrice pour l'enfant (effet Pygmalion). La mise en évidence de l'influence des représentations pourrait peut-être permettre leur dépassement. Mais la représentation ne joue pas qu'un rôle social, elle est active dans la construction personnelle du sens.

En psychologie clinique, la représentation ou construct est définie comme un filtre au travers duquel le monde est construit puis appréhendé. Le construct est déterminé par les événements élémentaires qui le constituent, par son champ d'application et son contexte (Charlier, 1989). Les constructs sont combinés en systèmes hiérarchisés, propres à un individu et donc singuliers, ou partagés par un groupe.

Dans la psychologie du traitement de l'information, enfin, les représentations sont des réseaux sémantiques ou des programmes procéduraux dont les nœuds ou les règles sont interreliés. Leur principe de fonctionnement peut varier, mais ils reposent tous sur des indices de « typicalité » : dans ces systèmes de représentation, un événement n'est compris qu'en ce qu'il se rattache à une catégorie typique. L'exemple fréquemment évoqué est celui du restaurant dans lequel les personnes et les objets ont des fonctions typiques. La compréhension des préalables d'une situation typique permet de fonctionner normalement, selon des routines, en sériant les problèmes locaux sans surcharge de travail du système cognitif. De même, l'enseignant développe des routines qui lui permettent d'agir spontanément et très vite dans des situations de classe typiques.

Malgré des avantages descriptifs évidents, ces systèmes de représentation ont toutefois un inconvénient majeur, celui de ne pas rendre compte des phénomènes atypiques. Or, dans une salle de classe par exemple, l'enseignant est souvent confronté à des phénomènes atypiques (indiscipline surprenante, décision difficile, etc.). Aussi les enseignants réagissent-ils selon des modèles plus souples, aux connexions multiples, fonctionnant sur le principe du parallélisme des règles d'action. Ce principe permet de traiter plusieurs « règles cognitives » à la fois, comme chacun le fait normalement dans la vie quotidienne. Chaque enseignant sait qu'il doit prendre en considération de nombreux éléments simultanés dans chacun de ses actes. Il est capable de remplir à la fois des séquences de buts qui se suivent et d'analyser les conditions multiples, simultanées, des diverses réalisations possibles de chacun de ces buts. Sa hiérarchisation des buts est mobile, la priorité en est variable selon les réactions des élèves ; de plus, elle inclut des règles d'exception permettant de comprendre des événements atypiques.

Plusieurs recherches récentes sur la représentation, dans le secteur de la résolution de problème, portent sur l'adaptation et les cognitions « en situation ». Certains problèmes surgissant en salle de classe, par exemple, peuvent être résolus dans la situation, au moment même, par un recours direct aux moyens du bord, sans qu'un cheminement déductif et séquentiel soit intervenu. Les sciences de la représentation s'ouvrent ainsi aux solutions ad hoc qui sont si souvent celles de la pragmatique professionnelle.

LE CADRE DE L'ACTIVITÉ

L'intériorisation des modèles de la réalité enseignante a été évoquée dans un autre cadre conceptuel important : il s'agit du cadre de l'interaction sociale. Le principe en est que la pratique met la connaissance en œuvre dans l'accomplissement des tâches. Pour comprendre une pratique (dans son apprentissage en formation, par exemple), il faudrait englober, dans sa propre connaissance, la connaissance ET l'action, le penser ET le faire, l'esprit ET le comportement (Yinger, 1987a).

Ces relations polaires ont été négligées par les behavioristes, et la plupart des modèles conceptuels ont scindé ces dyades pour analyser chaque aspect séparément, sans considérer leur interrelation, voire leur continuum. Peu de modèles lient l'action et la connaissance. Le cadre de l'interaction, cependant, réconcilie l'extériorité et l'intériorité de façon dynamique. Il est issu de l'école de psychologie soviétique et de ses travaux sur l'intériorisation à partir des activités (4).

Ce cadre est doté d'une certaine puissance explicative s'appliquant bien à l'esprit en action dans le contexte de la profession, du jeu, ou de l'apprentissage scolaire. Les tenants de l'interactionnisme soutiennent notamment que ni l'esprit ni le comportement ne peuvent être pris comme catégorie principale d'analyse dans les sciences sociales et psychologiques ; l'unité élémentaire servant de point de départ à l'analyse correspondrait à l'activité humaine, culturellement organisée. Les activités seraient des séquences de comportements issues de plans mentaux durables, au service de mobiles dominants, et dirigées vers des objets particuliers. Elles représenteraient une synthèse des processus mentaux et comportementaux et pourraient être analysées au niveau des thématiques d'actions ou à des niveaux plus fins des opérations spécifiques à un but.

L'activité unifie en un modèle la pensée, l'action et son contexte. Elle est représentée comme un système d'actions finalisées dirigées vers des objets spécifiques. Dans ce modèle, l'action, à la fois médiatrice et moyen de l'interaction, est le fondement de la relation contextualisée. Le but et le problème à résoudre activent le processus d'action et lui impriment une direction. L'information relie l'acteur à son environnement et réciproquement dans un processus d'influence constitutif de sens, transformant les acteurs et les objets. L'activité et sa médiation surgissent de l'interaction sociale et modèlent la connaissance de l'acteur, ses buts, et ses opérations qui, en retour, forment la nature de l'activité. L'interaction sociale, dans le cadre conceptuel de l'école soviétique, organise la connaissance et influence les buts et les opérations. Les buts, ainsi, peuvent être culturels et être cadrés par une activité définie par la culture (par exemple enseigner).

Dans le cadre conceptuel de l'activité, la connaissance est formée par les concepts ou catégories du langage et du discours social. Les opérations s'adaptent aux situations de façon fonctionnelle ; la pensée et la conscience sont déterminées par les activités tenues dans un environnement social et culturel. L'activité, en tant qu'unité d'analyse élémentaire, intègre les caractéristiques sociales de l'interaction et les caractéristiques individuelles, cognitives, des conduites. L'interaction sociale se réalise au moyen d'instruments (comme le langage) dont l'intériorisation progressive construirait la pensée consciente. Les fonctions psychiques supérieures répondraient à une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés dont la structure

inclurait l'emploi du langage comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques. Par l'intériorisation du langage et des conduites socialisées, la conscience deviendrait « un contact social avec soi-même » (Vygotsky, 1938).

Les recherches sur l'enseignement qui emploient le cadre de l'interaction sociale centrent souvent leur étude sur les connaissances spécifiques au contexte au sein d'activités comme la résolution de problème ou la prise de décisions, par exemple. Il y a donc un certain recoupement entre cadres conceptuels. Par exemple, la correspondance des buts personnels et sociaux a été prise en considération dans la recherche biographique récente.

Le cadre conceptuel de l'activité conduit à considérer l'enseignement, et tout autre travail, comme une activité organisée par la culture et l'interaction sociale. Ce cadre réconcilie les deux mondes séparés de la pensée et de l'action en concentrant l'attention du chercheur sur les activités éducatives et sur l'interaction de la connaissance, des buts, et de l'action (5). En tant qu'activité sociale, l'enseignement semble dépendre d'un répertoire complexe d'opérations sur la connaissance. Des buts multiples fondent les processus de conception et de réflexion. L'interaction est cadrée par des plans, un agenda interne et des routines au fil d'une activité répondante (Guba et Lincoln, 1983), improvisationnelle.

Les recherches sur la connaissance des enseignants portent de plus en plus sur les stratégies d'interaction entre la pensée et l'action telles qu'elles se manifestent au cours d'activités d'enseignement spécifiques (6). L'interaction entre la connaissance et l'action éducative semble être une des clefs d'une meilleure compréhension du processus d'enseignement. Plusieurs recherches interactionnistes utilisent dans leur approche certains outils ethnométhodologiques. En fait, les ethnométhodologies recouvrent un ensemble de techniques de recherche de terrain qu'on a transposées hors de leur cadre ethnographique initial, en éducation par exemple ; pour cette raison, Goetz et Le Compte (1984) les désignent comme des « quasi-ethnographies ». Les quasi-ethnographies approchent l'aspect (sub)culturel de l'éducation, chez un individu ou dans une collectivité ; la phénoménologie en éducation peut employer les mêmes instruments mais porte plutôt à s'enquérir de la singularité d'une pensée et d'une expérience, au sens existentiel.

LA PHÉNOMÉNOLOGIE

Certaines études sur la connaissance et l'expérience enseignante au sein du paradigme d'étude sur la pensée des enseignants utilisent l'entretien « en profondeur » en référence directe à la phénoménologie (7). La phénoménologie est l'étude du monde objectal tel qu'il apparaît à la conscience de l'observateur ; son cadre philosophique a été transposé dans la recherche en éducation. Les phénoménologues ne se préoccupent que peu de la question de l'existence d'une réalité « objective ». Le point de départ de leur réflexion est que le monde existe en soi mais que l'homme n'y a jamais accès. L'assertion fondamentale de la phénoménologie repose sur l'accessibilité des « constructions du monde » et de ses représentations conscientes. Le monde n'existe que comme le contenu des représentations personnelles ; aussi, l'orientation phénoménologique, en recherche, est-elle une étude de

l'« interne ». Cette orientation donne la primeur à l'expérience individuelle et à la connaissance que l'individu acquiert par l'expérience directe du monde. L'expérience vécue, le « monde vécu » est, dans cette conception, valide et fiable. Lors des entretiens, les enseignants se racontent et racontent leur pratique sans interférence du chercheur. En quelques sessions, ils reconstruisent leur expérience en un modèle pratique qui leur est propre.

Le concept de sens s'avère central dans la perspective phénoménologique, en liaison avec le concept de durée. Le flot continu de la conscience, indivisible, interdirait toute claire différenciation des expériences. L'action vécue serait, sur le moment, une expérience « préphénoménale » insérée dans le monde phénoménal après coup, servant alors de fondement pour d'autres expériences. Aussi l'expérience phénoménale serait-elle toujours un passé. Grâce au regard réfléchissant, le contenu de la conscience passerait du préphénoménal au phénoménal. En d'autres termes, l'enseignant qui réfléchit aux événements de la classe peut s'apercevoir d'éléments dont il n'avait pas pris conscience ; en les conceptualisant, il les fait entrer dans sa compréhension des phénomènes.

D'un point de vue phénoménologique, les expériences se singularisent dans le temps qui leur confère un sens. Le sens est construit par la réflexion vécue. L'expérience n'entraîne pas naturellement l'élaboration du sens ; c'est dans la tension entre la vie et la pensée, dans le temps, que l'expérience prendrait une signification. Le monde serait interprété puis réinterprété comme un vécu réfléchi. L'interprétation serait le référent du connu et de l'inconnu, elle modulerait l'instant d'attention selon les modèles de l'expérience.

L'expérience vécue formerait ainsi la perception, l'ici et le maintenant étant en partie déterminés par les expériences antérieures. La « réalité » du monde n'étant jamais fixée, sa construction resterait une interprétation ouverte. Les objets n'auraient pas de sens en eux-mêmes, leur sens serait tiré d'un acte d'appropriation du vécu. L'avantage de cette perspective est qu'elle laisse l'individu construire son propre modèle.

En recherche, la méthodologie de l'entretien phénoménologique a pour but d'extérioriser le monde vécu interne de l'enseignant, qui s'engage dans une explication de soi. Les entretiens durent et sont répétés de telle façon que l'enseignant est amené à reconstruire son « monde vécu » par lui-même, avec le moins d'interventions que possible de la part du chercheur, pour tirer un sens personnalisé de son expérience. Le temps laissé entre les interviews permet une réflexion du participant quant à ses propos antérieurs qu'il est amené à corriger, revoir et approfondir au fil des séances. La réflexion est cumulative, chaque entretien étant construit sur le précédent (Santilli & Seidman, 1988 ; Bachelor & Joshi, 1986).

Le concept de représentation est ainsi abordé d'une manière toute particulière par le courant phénoménologique, au sein de la recherche sur la pensée des enseignants. Etant donné l'absence d'intervention du chercheur en cours d'entretien et l'absence d'analyse du matériau de recherche dans un cadre psychologique, l'entretien phénoménologique tel qu'il est pratiqué en sciences de l'éducation peut être considéré comme une ethnométhodologie (Schutz, 1987 ; Coulon, 1990). A cause de son rôle déclencheur de réflexion, l'entretien phénoménologique devient de plus en plus un moyen important de formation des enseignants (Laferrière et collègues, 1989).

Quand nous évoquons tel ou tel cadre conceptuel, nous faisons allusion à un mouvement dynamique de théorisation plutôt qu'à une théorie implantée avec ses axiomes et hypothèses clairement délimités. Les cadres conceptuels font partie du monde vivant de la recherche. Ils sont soumis à variabilité. En cette matière, une typologie ne peut être que momentanée, soumise aux connaissances du typologue et aux mouvements sociaux de la recherche qui font qu'un mot-clef prend la tête d'un réseau de recherche à un moment donné. Par exemple, le cadre du traitement de l'information recouvre plusieurs concepts constituant en eux-mêmes des cadres conceptuels subordonnés : grammaire sémantique, résolution de problème, connexionnisme ; ces sous-réseaux ont eux-mêmes leurs connexions. Le traitement de l'information porte sur le traitement, sur le processus cognitif plutôt que sur le contenu informatif. Ainsi, la recherche cognitive constitue un cadre générique qui se distingue d'un autre cadre générique qui est la recherche biographique. La recherche biographique s'enquiert du contenu informatif du discours, elle se développe sous plusieurs aspects qui sont l'étude des représentations, culturelles et sociales, des interactions, des perceptions phénoménales, ou langage de la pratique, des images de vie. La recherche biographique prend une dimension narrative dans la praxis autobiographique, celle des histoires de l'expérience.

LES HISTOIRES PERSONNELLES DE L'EXPÉRIENCE

Le cadre conceptuel des « histoires de l'expérience » allie la connaissance personnelle à la recherche narrative. Cette orientation est fortement marquée par les travaux de Michael Polanyi (1962) sur la connaissance personnelle et par ceux d'Elliot Eisner (1985) sur la manière de connaître (parmi les tenants de l'approche narrative, voir Butt & Raymond, 1987 ; Connelly & Clandinin, 1988, 1990 ; Van Manen, 1990 ; Egan, 1991 ; Elbaz, 1991 ; Raymond, Butt & Yamagishi, 1991). Les histoires personnelles de l'expérience se situent dans le prolongement de l'approche phénoménologique à cause de l'importance accordée à l'expérience personnelle, mais ce cadre conceptuel porte sur des modalités plus « interventionnistes » de formation et d'enquête de terrain, malgré tout compatibles avec l'ethnométhodologie. Les contacts entre courants de recherche sont inévitables, aussi les catégories mentionnées dans cet article doivent-elles être comprises comme indicatives de tendances, prototypiques, leur application situationnelle étant faite d'exceptions. Les modèles de la recherche semblent obéir à des règles de catégorisation en compétition semblables à celles qui régissent les modèles mentaux d'êtres humains.

La recherche narrative se réclame d'une spécificité narratologique dont l'histoire serait longue tant en éducation qu'en études sociales, en histoire proprement dite, en littérature critique, en anthropologie, en art, en dramaturgie, en linguistique, en filmographie, en théologie, en philosophie. L'idée essentielle en est que l'humain est un être à histoires. Les humains se comprennent en se racontant des histoires sur eux-mêmes et sur les autres, et en écoutant les histoires que les autres ont à raconter d'eux (Connelly et Clandinin, 1990). L'étude narrative porte sur la manière dont les humains font l'expérience du monde. L'éducation, à cette lumière, consiste à construire et à reconstruire des histoires personnelles et sociales. L'humain vivrait de

métaphores. Curieusement, la recherche narrative entraîne une rétroaction sur l'histoire du sujet en contribuant, comme dans l'entretien phénoménologique, à construire son histoire en cours d'énonciation, et donc à lui ajouter des éléments de cohérence. A la différence de l'approche phénoménologique qui est non interventionniste (le chercheur n'intervient pas pendant l'entretien), la recherche narrative invite au feedback, elle est souvent une « histoire à deux », une collaboration de recherche en pensée, sur le vécu. Aussi les moyens de ce feedback et de cette collaboration narrative sont-ils organisés en une panoplie d'instruments de formation, de formation d'histoires et de recherche sur ce que les gens racontent.

L'approche narrative de la personne implique que les résultats de recherche répondent à d'autres critères que la validité, la fidélité, et la généralisabilité. Ces critères peuvent être la véracité (vérisimilitude, soit l'adéquation descriptive au terrain d'expérience) et la transférabilité (Van Manen, 1990) : le fait que l'histoire racontée puisse s'appliquer à d'autres contextes et que des lecteurs se reconnaissent ou reconnaissent d'autres dans le reflet narratif qui leur est offert d'une réalité. Cet aspect peut sembler problématique à des esprits positifs mais, au regard de chercheurs narrativistes, le modèle expérimental et statistique est aussi une histoire de l'expérience, histoire que la communauté scientifique s'est racontée en y croyant, en la répétant jusqu'à l'amélioration optimale, pour s'apercevoir ensuite que l'histoire *ne correspondait qu'en partie à la réalité de l'environnement.* Les biais et les réductionnismes d'une approche ou d'une autre se valent probablement, mais certaines approches sont plus adéquates à certains buts. Comment alors ne pas s'interroger sur la compatibilité des modèles ? L'histoire *est, à tout prendre, en perpétuel remaniement.*

Certains instruments de la recherche narrative sont hérités de la recherche biographique et autobiographique, celle des histoires de vie (8). *L'histoire de vie, dans la recherche biographique, peut être développée selon* une orientation personnelle ou selon une orientation sociale critique. Dans les deux cas, le but est de donner la parole aux praticiens, de donner voix à leur pensée (Zeichner et collègues, 1987 ; Pinnegar & Carter, 1988 ; Butt, Raymond et Yamagishi, *1988 ; Gitlin, 1990 ; Elbaz, 1983 et 1991). Parce qu'elle* porte sur l'expérience personnelle, la recherche biographique est plutôt qualitative que quantitative. L'histoire possède un début, une évolution comprenant des modifications, puis une fin. De même, la recherche sur l'histoire personnelle est ponctuée de moments–clefs permettant le regroupement de souvenirs (ce rappel peut être stimulé) et le bilan (qui peut être rédigé). Les notes de terrain, le journal de bord, la correspondance, le dialogue et l'interview sont les instruments privilégiés de l'enquête narrative. A partir de fragments de son passé, de ses notes, de ses plans de cours, l'enseignant reconstruit son histoire ou l'histoire de sa classe. C'est en racontant et redisant son histoire qu'un enseignant, qu'un administrateur ou qu'une directrice d'école réussit petit à petit à s'en faire une théorie, un ensemble narratif organisé. La « théorie », qui s'assimile à un modèle mental dans le cadre conceptuel des sciences cognitives, est décrite dans le cadre narratif comme une histoire de l'expérience. L'histoire de l'expérience n'est pas tout à fait l'expérience : elle est l'histoire qu'on s'en fait. Modèles mentaux et histoire ont de commun la médiation représentationnelle des phénomènes.

LA SCIENCE DU CONCRET

Les chercheurs découvrent que la connaissance de la pratique n'est pas *facilement explicitable*, que les connaissances qui permettent *l'action ne sont* pas toujours transposables en mots. La pratique paraît si éloignée des théories établies qu'on en vient à étudier sa complexité en termes du va et vient fonctionnel de la conscience sur son objet. Le recul « réflexif » et la réflexion sur l'expérience phénoménale permettraient au praticien d'élaborer une théorie interne, implicite, en général incomplète qui juxtaposerait des éléments disparates en agglomérats représentationnels explicatifs du terrain. Ces éléments organisateurs du terrain guideraient l'action, et permettraient de la comprendre.

Les biographes de l'éducation étudient la connaissance des enseignants d'un point de vue différent de celui des cogniticiens. Dans une orientation phénoménologique, ils peuvent amener un professionnel à resituer par lui-même sa propre expérience en la réfléchissant dans ses propres termes, alors que le chercheur transcrit fidèlement les propos (Santilli & Seidman, 1988) ; dans un cadre quasi-ethnographique (Goetz & LeCompte, 1984), ils adoptent les techniques habituelles de l'ethnographie classique sans forcément utiliser le cadre de travail théorique, conceptuel et interprétatif de l'anthropologie culturelle. En combinant différentes méthodes, ils parviennent *à décrire d'un point de vue extérieur les manifestations, régularités et usages* de la connaissance des enseignants, leur approche étant alors interdisciplinaire.

L'opposition entre le technicien rationnel et le professionnel enseignant, qui justifie le passage à un nouveau paradigme descriptif de la profession, à une nouvelle métaphore, a parfois été établie dans le cadre conceptuel de la « science du concret » qui sert d'introduction à *La pensée sauvage* de Claude Lévi-Strauss (1962, pp. 3-47).

La science du concret conçoit, sur le plan de la spéculation, ce que peut être une science première ou primitive. Claude Lévi-Strauss s'appuie, pour ce *faire, sur la comparaison de deux épistémologies techniques : celle du bricoleur* et celle de l'ingénieur. Le bricoleur œuvre de ses mains en utilisant des moyens détournés, hétéroclites. Son projet n'est pas anticipé, il se définit par l'instrumentalité du moment. Les éléments retenus pour le bricolage sont à demi particularisés sans être foncièrement prédéterminés. Ils servent d'opérateurs peu définis dont la caractérisation n'apparaîtra qu'au moment de leur emploi, lorsqu'ils rempliront une fonction vacante. Comme le nombre d'opérateurs à disposition du bricoleur est limité, l'usage de l'un d'entre eux entraîne une réorganisation de l'ensemble des virtualités d'usage des éléments restants. Chaque décision entraîne des permutations dans la structure relationnelle des éléments à disposition. Le bricoleur est, pour cette raison, à l'affût *de messages pré-transmis* qu'il collecte comme des virtualités de modes d'emploi pour des objets qui n'ont rien à voir, afin de pouvoir s'arranger avec les moyens du bord. Ainsi, ce sont d'anciennes fins qui sont recyclées pour servir de moyens. Pour cette raison, l'objet bricolé est toujours décalé par rapport à sa finalité. *L'intention est adaptée en raison des moyens réunis* selon le hasard objectif, la production étant le résultat d'un ensemble de contingences improvisées. Au contraire, l'ingénieur s'affranchit en partie des contingences, use d'instruments prémédités selon un projet rigoureusement calculé ; il soumet la matière à son modèle et subordonne les tâches à

l'obtention des outils et des matériaux. Chez l'ingénieur, le projet est conçu dans une relative indépendance du terrain, le terrain est médiatisé par les calculs.

La pensée de l'ingénieur est essentiellement prospective, alors que celle du bricoleur semble plutôt rétrospective : ce dernier engage un dialogue avec l'existant et considère, parmi les traces des finalités passées, celles qui pourraient être retraitées de façon significative. L'ingénieur n'agit pas selon cette logique incarnée dans l'action même : il définit ses problèmes, en spécialiste, en accord avec des règles et principes abstraits, selon des séquences linéaires et structurées de réponses. Le généraliste qu'est le bricoleur ajuste les structures aux événements, au contraire du scientifique rationnel qui conçoit les moyens et leurs résultats sous la forme d'événements provoqués en accord avec une théorie, avec des hypothèses. Bricoleur et ingénieur accordent aux événements et structures des fonctions inverses : l'un change le monde, l'autre s'y adapte. La pensée du bricoleur est fondée dans le concret, ses représentations sont associées à des événements particuliers (cf. Yinger, 1987b).

Peu de cadres conceptuels tiennent vraiment compte du raisonnement pratique ; à cet égard, la science du concret présente une description pertinente des méthodes de travail des praticiens de terrain. Elle décrit des processus de pensée traditionnels qui produisent des corps de connaissance élaborés, appropriés aux besoins quotidiens. La science du concret correspond à une orientation de travail et à une forme d'investigation de terrain. Elle distingue deux niveaux stratégiques au sein de l'approche ethnographique : l'un s'accorde à la nature approximative de la perception et de l'imagination, l'autre se situe à quelque distance de celle-ci. La science du concret s'adapte résolument au plan perceptuel et à l'imagination ; elle opère avec l'intuition sensible. La pensée pratique se définit selon cette approche comme un bricolage intellectuel, en opposition aux méthodes analytiques de l'ingénieur.

LA RÉFLEXION-EN-ACTION

En harmonie avec la science du concret, un cadre conceptuel domine nombre de recherches sur la pratique enseignante et la connaissance professionnelle en général. Ce cadre interdisciplinaire est celui du praticien réfléchi ou « réflexif » employé par Donald Schön (1983, 1987) dans deux études qui ont eu un fort retentissement en sciences de l'éducation. Une caractéristique de cet auteur est de partir de l'enquête sur le terrain, sans préconception, sans avoir même étudié la littérature portant sur son objet d'investigation. Ainsi tâche-t-il de faire, à partir bien sûr de l'épistémologie propre de sa formation de chercheur et des techniques d'analyse qualitative, œuvre neuve.

Schön caractérise la pensée professionnelle comme une réflexion-en-action, dans l'une des conceptions les plus populaires de la pensée et de l'action pratique. Le travail de professionnels comme les architectes, les ingénieurs et les psychothérapeutes serait fondé, selon cette description, sur des cognitions implicites s'enracinant dans la situation même.

La connaissance-en-action serait enchâssée dans l'action du professionnel expert. Elle resterait souvent inaccessible aux professionnels eux-mêmes

qui peuvent faire montre d'une aptitude dans son contexte d'expression mais qui sont souvent incapables d'en discourir verbalement. Les champions de tennis, par exemple, peuvent retourner une balle dans une succession rapide de mouvements, intuitivement calculés selon la visée particulière d'un coin du terrain, mais ne peuvent souvent pas décrire la connaissance du contrôle de la balle sous-jacent à leur performance. De même les enseignants, quand il s'agit d'expliquer leurs réactions lors d'interactions en classe. L'absence d'explicitation des stratégies chez les professionnels s'explique par la nature tacite de leur expérience. Les actions intuitives et spontanées de la vie quotidienne mettent en jeu des compétences difficiles à articuler logiquement. Ce qui est su ne peut être toujours dit. La description du vécu est la plupart du temps impossible ou inappropriée, inadéquate. La connaissance implicite aux modèles de l'action serait un sentiment du terrain : la connaissance serait dans l'action.

Chaque praticien compétent reconnaît immédiatement, sur son terrain, des phénomènes dont la description rationnelle aura toujours l'air inexacte et incomplète. L'action quotidienne amène d'innombrables jugements de qualité pour lesquels il s'avère quasiment impossible de fournir des critères adéquats et, pourtant, qui correspondent à des aptitudes réelles et objectivables, dont les règles même et les procédures ne peuvent être établies avec certitude.

Les recherches sur la formation à la réflexion pratique indiquent que même l'usage conscient, par l'enseignant chevronné de techniques et de théories de recherche-action ne l'empêchent pas de dépendre d'attributions tacites, de jugements implicites et de modèles intériorisés par l'expérience (Calderhead, 1988a).

L'activité des professionnels constituerait une conversation réflexive sur le terrain avec les problèmes immédiats liés aux situations. Les professionnels seraient caractérisés par la nature essentielle de leur action, plutôt que par leurs expériences de formation, par les diplômes ou par leur licence. En réfléchissant-en-action, le praticien deviendrait un chercheur dans son contexte pratique. Il ne dépendrait pas des catégories d'une technique ou d'une théorie établie, mais il construirait une théorie du cas unique, une nouvelle théorie pour chaque cas. Son enquête ne se limiterait pas à une délibération sur les moyens, soumise à un accord préalable sur les fins, comme dans le modèle par objectifs ; il ne scinderait pas les fins et les moyens mais les définirait interactivement, tout en cadrant la situation problématique. Sa pensée ne serait pas séparée de l'action ; il ne ratiocinerait pas sur les décisions les plus appropriées à convertir ensuite en action : son expérimentation serait une forme de l'action, son implantation sur le terrain serait construite dans l'enquête même. La mise en œuvre se ferait en recherche.

Comme dans les cadres phénoménologique et narratif, la réflexion prend ici une dimension structurante en rapport explicite avec l'expérience, dans la résolution des dilemmes inhérents aux situations pratiques. Le rôle de résolution de problèmes pratiques accordé à la réflexion explique l'usage de ce modèle lors d'innovations et le désir de faire passer le changement par la prise de conscience, par l'enseignant, de sa propre pratique et des représentations de son action sur le terrain (Olson & Eaton, 1987 ; Olson, 1989). Cette approche nouvelle de la formation est en opposition déclarée aux approches systématiques antérieures propres aux modèles de la rationalité technique.

La résolution de problèmes professionnels jaillit d'un répertoire de connaissances pratiques qui engendrerait des exemplaires (cas, anecdotes) ou

des métaphores génératrices de compréhension des nouveaux événements. Une fois les nouveaux événements recadrés, le/la professionnel/le s'engagerait dans la conversation réfléchie des situations au moyen d'une action à la fois mentale et physique. Le « discours récursif » ou dialogue en retour provoqué par l'action fonderait la recherche et la réponse ultérieures. Cet aller et retour propre à la cognition de l'action présente s'avère également caractéristique de l'agir improvisationnel, en pédagogie, chez les enseignants experts (Berliner, 1988) ; c'est ce que nous avons nommé la variance entre théorie et pratique dans l'actualisation des plans didactiques (Tochon, 1984, 1990b, 1991c).

En résumé, un certain nombre de propositions émergent du cadre conceptuel de la réflexion-en-action (Clark & Yinger, 1987) :

1) Le praticien peut non seulement penser à ce qu'il fait, mais il peut penser à l'action tandis qu'il agit. La réflexion-en-action occuperait une place prépondérante dans l'art de gérer les contradictions pratiques du quotidien.

2) La réflexion en action jaillirait de l'action présente, elle serait implicitement fondée dans la situation, idiosyncrasique, et non sur les connaissances plus explicites caractéristiques de la réflexion sur l'action.

3) La résolution de problèmes professionnels surgirait, dans les situations mêmes, d'un répertoire de connaissances pratiques, ces « exemplaires » de situations-types permettraient de comprendre les événements et de réagir adéquatement ; ces « exemplaires » apparaîtraient, lors d'interviews, sous la forme de cas, d'exemples vécus typiques, de métaphores explicatives.

4) La résolution de problèmes professionnels procèderait souvent du recadrage du problème initial, d'une recherche au sein du cadre imposé et d'une réflexion « à reculons ».

Les recherches menées dans la ligne de la réflexion–en–action contribuent fortement à rehausser le statut professionnel de l'enseignant en témoignant de la pertinence de ses réactions en situation, de son degré de compétence (ou d'« expertise ») et de l'inadéquation partielle des modèles théoriques de formation issus de la rationalité technique. La distinction entre réflexion-en-action, synchronique et immédiate, et réflexion-sur-l'action, préactive ou postactive (avant l'action en classe ou après), permet de différencier deux types de recherche pratique dont peuvent découler deux modes différents de formation : la formation par le vécu et la formation par l'échange verbal.

LE LANGAGE DE LA PRATIQUE

En éducation, les cadres conceptuels envisagés dans le traitement de l'information, l'analyse des représentations ou de l'interaction sociale correspondent à des approches quasi–psychologiques de la connaissance pratique. La phénoménologie appliquée, l'approche narrative, la science du concret et la réflexion-en-action se situent dans une optique plus ethnologique de la connaissance, quoique les modèles scientifiques tendent aujourd'hui à « s'universaliser ». La planification, par exemple, est un concept étudié parallèlement en psychologie, psycholinguistique, linguistique, sociologie, sociologie éducative, en pédagogie, en physique, en architecture (etc.) selon des

composantes souvent identiques. On assiste depuis peu à l'émergence de concepts « génériques » ou de sciences transversales rendant difficile l'appropriation du concept par un secteur du savoir ou, du moins, l'attribution d'un type d'enquête à une science particulière dont la catégorisation sera toujours relative.

La praxéologie naissante, ou science de la pratique, si elle se constituait comme corps unifié du savoir, resterait du point de vue des méthodes une science interdisciplinaire. Son utilité pourrait être de jeter un pont stratégique entre les pratiques singulières et la théorie, en déterminant les fondements d'une formation fonctionnelle aux savoirs vécus professionnels. En cela, elle constituerait un secteur des sciences de l'éducation, elles-mêmes interdisciplinaires. Mais la pratique a-t-elle sa place dans une science ?

Les connaissances pratiques des enseignants peuvent être décrites selon les options de la psychologie sociale, de la psychologie clinique, du traitement de l'information ; elles peuvent être abordées d'un point de vue ethnologique, phénoménologique voire narratologique ; enfin, d'un point de vue ethnolinguistique, sociolinguistique, psycholinguistique, simplement linguistique ou pragmatique. Mais sont-elles réductibles à des mots, à de l'explicitable rationnel ?

Le langage de la pratique, s'il existe, est-il médiatisable ? Le cadre conceptuel du langage de la pratique est issu du cadre linguistique, employé d'une manière métaphorique, et du design architectural (9). En architecture, la conception serait guidée par une langue modèle opérant par strates enchâssées du général au particulier. Chaque modèle décrirait un problème récurrent de l'environnement ainsi que les solutions nodales virtuelles. Les modèles de production naîtraient de l'agencement des modèles constituants, chacun d'eux définissant la relation d'un contexte, d'un problème et d'une solution. Alors que les modèles exclusivement algorithmiques restreignent les solutions envisageables, la langue modèle fournirait des procédures de découverte contextualisées produisant une solution spécifique à chaque emploi.

Chaque praticien créerait une langue modulaire dans son esprit, qui croîtrait avec l'expérience et la culture. On ne trouverait pas deux langages semblables, mais de nombreux modèles seraient partagés. Ces modèles fonderaient la communication pratique et constitueraient une grammaire de pensée et d'action. Cette syntaxe logique serait activée par une sémantique et par des configurations pragmatiques.

La langue de la pratique articulerait des modèles intégrés de pensée et d'action a priori non verbaux, ces structures de sens imbriquées guidant le mouvement praticien. L'agir communicationnel (Habermas, 1987) aurait une syntaxe formelle, une sémantique, et s'actualiserait selon des processus intentionnels. Les mots et les phrases en seraient l'action, le domaine d'activité, les routines d'organisation et de mise en relation des tâches pratiques. Ce langage ne serait pas entendu mais vu et senti. Il correspondrait à une grammaire de pensée.

Les problèmes de terrain susciteraient la résurgence d'images situationnelles stockées en mémoire qui entraîneraient des réponses de production. L'usage répondant de cette langue contextuelle connecterait ainsi intimement les fins et les moyens et permettrait de singulariser les réponses à partir de processus standardisés.

L'IMAGE OPÉRATIONNELLE

Nous abordons le concept d'image en fin de cette synthèse des différents cadres conceptuels qui influencent la recherche sur la connaissance des enseignants ; en effet, ce concept, hybride, est encore en pleine gestation, tiraillé par différents courants psychologiques, psycholinguistiques et neuropsychologiques. Il s'agit à nouveau d'un concept transversal, interdisciplinaire, adopté par des courants parfois très éloignés du foyer conceptuel d'origine. L'image fait partie du fond commun et resurgit régulièrement dans différents domaines sous de nouveaux visages. Sa mise en exergue ici comme un cadre conceptuel en soi se justifie par le fait que des recherches importantes sur la pratique de l'enseignant dans sa classe sont centrées sur la production métaphorique, que tout un ensemble de travaux conceptualisent l'image comme une construction centrale de la connaissance pratique de l'enseignement (Munby, 1987 ; Shulman, 1986 et 1987 ; Clandinin, 1985 ; Clandinin & Connelly, 1987, 1988, 1989 ; Connelly & Clandinin, 1988, 1989 ; Tobin, 1989 et 1990 ; Gudmundsdottir, 1988ab ; Tochon, 1990a). Plusieurs chercheurs ont mis en évidence la transformation pédagogique de la matière d'enseignement sous la forme d'images de cas représentatives, pour l'illustrer et développer sa compréhension chez l'apprenant (Shulman, 1990 ; Tochon, 1991c). Ce cadre conceptuel est certes apparenté à certains aspects de la recherche narrative, de la psychologie cognitive, et de l'approche holistique que nous n'abordons pas ici faute de place.

Le concept d'image a, notamment, motivé une « dispute » entre deux psychologues célèbres : Jean Piaget et Jérôme Bruner. Piaget estimait que l'image était soumise aux opérations, plus abstraites, et qu'il était curieux d'attribuer à ce produit de socialisation qu'est l'image mémorielle un pouvoir de créativité et de nouveauté (Piaget, 1976). Le débat sur l'image, son rôle, sa fonction n'est pas simple, il semble avoir trouvé depuis peu une dimension nouvelle dans la recherche pédagogique internationale.

Dans la psychologie du traitement de l'information, le concept de modèle est en général considéré comme plus puissant que celui d'image opérative : il rend compte d'unités de codage de haut niveau traitant des configurations entières d'informations. Il n'est à cet égard pas impossible que les modèles mentaux se traduisent souvent en images pragmatiques et situationnelles.

Les modèles représentent des ensembles conceptuels constamment reconstruits sur la base d'une compétition des hypothèses explicatives de l'environnement ; leurs structures d'information modifiables rassemblent la connaissance tirée de l'expérience. Ils s'appuyent sur des prototypes de réaction construits à partir de situations fréquemment vécues, mais ils servent de plus à interpréter inductivement les informations pertinentes en s'ajustant aux situations à l'aide de règles d'exception. Par exemple, en entendant la phrase « Pendant son séjour à Paris, Gerry s'étonnait qu'on ne mange pas dans les cinémas », un auditeur européen pensera peut-être au pop-corn vendu dans les cinémas nord-américains et il fera référence à une règle d'exception permettant d'accorder l'incongruence des termes « manger » et « cinéma » en une inteprétation inhabituelle : il existe des cinémas où l'on mange. En fait, que le modèle soit perçu sous forme d'image ou d'opération varie peut-être d'un individu à l'autre. Nous avons vu par ailleurs que les modèles mentaux ne se laissent pas cristalliser en schémas mais sont associés à des règles d'exception adaptés à des situations particulières, atypi-

ques. Il est possible que l'image puisse englober en un tout cette complexité d'information.

Dans la recherche sur l'enseignement, le concept d'image est fréquemment utilisé pour décrire la connaissance pratique de l'enseignant. Son emploi répond alors à différents niveaux d'abstraction. Certains travaux partent du constat que l'expérience explique les comportements adoptés en classe et qu'elle se cristallise dans la sélection et l'organisation rythmique d'images opérationnelles (Connelly & Clandinin, 1988 et 1989). Tel enseignant, par exemple, remarque qu'il a construit son programme de l'année sur quelques thèmes récurrents à partir desquels il a expliqué la plupart des apprentissages et des expériences faits en classe. La connaissance pratique explicitée dans les entretiens surgit également sous la forme d'anecdotes s'associant en images qui donnent un sens à l'action (Clandinin, 1985). La littérature sur l'imagination, l'imagerie et l'image permet de localiser les connexions entre l'image et l'expérience dans le processus du souvenir. Cependant, la notion d'un lieu entre l'image et l'expérience a été remplacée par le concept de système symbolique dynamique, responsable de l'organisation et de la transformation de l'information perceptuelle. L'image n'est ainsi plus un enregistrement passif de l'expérience, mais un procès dynamique, générateur de sens et reconstructeur de l'information (la littérature thérapeutique emploie d'ailleurs, dans un tout autre domaine, ce concept pour définir un moyen de transmission et de médiatisation des processus inconscients). Les travaux qui s'inspirent de ce niveau d'abstraction décrivent la connaissance pratique en termes d'associations métaphoriques qui relient à l'aide de métaphores puissantes les domaines cognitif et affectif.

Dans cette optique, l'image est un moyen de conceptualiser ce que l'enseignement devrait être. Elle peut représenter la classe par exemple, dans l'esprit d'une enseignante novice, comme un « foyer », le processus métaphorique influençant dès lors toute l'organisation et la gestion de sa classe, sa manière de considérer les enfants et d'arranger l'environnement de la salle où les cours sont donnés (Calderhead, 1988b).

D'autres travaux sur l'enseignement utilisent le concept d'image comme outil linguistique, défini comme une affirmation brève, descriptive et parfois métaphorique (Elbaz, 1983). La reconstruction des images du texte des interviews permettrait d'en tirer les réseaux épistémiques, en relevant leurs interrelations. La structure de la connaissance pratique pourrait être déployée sur une carte de concepts que l'enseignant commenterait en fin d'interview et à laquelle il ajouterait des flèches relationnelles (Elbaz, Hoz, Tomer, Chayoth, Mahler & Yeheskel, 1986). Les modèles cognitifs seraient alors analysés grâce à la cartographie des relations entre concepts propres à une discipline d'enseignement, quant à la qualité des regroupements entre images, quant aux liens formés entre elles, quant à la nature sémantique de ces liens (Tochon, 1990c).

A un niveau moins élevé d'abstraction, les images d'enseignants novices ont parfois été analysées en termes de modèles d'enseignement (Calderhead, 1989). Ces descriptions plus partielles et spécifiques montrent que l'image influence la manière dont les novices interprètent leur propre pratique et celle d'autrui.

Un novice, par exemple, dont les actions sont subordonnées à un modèle intériorisé du « bon enseignant » dans la façon détaillée de gérer les relations en classe, dérive ce modèle de l'image qu'il garde d'une scène chaleureuse

vécue étant enfant, auprès d'un enseignant l'ayant impressionné. Cette image directrice s'avère suffisamment puissante pour l'amener à se corriger dans toute situation tendue en classe.

Un niveau plus bas encore d'abstraction est représenté par les images de leçons (Morine-Dershimer, 1979). Les enseignants semblent avoir des « photographies mentales » de ce qu'une leçon d'arithmétique, d'orthographe ou d'observation scientifique inclut typiquement. Le concept d'image a également été utilisé pour évoquer les souvenirs visuels et les perceptions fugitives des enfants au cours de l'enseignement (Eraut, 1988).

Le concept le plus connu attribue les images mentales des enseignants à des cas, des expériences vivantes et des bons exemples immédiatement utiles en classe. Il se distingue de la connaissance de la matière telle qu'on la représente en général dans les manuels, c'est-à-dire sous la forme de principes abstraits, de lois générales ou d'idées fondamentales. Selon cette hypothèse, l'enseignant fonctionnerait à partir d'images de cas opérant la transformation du savoir didactique en une connaissance vivante, pédagogique ; la transposition didactique ne serait qu'une étape dans la transformation de la connaissance. Les mathématiciens professionnels, par exemple, constatent de grosses différences entre leur manière de concevoir les connaissances de leur domaine et la manière dont les conçoivent les enseignants de mathématique. Dans cette direction, certains chercheurs enquêtent sur la pédagogie des bons exemples (Clark, 1989). D'autres démontrent que les métaphores auxquelles s'identifient les enseignants ont des répercussions sur leur gestion de classe (Tobin, 1989, 1990).

Deux aspects ont été négligés dans notre analyse des cadres conceptuels qui influent sur l'étude de la connaissance des enseignants, parce qu'ils sont peu représentés dans ce corps de recherche : la psychanalyse et l'analyse sémiotique. La psychanalyse semble avoir été écartée des études sur la pensée pratique (Wagner, 1987 semble l'exception) ; d'autre part, la pragmatique de l'intentionalité a vraisemblablement un futur prometteur dans l'étude de la pensée des enseignants.

EN BREF

L'étude de la connaissance pratique des enseignants a pris, depuis le début des années 1980, une ampleur telle qu'elle a actuellement, dans la recherche internationale, autant d'impact que la recherche sur l'apprentissage. Il y a plusieurs raisons à cet intérêt croissant : on s'était aperçu que, pour bien enseigner, il fallait tenir compte des représentations des apprenants ; on se rend compte maintenant que, pour bien former, il est indispensable de tenir compte des représentations des enseignants. Les résultats de la recherche sur l'apprentissage, quand ils sont transférés en formation, sont alors décontextualisés (le transfert se définit par la décontextualisation de la connaissance) ; d'où l'importance d'étudier les modes de contextualisation dans la pensée des enseignants, puis de les intégrer dans une réflexion sur le mode collaboratif, entre chercheurs, formateurs de terrain experts du contexte, et enseignants (Clark, 1988). Il est également essentiel, dans cette amorce de dialogue, que les praticiens situent les chercheurs dans la relativité de leurs découvertes. Un cadre conceptuel n'explique pas tout. Comme

tout schéma, il situe la pratique dans un ensemble fonctionnel significatif, mais voile du même coup d'autres aspects, implicités par les explications fournies.

Un cadre conceptuel, dans la pensée d'un chercheur, peut être un modèle fluctuant entre plusieurs foyers interprétatifs possibles (entre plusieurs têtes de réseaux). La théorie une fois traduite dans la pensée pratique du chercheur est comme un modèle mental. Inductif, le modèle mental suggère une catégorisation momentanée assez typique mais truffée d'exceptions.

Nous avons passé brièvement en revue, dans cet article consacré aux *cadres conceptuels ayant influencé la recherche sur la connaissance pratique* des enseignants, les courants modélisateurs venant des sciences cognitives et des ethnométhodologies à visée biographique. Il est évident que beaucoup de recherches ne se réclament pas d'un courant très spécifique ou d'une école de pensée, d'autant que certaines procédures d'analyse qualitative tendent à recommander de laisser les a priori conceptuels « au vestiaire » dans une première approche du terrain. Cependant, force est de reconnaître l'influence des techniques de recherche — de nature cognitive ou de nature quasi-ethnographique — sur les résultats et sur la conceptualisation finale des enquêtes. Reste le problème des attributions générales au cognitivisme qui, à l'heure actuelle, a éclaté en une multitude de modèles dont les variantes sont difficiles à déceler.

L'interaction des différents domaines de recherche, la multiplicité des techniques et des « sciences de base » se disputant le champ éducatif *expliquent l'hétérogénéité de la recherche sur la connaissance et les savoirs* enseignants. La centration sur la connaissance de la matière, d'autre part, tendrait à disperser davantage encore les chercheurs en les spécialisant sur les cognitions propres à certaines disciplines d'enseignement voire à certains ordres d'enseignement.

Dans une tentative toute relative d'unifier quelques tendances forces, nous avons isolé quelques domaines conceptuels ayant une influence déclarée, prégnante, sur une large majorité de travaux actuels. Nous avons évoqué le traitement de l'information et l'analyse des représentations, l'impact de celles-ci dans la construction interactive des connaissances, leur fonctionnement réflexif pour dégager une organisation. Nous avons ensuite envisagé divers courants que l'on peut regrouper sous la large dénomination d'ethnométhodologies à visée biographique parce qu'ils accordent une place prépondérante à l'expérience situationnelle : la phénoménologie, les histoires personnelles ou critiques de l'expérience, la science du concret, le langage de la pratique. Enfin, certains concepts clefs se situent entre psychologie et ethnologie, par exemple l'image opérationnelle et la planification. Cet arsenal conceptuel est-il trop éparpillé pour déboucher sur des applications pratiques (Kagan, 1990) ? Il est au contraire probable que la multiplicité des cadres de référence permette aux enseignants de fonder leur réflexion sur un réseau souple et adaptable de concepts mieux à même de modéliser la complexité de ce qu'*ils vivent*.

Le point à retenir est qu'au cours de la dernière décennie, la place de la théorie a changé par rapport à la pratique. Alors que, pendant longtemps, on estimait que le but des formations était de transmettre la théorie et que le but des enseignants était de l'appliquer, on conçoit maintenant que la théorie est un langage possible, en quête de cohérence, au service de la description et de l'explication des pratiques. Le praticien possède un ensemble de modèles

implicites. Leur description, leur explication approfondit la compréhension du terrain, elle devrait permettre d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement « de l'intérieur ». Plusieurs options ont été présentées ; certaines d'entre elles consistent à laisser toute préconception « au vestiaire », à se fier aux pensées pratiques des enseignants. Les enseignants sont alors amenés, en formation action, à élaborer leurs propres cadres conceptuels : ils deviennent chercheurs sur leur terrain.

Quand les chercheurs pensent aux enseignants, leur tête est pleine de préconceptions. Les enseignants et enseignantes ayant lu cette synthèse saisiront pourquoi les chercheurs sont parfois difficiles à comprendre : il faut les laisser parler de ce qui les préoccupe et tenir compte de leurs représentations. Si ces conditions sont remplies, alors les enseignants apprendront un maximum des chercheurs et leur ouvriront les yeux sur de nouvelles inconnues.

François V. Tochon
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Novembre 1991.

Notes

(1) Nous préférons le terme « connaissance au terme « savoir » parce qu'un savoir est explicite tandis qu'une part de la connaissance est expérientielle et difficile à mettre en mots. Cf. notre revue sur la pensée des enseignants (Tochon, 1989).

(2) L'ordre des parties de cet article ne peut respecter la chronologie. D'une part la notion de représentation est hétérogène et a été abordée par plusieurs auteurs à différentes époques, d'autre part l'analyse phénoménologique, dans la section qui suit, si elle fait référence aux théories représentationnelles de Bergson et de Husserl, n'a été appliquée à la recherche sur la pensée des enseignants que récemment, dans un cadre ethno méthodologique qui mérite d'être différencié ; enfin, la science du concret issue des travaux de Claude Lévi-Strauss (1962) n'a également été exploitée comme cadre conceptuel appliqué à l'enseignement, aux États-Unis, que dans les années quatre-vingt.

(3) Charlier (1989). Plusieurs auteurs francophones traduisent indifféremment les termes anglais « schema », « script » et « frame », utilisés en phychologie cognitive, par le mot représentation. Toutefois, chacun de ces termes est propre à un système de représentation informatique et, au plan opérationnel, ils sont difficilement comparables.

(4) Les travaux de l'école soviétique ont été largement traduits en français (voir la revue de B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, 1985) ; aussi n'y sera-t-il fait qu'une brève référence. La théorie de l'activité s'est développée à la fin des années cinquante lors de la seconde publication des œuvres de L. Vygotsky, l'époque de censure stalinienne étant révolue.

(5) Cependant, la méthode instrumentale propre à Lev. Vygotsky aurait pu être davantage exploitée dans la recherche sur l'enseignement.

(6) L'« ethnologie constitutive » ou « constructive » s'inspire du cadre interactionniste ; elle se définit comme l'analyse et la description des interactions complexes ; transposée dans l'analyse de l'enseignement, elle permet de mettre en évidence la structure de tâche académique et la structure de participation sociale dans la perspective d'activités sociales structurantes. Cette approche est « microethnographique » (Mehan & Wood, 1975 ; cf. la revue de Coulon, 1988).

(7) De Henri Bergson à Paul Ricœur (1990), en passant par Husserl, Merleau-Ponty et Schutz.

(8) On ne peut pas dire pour autant que la recherche sociologique sur le cycle de vie des enseignants soit d'emblée inscrite dans une étude de la pensée des enseignants : tout dépend de l'option, plus ou moins « personnelle », du chercheur. Cf. Hüberman et collègues, 1989 ; Tardif, Lessard & Lahaye, 1992).

(9) Le « langage de la pratique » est un concept développé par Yinger (1987b) en référence aux travaux d'Alexander (1979).

BIBLIOGRAPHIE

ALEXANDER C. (1979). — **A timeless way of building.** New York : Oxford University Press.

BACHELOR A. et JOSHI P. (1986). — **La méthode phénoménologique de recherche en psychologie.** Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.

BERLINER D.C. (1988, février). — **The development of expertise in pedagogy**. Charles Hunt Memorial lecture. American Association of Colleges for Teacher Education. La Nouvelle-Orléans, LA.

BUTT R.L. et RAYMOND D. (1987). — **Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography**. Lethbridge, Alberta : Université de Lethbridge.

BUTT R.L., RAYMOND D. et YAMAGISHI L. (1988, avril). — **Autobiographic Praxis : Studying the formation of teachers' knowledge** (Notes 1, 2). Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), La Nouvelle-Orléans, LA.

CALDERHEAD J. (Ed.) (1988a). — **Teachers' professional learning**. London : Falmer Press.

CALDERHEAD J. (1988b, avril). — **Reflective teaching and teacher education**. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Éducation (AERA), La Nouvelle-Orléans, LA.

CALDERHEAD J. (1989). — The quality of reflection in student teachers' professional learning. **European Journal of Teacher Education**, 10 (3), 269-278.

CHARLIER E. (1989). — **Planifier un cours, c'est prendre des décisions**. Bruxelles : De Boeck.

CLANDININ D.J. (1985). — **Classroom practice : Teacher images in action**. London : Falmer Press.

CLANDININ D.J. et CONNELLY E.M. (1987). — **Teachers' personal practical knowledge : Image and narrative unity**. Toronto, Ontario : OISE.

CLANDININ D.J. et CONNELLY E.M. (1988). — Teachers' personal practical knowledge : Image and narrative unity. In L. Miguel et V. Angulo (Eds), **Conocimiento, creencias y teorias de los profesores**. Alcoy : Editorial Mafil SA.

CLANDININ D.J. et CONNELLY E.M. (1989). — **Personal knowledge in curriculum**. Toronto, Ontario : OISE.

CLARK C.M. (1988). — Asking the right questions about teacher preparation : Contributions of research on teacher thinking. **Educational Researcher**, 17 (2), 5-12.

CLARK C.M. (1989, octobre). — **The good teacher**. Norwegian Research Council for Science and the Humanities Conference : « Education from Cradle to Doctorate ». Trondheim, Norvège.

CLARK C.M. et YINGER R.J. (1987). — Teacher planning. In J. Calderhead (Ed.), **Exploring teachers' thinking** (pp. 84–103). London : Cassell.

CONNELLY E.M. et CLANDININ D.J. (1988). — **Teachers as curriculum planners – Narratives of experience**. Toronto, Ontario : OISE Press.

CONNELLY E.M. et CLANDININ D.J. (1989, avril). — **The cyclic temporal structure of schooling**. Toronto, Ontario : OISE.

CONNELLY E.M. et CLANDININ D.J. (1990). — Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, 19 (4), 2-14.

COULON A. (1988). — Ethnométhodologie et enseignement. **Revue Française de Pédagogie,** 82, 65-101.

COULON A. (1990). — **L'ethnométhodologie,** Paris, PUF, réédition mise à jour.

DOYLE W. (1990). — Themes in teacher education research. In W.R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp.3-24). New York : MacMillan.

EGAN K. (1991, avril). — **Narrative and Learning**. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), Chicago, IL.

EISNER E. (1985). — **Learning and teaching the ways of knowing**. Chicago, IL : National Society for the Study of Education.

ELBAZ F. (1983). — **Teacher thinking : A study of practical knowledge**. London : Croom Helm.

ELBAZ F. (1991). — Research on teachers' knowledge : the evolution of a discourse. **Journal of Curriculum Studies**, 23 (1), 1-19.

ELBAZ F., HOZ R., TOMER Y., CHAYOT R., MAHLER S., et YEHESKEL N. (1986). — The use of concept mapping in the study of teachers' knowledge structures. In M. Ben-Peretz, R. Bromme, et R. Halkes (Eds.), **Advances of research on teacher thinking** (pp. 45-54). Lisse : ISATT et Swets & Zeitlinger.

ERAUT M. (1988). — Management knowledge : Its nature and its development. In J. Calderhead (Ed.), **Teachers' professional learning** (pp. 196-204). Londres : Falmer.

GITLIN A.D. (1990). — Educative research, voice, and school change. **Harvard Educational Review**, 60 (4), 443-466.

GOETZ J.P. et LECOMPTE M.D. (1984). — **Ethnography and qualitative design in educational research**. New York : Academic Press.

GUBA, E.G. et LINCOLN Y. (1983). — **Effective evaluation,** San Francisco, CA : Jossey-Bass.

GUDMUNDSDOTTIR S. (1988a, avril). — **Pedagogical content knowledge : Expert/novice comparison in social studies**. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), La Nouvelle-Orléans, LA.

GUDMUNDSDOTTIR S. (1988b, septembre). — **Curriculum stories : Four case studies of social studies teaching**. Article présenté au congrès bi-annuel de l'ISATT, Association Internationale pour l'Étude de la Pensée des Enseignants, Nottingham, septembre 1988.

HABERMAS J. (1987). — **Théorie de l'agir communicationnel** (tomes 1 et 2). Paris : Fayard.

HOC J.-M. (1987). — **Psychologie cognitive de la planification**. Grenoble : PUG.

HÜBERMAN et MILES (1991).

HÜBERMAN M., GROUNAUER M.M., HUGUENIN M., KOEHLER-BETRIX D., MARTI J., PINI G. et SCHAPIRA A.L. (1989). — **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires — Résumé d'une recherche démentielle**. Genève, Université de Genève, Cahier de la section des Sciences de l'Education, n° 54.

KAGAN D.M. (1990). — Ways of evaluating teacher cognition : Inferences concerning the Goldilocks Principle. **Review of Educational Research**, 60 (3), 419-469.

LAFERRIÈRE T., DESGAGNÉ S. et BILODEAU W. (1989, juin). — **The heuristic process of phenomenologically-inspired collaborative inquiry**. Article présenté à la troisième pré-conférence de l'Association Canadienne pour la Formation des Enseignants (CATE), Québec, QC.

LEINHARDT G. et GREENO J. (1986). — The cognitive skill of teaching. **Journal of Education Psychology**, 78 (2), 75-95.

LEINHARDT G., WEIDMAN C. et HAMMOND K.M. (1987). — Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. **Curriculum Inquiry**, 17 (2), 135-176.

LE MOIGNE J.-L. (Ed.) (1986). — **Intelligence des mécanismes, mécanismes de l'intelligence**. Paris : Fayard.

LERBET G.. (1986). — **De la structure au système**. Maurecourt, France : UNMFREO, Mésonance.

LÉVI-STRAUSS C. (1962). — **La pensée sauvage**. Paris : Plon.

MEHAN H. et WOOD H. (1975). — **The reality of ethnomethodology**. New York : Wiley.

HÜBERMAN A.M. et MILES M.B. (1991). — **L'analyse de données qualitatives**. Bruxelles : De Boeck.

MORINE-DERSHIMER G. (1979). — Planning and classroom reality : An in-depth look. **Educational Research Quarterly**, 3 (4), 83-99.

MUNBY H. (1987, avril). — **Metaphors, puzzles, and teachers' professional knowledge**. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), Washington, DC.

NEWELL A. et SIMON H.A. (1972). — **Human problem solving**. Englewood-Cliff, NJ : Prentice Hall.

OLSON J. (1989). — Case study in research on teaching : A ground for reflective practice. In J. Lowyck et C.M. Clark (Eds.), **Teacher thinking and professional action** (pp. 163-174). Louvain : Leuven University Press.

OLSON J. et EATON S. (1987). — Curriculum change and the classroom order. In J. Calderhead (Ed.), **Exploring teachers' thinking** (pp. 179-194). Londres : Cassell.

PIAGET J. (1976). — Autobiographie. **Revue européenne des sciences sociales**, 15 (38-39), 1-43.

PINNEGAR S. et CARTER K.J. (1988, avril). — ***Unpacking the voice of experience* : A study of the impact of immediacy**. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), La Nouvelle-Orléans, LA.

POLANYI M. (1962). — **Personal knowledge – Towards a post-critical philosophy**. Chicago, IL : The University of Chicago Press.

RAYMOND D., BUTT R.L. et YAMAGISHI R. (1991, mai). — **Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale des enseignantes et enseignants : approche autobiographique**. Communication présentée lors du 59e Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, Québec.

RICŒUR P. (1990). — ***Soi comme un autre***. Paris : Seuil.

RUSSELL T. L. (1987a, avril). — **Learning the professional knowledge of teaching : Views of the relationship between theory and practice**. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), Washington, DC.

RUSSELL T. L. (1987b). — Re-framing the theory-practice relationship in inservice teacher education. In L.J. Newton, M. Fullan, et J.W. MacDonald (Eds), **Re-thinking teacher education : Exploring the link between research, practice, and policy** (pp. 125-134). Toronto : Joint Council on Education, University of Toronto/OISE.

SANTILLI S. et SEIDMAN E. (1988, avril). — **In-depth phenomenological interviewing : A qualitative approach to understanding the work of novice teachers**. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de Recherche en Education (AERA), La Nouvelle-Orléans, LS.

SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.P. (1985). — **Vytgotsky aujourd'hui**. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

SCHÖN D.A. (1983). — **The reflective practitioner**. New York : Jossey Bass.

SCHÖN D.A. (1987). — **Educating the reflective practitioner**. New York : Basic Books.

SCHUTZ A. (1987). — **Le chercheur et le quotidien**. Paris : Klincksieck.

SHULMAN L. (1986). — Those who understand : Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), 4-14.

SHULMAN L. (1987). — Knowledge and teaching : foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1-22.

SHULMAN L. (1990, avril). — **The transformation of knowledge : A model of pedagogical reasoning and action**. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Éducation (AERA), Boston, MA.

TARDIF M., LESSARD C. et LAHAYE L. (1992). — Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et Sociétés**, à paraître.

TOBIN K. (1989, mars). — **Metaphor as a basis for conceptualizing teaching roles**. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Éducation (AERA), San Francisco, CA.

TOBIN K. (1990, avril). — **Metaphors in the construction of teacher knowledge**. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), Boston, MA.

TOCHON F.V. (1984, août). — **L'actualisation des objectifs dans les pratiques pédagogiques.** Genève : université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

TOCHON F.V. (1989). — La pensée des enseignants, un paradigme en développement. **Perspectives documentaires en Éducation**, 17, 75-98.

TOCHON F.V. (1990a). — Heuristic Schemata as Tools for epistemic analysis of teachers' thinking. **Teaching and Teacher Education, 6**(2), 183-196.

TOCHON F.V. (1990b, juin). — **From teachers' thinking to its cognitive modelling.** Article présenté dans le cadre de l'Association Canadienne pour la Formation des Enseignants lors du congrès annuel de la Société Canadienne pour l'Étude de l'Éducation, Victoria, Colombie-Britannique.

TOCHON F.V. (1990c). — Les cartes de concepts dans la recherche cognitive sur l'enseignement et l'apprentissage. **Perspectives documentaires en Éducation**, 21, 87-106.

TOCHON F.V. (1991a). — Le journal d'un funambule, son épistémologie pragmatique. **Recherche et Formation**, 9, 7-15.

TOCHON F.V. (1991b, avril). — **Pragmatic epistemology of focal transformations of knowledge in the Language Arts teachers' thinking.** Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), Chicago, IL.

TOCHON F.V. (1991c). — **L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants.** Toulouse : Editions Universitaires du Sud.

TVERSKY et KAHNEMAN (1974). — Judgment under uncertainty : Heuristic and biases. **Science**, 185 (4157), 1124-1131.

VAN MANEN M. (1990). — **Researching lived experience – Human science for an action sensitive pedagogy.** London, Ontario : The Althouse Press.

VYGOTSKY L.S. (1938). — **Mind and society – The development of higher psychological processes.** Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978.

WAGNER A. (1987). — « Knots » in teachers' thinking. In J. Calderhead (Ed.), **Exploring teachers' thinking** (pp. 161-178). Londres : Cassell.

WINOGRAD P. et HARE V.Ch. (1988). — Direct instruction of reading comprehension strategies : The nature of teacher explanation. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, and P.A. Alexander (Eds.), **Learning and Study Strategies – Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation** (pp. 121-140). New York : Academic Press.

YINGER R.J. (1987a, octobre). — **The conversation of practice.** Article présenté au congrès sur la recherche réflexive, Houston, TX.

YINGER R.J. (1987b). — Learning the Language of Practice. **Curriculum Inquiry**, 17 (3), 293-318.

ZEICHNER K.M., TABACHNICK B.R. et DENSMORE K. (1987). — Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In Calderhead, J. (Ed.), **Exploring teachers' thinking**. London : Cassell.

NOTES CRITIQUES

Étude critique :

Michel Foucault et l'éducation

La parution récente en Angleterre d'un ouvrage collectif sur le thème **Foucault et l'éducation** (1) contraste avec le relatif désintérêt des pédagogues et des chercheurs en France pour ce que les analyses de Foucault consacrées au rapport d'éducation ont apporté à la connaissance du fait éducatif. Le livre groupe des textes assez inégaux, et suppose connu — trop connu — le projet foucaldien dans son ensemble. Nous reviendrons sur quelques-uns de ces textes pour souligner simplement qu'ils appellent à une relecture, sinon à une lecture de Foucault, pour situer le sens de son insistance sur la problématique **savoir-pouvoir** qu'il situe au cœur du « pédagogique ». En ce qui nous concerne, nous avions il y a quelques années évoqué l'apport de Foucault à la conception d'une histoire de l'éducation qui refuse la notion d'une « école » ou d'une « éducation » qui renverrait à une essence éternelle, et dont on chercherait l'expression dans des pratiques et des institutions historiquement situées. Chaque époque construit par ses pratiques et ses « discours » l'objet éducation, le « maître », l'« élève » (2) Foucault a en effet voulu utiliser l'histoire d'une autre façon que l'historien. Si tous ses travaux se réfèrent à l'histoire, cette histoire n'est ni événementielle, ni sociale ; elle ne cherche pas à avancer des causes « historiques », encore moins une quelconque finalité. Les documents du passé sur lesquels il se fonde doivent servir à élaborer des réponses à une question clef, qui concerne le rapport de la pensée avec la vérité : comment est-ce qu'un savoir peut se constituer ? Que l'on parle de « méthode archéologique », ou d'« histoire de la pensée », il s'agit bien, à partir de la recherche de la constitution de « savoirs », de reconstituer **pour analyser le présent**, l'histoire du sujet qui pense et est pensé, qui parle et est parlé. Paul Veyne, dans un texte intitulé *Foucault révolutionne l'histoire* a mis précisément l'accent sur l'originalité de l'histoire foucaldienne, qui s'intéresse d'abord à des pratiques et à des discours qui **constituent**, fabriquent en quelque sorte des objets de savoirs. Ainsi pour Foucault, dit Paul Veyne, il n'y a pas de « gouvernants », ou de « gouvernés » à travers l'histoire, mais seulement des pratiques qui « objectivent » les uns et les autres à des époques différentes (3).

L'histoire devient ainsi l'instrument d'une démarche qui doit mettre au jour la naissance, la « généalogie » de catégories de pensée, ce qui les a rendues possibles, — et qui fondent par exemple nos évidences sur la folie, la punition, la sexualité : comment ont été problématisées, sont devenues « pensables » les pratiques médicales du XVIIe et XIXe siècles, les pratiques éducatives du XVIIIe siècle, les sciences humaines elles-mêmes qui posent l'homme comme objet. En l'affaire les « discours » — textes, documents — sont eux-mêmes des sortes de « pratiques », et c'est pourquoi Foucault crée le terme de « pratiques discursives ». Dans un entretien datant de mai 1984, il explicite son projet de généalogie (« mener l'analyse à partir d'une question présente ») en ces termes : « retrouver des "problématisations", c'est-à-dire « l'ensemble des pratiques discursives ou non discursives qui fait entrer quelque chose dans le jeu du vrai et du faux et le constitue comme objet pour la pensée ». Cette recherche doit constituer une véritable « mise au jour », à travers les « choses dites » dans les divers domaines de la pensée, d'une sorte de **grammaire immergée** qui construit les objets de pensée. Ainsi les pratiques et les discours successifs ont-ils construit l'ordre du médical, du pédagogique.

C'est dans *Surveiller et punir* que Foucault analyse explicitement les pratiques — discursives et non discursives — éducatives dans le contexte de ses réflexions sur le thème **pouvoir-savoir**. Mais il nous semble qu'il convient de situer ces analyses relativement aux premiers travaux de Foucault, en se demandant si ses derniers ouvrages n'impliquent pas — comme le suggère d'ailleurs un des auteurs du livre cité plus haut — une sorte de **philosophie pédagogique** du sujet humain. La notion d'« objet » — comme « construit » par des discours et des pratiques renvoie en effet à celle d'un « sujet » qui pose ces discours et est posé par ces discours. On divise classiquement l'itinéraire foucaldien en fonction de trois « stades », correspondant en gros aux années 60, 70 et 80. Rappelons-en l'essentiel, en

les rapportant précisément à trois types d'approche du « sujet », abordé successivement comme **objet de savoir**, comme **objet de pouvoir**, et enfin comme **sujet d'une conduite individuelle**.

I. Foucault publie en 1961 l'*Histoire de la folie à l'âge classique*, en 1963 *Naissance de la clinique*, en 1966 *Les mots et les choses*, en 1969 l'*Archéologie du savoir* +. Un appareil de connaissance, certaines pratiques institutionnelles sont montrées « problématiser », la folie, la maladie, à travers le langage psychiatrique et le langage médical : l'un excluant le fou à l'asile, l'autre créant l'hôpital. Le sujet « normal » se constituant comme l'autre du fou, l'autre du malade. Les sciences de l'homme elles-mêmes au moment de leur naissance au XIXe siècle fabriquent un sujet qui doit être connu « scientifiquement », participent d'un « *épistémè* », un socle épistémologique, qui identifie le sujet humain à un objet de connaissance. Ainsi la psychologie naissante va parler d'un être rationalisé, normalisé, « positif », qui est précisément ni fou, ni malade.

Dans *Surveiller et punir*, 1975 et *La volonté de savoir*, 1976, le sujet n'est plus envisagé comme objet de connaissance pour lui-même, mais au niveau des procédures par lesquelles il est constitué comme objet de pouvoir, d'« assujetissement ». Savoir et pouvoir sont montrés indissociables, s'engendrant réciproquement. Le concept de *pouvoir-savoir* devient un opérateur critique pour une étude des stratégies de rapports de pouvoir que Foucault pousse dans deux directions : le pouvoir disciplinaire à la prison, l'école ; la capture du corps et de ses plaisirs à partir de l'émergence du sujet comme sujet sexuel. Dans les deux cas, savoir et assujettissement vont de pair. Une société de surveillance, de « normalisation » est impliquée par la naissance de la prison à la fin du XVIIIe siècle ; l'apparition, au XIXe siècle, d'une « volonté de savoir » sur le sexe fait partie des « grandes manœuvres » autour de la sexualité destinées à une régulation du plaisir, le savoir du sexe devenant un pouvoir s'inscrivant dans les corps.

Les derniers ouvrages publiés après 1980, notamment *L'usage des plaisirs* et *Le souci de soi*, en 1984, interrogent les procédures qui, au niveau des morales sexuelles proposées par la culture grecque classique, ont pu alors constituer le sujet en tant que sujet d'une conduite individuelle, d'un gouvernement de soi, de la recherche d'une « esthétique de l'existence ». De nouveaux concepts apparaissent dans cette nouvelle recherche « archéologique » : plutôt que « savoir », la **véridiction** (règles caractérisant des énoncés comme vrais ou faux) ; plutôt que relations de « pouvoir », la **gouvernementalité** (techniques et procédures destinées à diriger la conduite des hommes) ; plutôt qu'« assujettissement », la **subjectivation** (constitution de soi-même comme sujet dans le rapport de soi à soi).

II. Les importants passages que Foucault consacre à l'éducation, dans la IIIe partie de *Surveiller et punir*, intitulée « Discipline », se situent donc dans la 2e période de l'itinéraire foucaldien, dont le concept clef est celui d'« assujettissement ». Dès la naissance de l'école, au XVIIIe siècle, il s'agissait, par le biais de l'apprentissage des connaissances, du savoir, non moins que par le biais d'une science pédagogique — d'un savoir sur l'enfant —, d'opérer un **bon dressement**, terme qui apparaît à travers les discours et les pratiques de l'époque. Avec minutie Foucault décortique les opérations qui constituent le sujet scolarisé, classées en fonction de quatre paramètres : l'espace, le temps, la ritualisation, le regard.

Apparaît d'abord un « art des répartitions » dans l'espace : la place de l'élève, son « rang » chez les Jésuites ; la classe comme « machine à apprendre, mais aussi à surveiller, hiérarchiser, récompenser » sous le regard « soigneusement classificateur » du maître.

L'organisation du temps (l'**emploi** du temps) veut d'autre part « additionner et capitaliser le temps », constituer « ce temps disciplinaire qui s'impose peu à peu à la pratique pédagogique ». La mise en « série » des activités à l'école élémentaire « permet » de la sorte « tout un investissement de la durée par le pouvoir », et l'horlogerie disciplinaire se révèle un « dressement » d'un temps de l'apprentissage des savoirs, qui assujettit l'enfant à la découpe même des savoirs, à leur division.

Dans ce complexe disciplinaire, se situe un dispositif mettant l'élève sous le **regard** du maître, qui contraint par le « jeu du regard ». La « surveillance hiérarchique » impose une architecture qui s'intègre au « rapport pédagogique », autorise une indiscrétion de tout instant, et donc le **Panopticon** imaginé par Bentham en 1791 comme dispositif carcéral pour tenir des prisonniers sous la vue permanente des gardiens participe **mutatis mutandis** d'un imaginaire pédagogique (5). Rêve inquiétant d'une société transparente, au pouvoir d'une machine à contrôler, à **voir**...

Enfin, les rituels de la **sanction** et de l'**examen** s'inscrivent profondément dans cette articulation pouvoir-savoir que Foucault veut décrypter lorsque se fonde l'école. Toute une série de procédures subtiles doivent rendre pénalisables les fractions les plus ténues de la conduite — inattention, désobéissance, gestes

incorrects, indécence. Au XVIIIe siècle, tout **écart** à la règle est puni, le châtiment doit être **correctif** dans le processus de dressage. Aussi bien, à l'origine de notre école traditionnelle, l'art de punir ne vise ni l'expiation, ni même la répression, mais une **normalisation**, de telle sorte qu'à travers la « justice scolaire apparaît une nouvelle loi de la société moderne : « le pouvoir de la Norme ».

Quant à l'**examen**, il est un véritable analyseur de l'avènement par l'école d'une « société disciplinaire », en combinant « la technique de la hiérarchie qui surveille et celle de la sanction qui normalise ». Si l'examen médical est **observation**, dans le système d'éducation, il est un procédé qui sous-tend l'apprentissage « selon un **rituel de pouvoir** constamment reproduit ». « L'école examinatoire » porte ainsi en soi « tout un mécanisme qui lie à une certaine forme d'exercice du pouvoir un certain type de formation du savoir », thèse que Foucault développe ici encore avec une grande minutie. a) Par la cérémonie de l'examen, le pouvoir se cache et capte les sujets « dans un mécanisme d'objectivation ». b) En situant les élèves par l'évaluation dans un réseau de documents, d'archives, l'examen se constitue comme « un pouvoir d'écriture » qui leur assigne un rang, fait rentrer leur individualité dans un « champ documentaire ». c) Enfin, jaugé, mesuré, quantifié — pour être classé, exclu, dressé ou redressé —, le sujet est épinglé pour devenir un « cas », qui « *constitue un objet pour la connaissance et une prise pour le pouvoir* ». Aussi bien est-ce avec l'âge de cette école « *examinatoire* », que se situent « *les débuts d'une pédagogie qui fonctionne comme science* ».

III. Questions au passé, à partir du présent, méthode généalogique. Fort bien. Le lecteur des pages très fortes de *Surveiller et punir* — dont nous venons d'indiquer seulement le schéma — ne peut éviter d'interroger le sens, l'actualité des analyses de Foucault pour ce qui est de l'éducation scolaire contemporaine en France. Il est clair qu'elles gardent quelque chose de dérangeant, ce qui peut expliquer leur marginalisation chez les professionnels de l'éducation. Mais il faut dire aussi qu'elles recoupent des travaux classiques de sociologues qui montrent la dépendance de la distribution scolaire du savoir vis-à-vis du pouvoir politique et économique. Dans *L'ordre du discours*, 1971, Foucault pose que les significations des « discours » ne viennent pas du langage, mais des pratiques institutionnelles de pouvoir ; et pour ce qui est de l'éducation, il écrit : « *Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux* ». On est proche de Bourdieu, ou de Baudelot et Establet.

Il convient cependant de reconnaître la spécificité de son approche, de ne pas faire de contresens à propos du concept **pouvoir-savoir**. Dans l'entretien précité, Foucault se défend d'avoir dit « *que le savoir se confondait avec le pouvoir, qu'il n'était qu'un mince masque jeté sur les structures de domination, et que celles-ci étaient toujours oppression, enfermement* ». Ainsi, Foucault ne veut pas dire que l'école n'est qu'une « *micro-société* » disciplinaire, mais qu'elle participe d'un type social apparu aux XVIIe et XIXe siècles fondé sur un rapport nouveau pouvoir-savoir dont par exemple le parallélisme de l'enfermement du fou et de l'élaboration du savoir psychiatrique est une illustration. L'école est un analyseur en même temps qu'un champ d'analyse, **d'un certain point de vue** : celui où l'on trouve le sujet élève devenir objet de pensée, de savoir **objectivé**, et partant, d'un certain type de « pouvoir ».

C'est pourquoi l'« analytique du pouvoir » dans laquelle prend place l'étude de l'école se distancie d'une optique de style marxisant et ne vise pas à la constitution d'une théorie économico-politique du pouvoir. En sortant d'un discours marxisant sur le pouvoir, on devient attentif à sa liaison indissoluble avec la fabrication de savoirs qui prétendent à des **vérités**. La notion d'**effets de vérité** — effets d'exclusion ou d'invalidation d'autres savoirs, de disqualification — permet alors à Foucault de montrer comment dans une société donnée des effets émanant de discours **dits vrais** sont à la fois produits et légitimés par des « techniques » de pouvoir.

Plusieurs des auteurs rassemblés par S. Ball dans l'ouvrage qui nous a orienté vers Foucault ont précisément été sensibles à l'actualité de Foucault, en essayant de rester proche de la spécificité de son approche, et d'élargir le champ de ses analyses de l'école. On ne s'étonnera pas que dans leur tentative d'« exploration de l'application de l'œuvre de Foucault dans le champ de l'éducation », soit pointée sa « fascination » pour la « discipline » et l'« examen ». On soulignera notamment avec S. Ball la manière dont Foucault sait jouer du double sens du mot discipline, à la fois **branche de connaissance** et **système de correction et de contrôle** de telle sorte que l'ont peut dire que « *la discipline rend possible la discipline* » (l'ordre des termes pouvant être inversé...). Ainsi la classification du savoir en disciplines participe-t-elle toujours de **pratiques de division** qu'on observe aussi bien dans l'usage objectivant des tests, la séparation des filières, que dans la spécialisation des diverses sciences préten-

dant approcher le champ de l'éducation : la psychologie cognitive, la didactique, etc. La sociologie de l'éducation qui s'est développée en Angleterre avec Bernstein est, dit S. Ball, typique de ces pratiques de division, en proposant un modèle sophistiqué de pathologie sociale qui présente la famille ouvrière comme handicap culturel pour l'enfant. « *L'échec scolaire est considéré se situer au-delà des comportements du maître, déterminé culturellement et inévitable... Les maîtres sont approvisionnés avec un vocabulaire justifiant une classification des indépassables différences de performances intellectuelles entre classes sociales... Les connaissances issues des sciences de l'éducation constituant — dans les termes de Foucault — des modes de classification, de maîtrise souvent liées paradoxalement à une rhétorique humaniste de progrès* ».

Quant à l'**examen**, on ne peut nier qu'il soit au centre des procédures éducatives, et de plus en plus. Un des auteurs, Keith Hoskin, pose même l'hypothèse qu'en combinant « observation » et « évaluation-contrôle », l'examen constitue un troisième terme qui donne sa physionomie propre au couple savoir-pouvoir dans la société éducative, qu'il est de cette façon le médiateur qui relie **la** discipline comme voie de pouvoir et **les** disciplines comme secteurs de savoir. On se trouverait ainsi en présence d'un triangle pouvoir-examen-savoir qui serait la clef de la relation d'enseignement elle-même...

En élargissant le champ d'analyse présenté par Foucault, il faudra surtout interroger le sens de la tendance **gestionnaire** croissante que l'on perçoit dans les pratiques administratives et dans les discours de style « manadgement » des « autorités » pédagogiques. Comme si une « bonne administration » devenait la meilleure façon de concevoir l'exercice de l'enseignement dans les établissements scolaires et dans les Universités. On pourrait, dans la ligne de S. Ball, évoquer la référence au modèle industriel de « direction par objectifs » de la dite « pédagogie par objectifs ». On pourrait également analyser en termes pouvoir-savoir l'ahurissant système de directives successives régissant l'organisation universitaire dans la période actuelle, dont le sens est évidemment à la fois la technicisation du pouvoir et la bureaucratisation du savoir.

IV. Il ne suffit cependant pas de se référer à *Surveiller et punir* pour situer l'intérêt de l'approche foucaldienne du processus éducatif. Nous avons vu que, dans ses derniers ouvrages, Foucault dépasse la problématique pouvoir-savoir et s'interroge sur la possibilité d'un « gouvernement de soi », d'un « sujet » qui devient « sujet pour soi-même », peut-être d'un autre style éducatif que celui de l'école.

Au cours de l'entretien de 1984, Foucault dit, à propos de ses deux ouvrages *L'usage des plaisirs* et *Le souci de soi* qu'il s'agissait « *de savoir comment gouverner sa propre vie pour lui donner la forme qui soit la plus belle possible* », et que, dans cette perspective, l'étude des pratiques discursives et des problématisations relatives à la sexualité dans la Grèce antique essayait « *de reconstituer la formation et le développement d'une pratique de soi qui a pour objectif de se constituer soi-même comme l'ouvrier de la beauté de sa propre vie* ». Il s'agit, ajoute-t-il, de poser « *le problème d'une éthique comme forme à donner à sa conduite et à sa vie* ». Dans les pages qu'elle consacre à un « examen de Foucault » *Foucault under examination*, Keith Hoskin n'hésite pas à poser qu'en cherchant ainsi à décrire les voies par lesquelles des hommes de notre passé gréco-romain s'étaient formés et avaient agi sur eux-mêmes, Foucault se situait « *encore — et en fait davantage — dans un questionnement d'ordre pédagogique et éducatif* ».

Dans *L'usage des plaisirs*, le « discours » dans les textes grecs et latins de l'antiquité relatifs à la sexualité et au désir sont montrés élaborer l'apparition d'une **éthique**, « *une morale d'hommes, pensée, écrite, enseignée par des hommes et adressée à des hommes, évidemment libres* », ainsi que tout un ensemble de **pratiques** permettant d'assurer la « maîtrise » sur les désirs et leur contrôle, de « *demeurer libre de tout esclavage intérieur à l'égard des passions* ». Et Foucault ajoute que ces textes sont significatifs de « *l'effort qu'on faisait pour développer ces pratiques de soi, les perfectionner et les enseigner* ». (*Up* pp. 29-38).

Le souci de soi marque davantage encore l'intérêt de Foucault pour les pratiques pédagogiques de **rapport de soi**, du gouvernement de soi. Dans un chapitre intitulé « *La culture de soi* », sont cités des textes visant à une véritable internalisation d'une voix pédagogique, qui requiert que les adultes se constituent en « écoliers vieillis », et suivent des « formules diverses » relatives à des soins du corps, des méditations, des lectures, de telles sorte que « s'occuper de soi n'est pas une sinécure »... (pp. 64-66). Chez Épictète, et d'autres, Foucault débusque de véritables « formes spécifiées d'examen et des exercices codifiés ». Ainsi en est-il de « *procédures d'épreuve* » comportant des « *exercices d'abstinence* », la soumission à l'examen de conscience quotidien, la « *nécessité d'un travail de la pensée sur elle-même* », ayant la forme d'un « *filtrage permanent des représentations afin de les examiner, les contrôler et les trier* » (pp. 75-79).

A travers la notion d'« examen de conscience », c'est l'« examen » que l'on retrouve, mais cette fois

dans le contexte non plus de l'assujettissement, mais de la subjectivation, de la pédagogie des techniques de développement de soi. *Une vie sans examen ne mérite pas d'être vécue*, fait dire Platon à Socrate, — aphorisme qu'Épictète reprend, et que Foucault commente en citant le *De ira* de Sénèque, où l'enjeu de l'examen est bien de « *renforcer, à partir du constat rappelé et réfléchi d'un échec, l'équipement rationnel qui assure une conduite sage* » (p. 79).

La méthode « généalogique » permet donc de poser que les procédures d'objectivation mises en évidence dans *Surveiller et punir* ne sont pas inscrites dans quelque nécessité de l'histoire, que des procédures de « subjectivation » sont d'une certaine façon aux origines d'une éducation de l'homme, ont en tous cas **existé**. Foucault devient dès lors attentif à une pédagogie qui se ferait l'instrument d'une incitation à une quête de la « gouvernementalité », qui initierait le sujet à la maîtrise de soi, l'autonomisation individuelle, et l'inviterait à « se construire soi-même », de façon à faire de sa vie une « œuvre d'art ».

Il ne s'agit pas en l'affaire de proposer quelque retour impossible et nostalgique à une éthique spécifique liée à la culture antique, mais, nous semble-t-il, de faire l'hypothèse qu'est possible — pour répondre à des questions **présentes** — une éducation qui évite la triangulation pouvoir-examen-savoir dans le cadre d'une éthique de la prise en charge de soi. Encore que la référence « archéologique » ne signifie ni formuler des jugements de valeur, ni « dire le juste », — mais seulement autoriser à penser qu'il est une autre face possible, un autre **sens** inscriptible dans des règles de conduite intégrées par le sujet, non plus « objectivantes », mais facteurs de « subjectivation ».

Morale élitiste, peut-être, que Foucault se garde en fait de proposer explicitement comme alternative à la « discipline » scolaire, mais dont la recherche est significative chez lui de ce qu'on pourrait appeler — pensons-nous — un **souci pédagogique** qui marque son itinéraire philosophique. Le « secret dynamique » de l'œuvre de Foucault réside sûrement dans la volonté originaire d'« une élaboration de soi par soi, une transformation studieuse, une modification lente et ardue par souci constant de vérité » (*Entretien* précité), — volonté qui se projette dans la quête d'une éthique pédagogique de la subjectivation. Faut-il, pour autant faire de Foucault, selon l'expression de Keith Hoskin, un « *crypto-éducateur* » *(crypto-educationalist)* ? Nous n'irons pas si loin, et au surplus notre propos n'est pas d'analyser Foucault...

V. Quelques remarques seulement issues d'une relecture de Foucault dans l'optique de son apport aux dites « sciences de l'éducation », — sciences qui devraient en tout état de cause s'efforcer de dépasser l'accusation faite aux sciences de l'homme de contribuer à la maîtrise du sujet humain par les savoirs acquis sur lui. La question, pour un disciple de Foucault, serait la suivante : comment une science de l'éducation peut-elle trouver la voie d'une pédagogie de la « gouvernementalité » ?

Première remarque. Il est clair que, de nos jours, les problèmes devant lesquels se trouvent les « éducateurs » sont liés à la difficulté de concilier au niveau de la pédagogie, voire de la « didactique », le souci d'autonomiser le « sujet » et la nécessité qu'il se « soumette », ne serait-ce qu'à la loi logique incluse dans tout savoir transmis. Claude Rabant a contribué dans ses articles sur l'« *illusion pédagogique* » à clarifier la contradiction interne aux « méthodes actives » qui assujettissent en fait l'élève à partir d'une idéologie de la prise en compte des « besoins » de l'enfant. Marie-Claude Baïetto a également montré que les pédagogies non-directives d'une époque récente participaient d'un « *désir d'enseigner* » chez les éducateurs qui les utilisaient marqué par la maîtrise de l'élève. Tout ceci va dans le sens d'une prise en compte, par les sciences de l'éducation, de l'interface procédures d'objectivation/procédures de subjectivation mises en scène par Foucault (6).

Il apparaît également — deuxième remarque — que Foucault peut aider à dévoiler comme nous l'avons dit plus haut la signification de la bureaucratisation croissante de la machine éducative, le passage d'une pédagogie de la relation à une gestion techniciste de la pédagogie. N'a-t-on pas justement parlé d'**industrie scolaire** ?... La vogue actuelle des approches « cognitivistes » de la relation éducative doit probablement être mise au compte de l'apparition d'une nouvelle mouture de l'alliance pouvoir-savoir, plus insidieuse peut-être que ce que la « généalogie » de la création de l'école a pu montrer.

Enfin, pour revenir au livre qui a été l'incitateur à ces réflexions sur l'œuvre « éducative » de Foucault, on pourra souhaiter qu'il oriente des chercheurs en « sciences de l'éducation » vers l'analyse de « pratiques discursives » inscrites dans des documents tels que notre *Code Soleil* qui depuis les années vingt régit (ou est censé régir) le comportement professionnel des instituteurs. Dans un texte intitulé « *La généalogie de l'instituteur urbain* », Dave Jones pose la question — précisément — des « codes » qui en Angleterre spécifient la mission « morale » de l'instituteur, le mo-

dèle éthique qu'il doit représenter depuis la fin du XIXe siècle, où s'inscrit une « tendance tenace » à voir dans l'instituteur — notamment dans les milieux pauvres — le modèle qui par son exemple favorise l'éducation « morale » des jeunes. Il semble bien pour ce qui concerne la France, que les soucis « éthiques » cèdent — en tous cas dans l'évolution du dit *Code Soleil* — à des soucis plus gestionnaires. Dans des études de « documents » de ce genre, pourraient se rejoindre, dans une perspective **apprise** de Foucault, une interrogation sur le sens d'une histoire (« généalogie ») et une interrogation sur ceux qui ont « écrit » cette histoire, et qui ont été produits par cette histoire.

Jean-Claude Filloux
Université de Paris X-Nanterre

NOTES

(1) **Foucault and Education, Disciplines and Knowledge**, Stephen Ball ed., Londres, Routledge, 1990, p. 214.

(2) Filloux Jean-Claude, « Une propédeutique pédagogique : l'histoire de l'éducation ? », **Connexions**, n° 37, 1982.

(3) Ce texte se situe en annexe de **Comment on écrit l'histoire**, Paris, Seuil, 1971.

(4) « Le souci de la vérité », propos recueillis par François Ewald, *Magazine littéraire*, mai 1984.

(5) Voici le principe du **Panopticon**, tel que présenté par Foucault. Un bâtiment en forme d'anneau divisé en cellules ; au centre une tour centrale d'où l'on voit constamment et intégralement les cellules sans être vu, les individus se trouvant dans les cellules ne pouvant voir ceux qui sont dans la tour. « *Autant de cages autant de petits théâtres, où chaque acteur est seul, parfaitement individualisé et constamment visible... ; il est vu, mais il ne voit pas ; objet d'une information, jamais sujet d'une communication* ».

(6) Claude Rabant, « La nouvelle illusion pédagogique », **Orientations**, n° 38, 1968. Marie-Claude Baïetto, **Le désir d'enseigner**, ESF, 1982

+ Tous les ouvrages de Michel Foucault cités ont été publiés aux Éditions Gallimard (NRF).

BALLION (Robert). — **La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée.** — Paris : Hatier, 1991. — 260 p.

Robert Ballion était jusque là surtout connu pour des travaux concernant les stratégies des familles en éducation. Son livre, *Les consommateurs d'école*, paru en 1982 a eu une résonance immédiate au moment où se rallumait la querelle entre école publique et école privée. Il montrait ce que d'autres travaux ont confirmé depuis : les familles qui mettent leurs enfants dans l'enseignement privé y cherchent de moins en moins une affiliation religieuse et de plus en plus un recours ; lorsqu'un enfant est en difficulté dans le secteur public, les parents font jouer la concurrence, cherchent un autre type de service qui corresponde mieux à leurs besoins. Ils sont naturellement très attachés à cette possibilité de choix : face au Léviathan de l'Éducation nationale, celle-ci apparaît comme leur seule marge de liberté, leur seul moyen d'exprimer une demande... Cette analyse était évidemment très éclairante au moment des grandes manifestations du printemps 1984.

Avec le recul, c'est un autre aspect du livre, tout aussi pionnier, qui retient l'attention. Ballion a été le premier à montrer l'irruption sur la scène scolaire d'une nouvelle logique d'action qui propose une nouvelle mise en ordre du monde scolaire. À l'époque, le devant de la scène était occupé par un jeu très dramatisé entre la logique du service public et celle de la communauté scolaire, que préconisait le rapport Legrand. Ballion nous montrait qu'un troisième partenaire entrait discrètement, qui risque fort de mettre d'accord fonctionnaires et pédagogues en croquant les uns et les autres. Ce troisième larron, c'est le marché.

Après ce succès, Ballion a tout naturellement continué dans cette voie et a monté, avec l'aide de la DEP, une sorte d'observatoire de la mise en place de la désectorisation. Il a montré l'importance du phénomène, les motifs qui guident les familles dans le choix d'un collège, d'un lycée et la restructuration des territoires éducatifs que cela entraîne. Dans toutes ces études, on trouve un double souci, de rendre compte d'une conjoncture, de saisir des logiques sociales qui émergent et qui ne sont pas encore stabilisées par les grands appareils et de renvoyer ces logiques aux acteurs. Les ouvrages de Ballion sont écrits dans une langue simple et claire, accessible à un large public, qui y retrouve une image décantée et clarifiée de son travail de chaque jour.

On retrouve ces thèmes et ces qualités dans le présent ouvrage, mais il nous semble que son intérêt va plus loin. Au terme de dix années de recherche, ce que Ballion essaie de formuler, ce sont les contours d'une « nouvelle école » qui a émergé au cours des années 80. Et il le fait en sociologue empirique qui n'a pas peur de montrer que la réalité a secoué aussi bien les tabous politiques que les routines scientifiques. Les contours de cette nouvelle école sont encore flous. Elle se définit d'abord par un certain nombre de ruptures. Une école post-démocratisation, post-comprehensive school et post-culture critique. Post-démocratisation : l'accès des enfants des classes populaires au lycée est un fait. Il ne s'agit plus de militer pour cet accès, mais de savoir comment les encadrer et quelle culture leur donner. Post-culture critique : les usagers veulent une bonne école, compétente, efficace

et font jouer pour cela tous les moyens qui sont à leur disposition. La concurrence en fait partie, et les acteurs en usent sans se poser de problèmes métaphysiques. Post-comprehensive school : le problème n'est plus une éducation commune jusqu'à quinze ou seize ans, c'est un métier après dix-huit ans. C'est bien la réussite de tous qui est visée, mais cette réussite ne sera pas la même pour tous et cette différence remonte en amont vers le collège. La référence à l'égalité n'est pas abandonnée, mais elle devient un principe parmi d'autres. L'efficacité, le marché ont aussi leur place, avec la même légitimité... Le livre de Ballion est le premier à désigner de façon positive ces changements que d'autres nous annoncent sur un mode catastrophique. Si ce jugement est bien du droit de chaque auteur, certains sont si préoccupés de morale qu'ils en oublient de décrire le nouvel état des choses. Or décrire, en sciences sociales, est le premier impératif. C'est en décrivant que l'on peut caractériser cette nouvelle pragmatique qui se met en place sous nos yeux : les acteurs ont appris à « agir dans plusieurs mondes » (1) et à les faire jouer les uns contre les autres. Du monde de l'équité civique à celui de la libre concurrence, de la recherche de l'efficacité à l'amour de l'enfance... Ils veulent tout et, selon les situations, basculent d'un monde à l'autre. L'enjeu est sans doute de définir ce que Ballion appelle très justement un bien éducatif, mais le moins que l'on puisse dire est que cette définition est difficile et composite.

Dans les années 70, c'était le collège qui monopolisait l'attention des décideurs et il semblait qu'il constituait une fin en soi. Depuis 1985, « l'objectif des 80 % » focalise l'attention sur le second cycle et fait du collège une sorte de propédeutique. Mais... est-ce le même second cycle ? Ballion montre bien que non : « le lycée nouveau est arrivé ». Là aussi son livre est un des premiers à traiter de ce saut qualitatif que nous évoquions à propos du livre de Dubet (2). Une nouvelle mise en forme du monde scolaire s'invente dans ces établissements, qui rassemblent des sections et des élèves très divers. Des filières d'excellence classique aux nouvelles formations du technico-commercial. Des élèves dont les âges s'échelonnent entre quinze et vingt-deux ou vingt-trois ans. Des enseignements qui se trouvent de plus en plus à cheval sur la coupure entre la tradition de la culture secondaire et les exigences de la formation professionnelle... Ce nouveau lycée pose des problèmes spécifiques de cohérence, qui n'ont rien à voir avec ceux des collèges. Le collège peut malgré tout se régler sur la perspective d'une formation commune pour tous, même si ses objectifs sont fort mal définis. Rien de tel au lycée. La relation de personne à personne peut suffire dans un établissement où le principal connaît chacun de ses vingt-cinq ou trente professeurs. L'anonymat des lycées de trois mille élèves et deux cents professeurs exige des dispositifs plus compliqués. Ballion avait déjà étudié ce phénomène dans une recherche menée avec deux collègues du Centre de Recherche en Gestion de l'École polytechnique (3), en s'appuyant sur la sociologie des organisations de Mintzberg. Cette démarche restait un peu formelle, extérieure à ce qui fait la spécificité de l'établissement scolaire : la pédagogie, les contenus culturels, la sélection... Il nous semble que la démarche s'est enrichie. La cohérence n'est plus, ou plus seulement, affaire d'organisation, c'est affaire de principe : la définition d'un bien éducatif — certes multiforme — et la recherche de l'accord entre les acteurs.

Ce bien éducatif ne peut éviter la question de la culture et de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la rénovation des contenus. Ballion montre bien comment se pose le problème. En France, l'action en faveur de la démocratisation de l'enseignement ne s'est nullement appuyée sur une réflexion concernant les contenus. Le contraste est frappant avec la Grande-Bretagne, où la question de la culture commune était au centre des querelles qui ont accompagné la naissance de la comprehensive school (4). La comprehensive school était en quelque sorte la traduction en curriculum scolaire de cette lente unification culturelle des différentes couches de la société dont R. Williams décrit la lente émergence depuis le XVIIIe siècle. Rien de tel, on le sait, en France. Sans doute gênés par les accusations de fossoyeurs de la « vraie » culture — c'est-à-dire celle de l'ordre secondaire — dont ils sont périodiquement l'objet, les pédagogues des années 60 et 70 ont laissé croire que la démocratisation pouvait être l'accès d'un plus grand nombre d'élèves à des contenus immuables. De leur côté, les sociologues, préoccupés par les querelles qui les divisaient sur l'explication de l'inégalité des chances, n'ont guère développé d'études empiriques sur les contenus de l'enseignement. On se trouve donc aujourd'hui dans une situation très paradoxale : après avoir amené un plus grand nombre d'élèves dans le secondaire sans programme culturel ; après avoir juré — par le Styx ! — que la démocratisation ne touchait ni au « niveau » ni aux traditions culturelles de l'enseignement secondaire, pédagogues et décideurs posent maintenant la question : « Est-il raisonnable de maintenir des contenus et des exigences qui mettent en échec parfois plus de 60 % des élèves ? ». Vraie question, qui nous amène à nous interroger sur les années 60 et 70 et leur invraisemblable cécité concernant la question des contenus de l'enseignement.

Si l'on peut dessiner les contours du nouveau lycée au plan de l'organisation, des relations sociales, si l'on peut analyser la manière dont il pose les problèmes de la sélection scolaire — qui n'a plus rien à voir avec l'égalité des chances —, la définition des contenus, à l'intérieur de ce bien éducatif dont parle Ballion, reste très floue. Ballion ne fait là qu'enregistrer les lacunes de la sociologie de l'éducation française, qu'il a par ailleurs puissamment aidée à renouveler. Ce livre nous rend donc sensibles à une conjoncture émergente, que des références théoriques héritées des années 60 empêchent certains sociologues de saisir : multiplication des logiques d'action et importance du marché ou du renom, dialectique dans l'organisation des établissements entre multiplicité des logiques de référence et nécessité de faire face au quotidien, de « vivre ensemble »... Mais en même temps il ouvre aux chercheurs, comme aux enseignants, aux administrateurs, aux élèves, aux parents, une autre piste de réflexion : vivre ensemble pourquoi ? comment passer de l'organisation des relations sociales à un programme culturel ?

Jean-Louis Derouet
Groupe d'Études Sociologiques, INRP
Groupe de sociologie Politique et Morale, EHESS

Notes

(1) Nous empruntons cette formule à Nicolas Dodier, qui vient de présenter une mise en perspective des nouvelles théories de l'action que les sociologues travaillent depuis quelques années (**Critique**, juin-juillet 1991).

(2) François Dubet, **Les lycéens**. Paris, Le Seuil, 1991, cf notre compte-rendu dans le n° 98 de la **Revue Française de Pédagogie.**

(3) Robert Ballion, Denis Bayart, Paul Mayer, Le fonctionnement des lycées : étude de cas. **Les dossiers de l'éducation et formation**, n° 10, avril 1991, DEP-MEN.

(4) Jean-Claude Forquin, **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles, De Boeck, 1989.

BOUTINET (Jean-Pierre). — **Anthropologie du projet.** — Paris : PUF, 1990. — 300 p. — (Psychologie d'aujourd'hui).

S'il y a un concept, ou plutôt un paradigme, qui envahit nos discours modernes, c'est bien celui de projet. Référence aujourd'hui obligée de tout acte social qui se veut valorisé et valorisant, le projet s'insinue dans nos pratiques quotidiennes, qu'elles soient d'ordre professionnel ou plus personnel.

Toute action intentionnée paraît magiquement transformée en projet et, de ce fait, acquérir une force de légitimité.

Pour autant, aucune étude sérieuse n'avait été menée jusque-là sur le sens d'une telle arrivée au pouvoir du projet. Quels types de société, de culture, de conceptions ou de représentations conduisent à promouvoir le projet ? Le livre de J.P. Boutinet comble pleinement cette lacune.

Fruit d'une thèse d'État en lettres et sciences humaines, soutenue en 1987 sous la direction de Monsieur Louis-Vincent Thomas, il aborde le sujet sous un aspect qu'il qualifie d'anthropologique. « **Parler d'anthropologie du projet**, précise l'auteur, (p. 15), **c'est finalement s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures vivent le temps** ».

L'analyse des différentes conceptions du temps est indissociable des structures et croyances des sociétés dont l'auteur est conduit peu à peu à analyser l'évolution. Les « sans projet », les « hors projet », sont des individus voués à la marginalité sociale actuelle. Les usages sociaux traduisent des manières d'être au monde que l'auteur va peu à peu élucider et illustrer.

Ainsi, la première partie de l'ouvrage s'attache à clarifier les divers positionnements théoriques en prenant comme grille de lecture les conceptions du temps, des modes d'anticipation, des façons d'envisager les situations de la vie quotidienne et l'utilisation du projet comme grille d'intelligibilité des actions humaines.

La seconde partie s'attache à dégager les perspectives opératoires du projet, c'est-à-dire, la pragmatique du projet dans les différents domaines de l'éducation, de l'entreprise, etc. Cette pragmatique possède des stratégies d'ordre éducatif ou de « management » ou de mobilisation. A ce titre, elle propose une méthodologie pour mener le projet qui s'inscrit dans une certaine conception de la conduite humaine faite de gestion des ressources et des opportunités dans un environnement ouvert.

Pour notre part, nous avons préféré la première partie. Elle réalise, de manière intelligente et claire, le tour des questions fondamentales d'ordre philosophique liées au projet. L'idée de progrès, d'un certain idéalisme, d'une forme de liberté de l'homme s'inscrivent dans son champ. Il est difficile d'entrevoir le projet sans y inclure les modes d'anticipation auxquels il se réfère, en liaison avec un progrès d'ordre technologique, avec la prévision et la planification. Le projet s'avère être une solution (mythique ?) quasi nécessaire

aux situations de la vie quotidienne de nos contemporains : que ce soient des projets existentiels (d'adolescent, d'adulte ou de retraite que l'auteur situe entre retrait et retraitement), des projets définis en rapport avec des activités (de formation, de soins, d'aménagement spatial, de développement ou de recherche), des objets à projets (lois, édifices, dispositifs techniques) ou des organisations à projets comme la politique ou la société dans son entier (projet révolutionnaire, alternatif ou autogestionnaire).

Le projet, véritable forme emblématique de notre modernité occidentale, comme se plaît à le rappeler l'auteur, constitue un régulateur culturel. Son seul mode opératoire ne suffit pas à expliquer son déploiement. Il sert de clé épistémologique à beaucoup de disciplines qu'elles soient des sciences exactes, de la psychologie ou de la sociologie de l'action.

Une courte présentation des mots utilisés pour dire projet dans diverses langues apporte une précision déjà esquissée par J. Ardoino. En effet, notre seul terme recouvre, en réalité, dans la plupart des langues européennes, deux sens : celui d'intention, de but ou de visée et, celui d'action voire de programmation d'actes. Ce double aspect du projet contenu dans un seul mot, contribue à rendre ce dernier plus complexe, certes, mais surtout plus détenteur dynamique de leur action conjuguée.

La seconde partie, peut-être parce qu'elle évoque par certains côtés de nombreux ouvrages déjà publiés sur la méthodologie du projet, perd de sa force. L'auteur semble vouloir montrer l'équivocité du projet dans le domaine de l'école, par exemple. Il paraît oublier que tous ces qualificatifs dont s'affuble le projet : éducatif, pédagogique, d'établissement ne sont que les habits d'un même élément, lui fondamental, qui serait projet. A savoir cette formidable vague fédératrice d'une collectivité qui cherche encore à se construire, à « s'en-flammer » pour des actions pour lesquelles chacun des individus qui la compose se sentirait à la fois porteur et porté. Même si nous restons au plan plus pratique de ce guide opératoire défini au sens méthodologique, il n'empêche que le projet contient cette quête et cette inscription de signification des actions engagées ou à engager. Le caractère performatif, qui fait advenir, du projet est omniprésent. C'est en cela que la première partie éclaire lumineusement la portée du guide opératoire que ne peut constituer seulement le projet, à moins d'y perdre totalement son « âme ». Alors nous sommes essentiellement, en 1991, une société à projets.

L'auteur esquisse une typologie des projets existants en s'appuyant sur les modalités possibles d'appréhension : empirique, théorique ou opératoire. Cette typologie permettra au lecteur de saisir, lorsqu'il sera confronté à un projet, la dominante de ce dernier et donc son efficacité sociale.

La conclusion porte sur les apories du projet, vécu comme tension entre des pôles inconciliables d'une multidimensionnalité. J.P. Boutinet dégage ainsi quatre dimensions constitutives de la figure du projet :

— la dimension biologique liée à la nécessité vitale ;

— la dimension ethnologique dictée par l'opportunité culturelle ;

— la dimension praxéologique associée à la perspective pragmatique ;

— la dimension phénoménologique commandée par l'enjeu existentiel.

A côté de ces dimensions, théorie et pratique, individuel et collectif, temps et espace, réussite et échec, constituent les éléments essentiels de cette tension continue et dynamisante d'où émerge le projet lui-même.

Peut-être manque-t-il une dimension d'ordre psychosocial voire plus sociologique ou politique. Elle mettrait en évidence les enjeux de pouvoir véhiculés par le projet, véritable fait de société. Car, par exemple, comment parler de projet pour des individus qui sont exclus (et nous ne disons pas qu'ils s'excluent d'eux-mêmes) de notre société ? N'y a-t-il pas gageure à penser qu'un chômeur, privé de travail et de perspective d'avenir serait en mesure de se construire un projet personnel ? N'est-ce pas un moyen de se donner bonne conscience et d'éviter d'analyser les maux de notre société en les parant de termes aussi connotés positivement que le mot projet ? Pour constituer un projet, il convient de rencontrer des conditions institutionnelles, organisationnelles propices à des marges de manœuvre possibles dans une perspective démocratique. Et tous les individus ne sont pas égaux face au projet ; certains seraient « plus égaux » que d'autres !

Dans le même ordre d'idée peut-on évoquer un projet de prison, sans y adjoindre immédiatement un avenir sinon radieux, du moins pédagogique ? La fantasmatique du projet existe et occulte des manipulations parfois insidieuses et inconscientes à l'intérieur même des institutions (rappelons ici ce que M. Foucault qualifiait comme une microphysique du pouvoir). Mais là n'était pas le propos central de l'auteur qui a

voulu nous fournir un panorama érudit à dominante anthropologique.

Livre dense, à l'écriture claire et précise, complété par d'abondantes références bibliographiques (14 pages), nous le recommandons à toute personne qui voudrait dépasser la mécanique opératoire du projet pour lui donner son sens et assumer ainsi la condition humaine et sociale de notre contemporanéité occidentale.

Françoise Cros
INRP

CRESAS. — **Naissance d'une pédagogie interactive.** Paris : ESF ; INRP, 1991. — 176 p.

(Coordonné par M. Hardy, F. Platone et M. Stambak).

L'équipe du « **Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire** » de l'INRP (CRESAS) publie sous ce titre un ensemble de rapports de recherches menées dans diverses écoles maternelles et élémentaires de la région parisienne au cours des années 1980.

Cet ensemble se caractérise :

— par le fondement théorique de l'action, fondement référé explicitement à Piaget, Wallon, Vygotsky ;

— par le caractère très concret des expérimentations rapportées ;

— par la clarté et la lisibilité de l'exposition.

L'ensemble de ces travaux est inspiré par la psychologie **constructiviste et interactionniste**. L'enfant n'apprend véritablement que dans son activité consciente et volontaire pour résoudre les problèmes qu'il se pose. Il est puissamment aidé dans ses apprentissages par les échanges entre pairs et avec les adultes dont le rôle est profondément transformé. Il ne s'agit plus d'enseigner, mais de créer les conditions de cet apprentissage vrai, et cela dès le plus jeune âge, comme la possibilité en est montrée par les recherches conduites avec des enfants de 2 à 3 ans en maternelle.

C'est dans ce cadre théorique que les chercheurs du CRESAS agissent dans les équipes d'institutrices et d'instituteurs associées à leurs travaux. C'est dire que ces recherches se définissent toutes comme recherches-actions. Les chercheurs participent, avec les enseignants à l'élaboration des projets d'activité et à leurs réalisations. Leur rôle est d'incitation, d'observation armée de vidéo, d'animation de discussions critiques sur l'action réalisée, d'évaluation également à la fois au fur et à mesure de l'action et, en fin d'action, de façon plus macroscopique et par référence à des évaluations officielles. La preuve est ainsi apportée de la fécondité de ce type d'enseignement pour tous les élèves, qu'ils soient « normaux » ou en difficulté.

Ce cadre général est illustré de façon très concrète par les différentes recherches rapportées. Six chapitres décrivent des actions conduites dans les crèches, dans l'éducation précoce des enfants sourds, dans l'organisation des petites sections de maternelle, dans l'apprentissage de la langue écrite en grande section d'école maternelle, dans l'apprentissage des nombres au CP, dans l'apprentissage de la lecture avec des enfants en échec. On trouve enfin une réflexion générale sur le fonctionnement des équipes de maîtres et de parents dans une telle pédagogie.

Il ne saurait être question de décrire ici par le menu ces activités d'une grande richesse et susceptibles de « donner des idées » précises à qui voudrait les essayer. Je me bornerai à souligner les caractéristiques générales de ces travaux.

En premier lieu, un usage permanent et intelligent est fait du jeu en petit groupe. Ces jeux, selon l'âge et les objectifs, appartiennent aux registres moteur, verbal, symbolique.

En second lieu, ces jeux s'exercent sur du matériel mis à disposition par les adultes, volumes divers pour les plus jeunes, jetons, dés à jouer, tableaux à remplir, écrits produits ou lus individuellement en vue de communiquer, etc.

En troisième lieu, ces activités se développent en petits groupes, ce qui conduit à organiser la classe en ateliers.

Enfin, et surtout, les enfants sont mis en situation problématique, entraînant échanges et discussions à l'intérieur du petit groupe constitué.

Le rôle de l'adulte est de préparer le matériel et les situations d'apprentissage, d'observer le déroulement de l'action et des échanges, de répondre à la demande ou d'inciter, de mettre en commun la préparation de l'action et les observations faites en vue de rectifications. Le chercheur coordonne ce travail d'équipe et l'anime par ses apports théoriques et son imagination, et par l'usage de la vidéo.

L'intérêt de telles recherches est manifeste. Certes, tout n'est pas nouveau ici et le titre paraîtra ambitieux, ou naïf, à plusieurs... « Naissance d'une pédagogie interactive »... Les auteurs eux-mêmes rendent à

« César » ce qui lui appartient. « Par beaucoup de côtés, nos pratiques ressemblent à celles élaborées par les tenants des différents courants de pédagogie active ou de pédagogie de groupe, Celestin Freinet et Roger Cousinet notamment ».

Mais ce qui est nouveau, et appréciable, est d'une part la théorisation de ces pratiques concrètes et d'autre part l'observation minutieuse faite de leur fonctionnement et des conditions de leur efficacité. Les méthodes actives relèvent plus, en général, de choix idéologiques a priori et de la générosité de ceux qui les mettent en œuvre, que de preuves objectives de leur efficacité. Or cette théorisation et ces preuves sont apportées ici avec clarté et, ce qui ne gâte rien, simplicité.

Ce qui est nouveau également est la description précise de ce que peut être l'intervention de « formateurs » pour changer l'enseignement en apprentissages vrais. Au moment où se mettent en place les IUFM, les organisateurs seraient bien inspirés de considérer avec attention la place de la « pédagogie » dans la formation.

Mais on relèvera également la difficulté, soulignée par ailleurs, de mettre en œuvre une telle pédagogie dans les conditions matérielles habituelles de l'enseignement. L'association des parents, en renfort, y est montrée comme indispensable à la création d'ateliers dans des classes nombreuses.

Enfin, il aurait été souhaitable de préciser la place de ces activités d'apprentissage interactif dans l'ensemble de l'enseignement. Cette interrogation apparaît nettement dans le chapitre 4, où les activités décrites dépendent étroitement d'acquis antérieurs et on aurait aimé savoir si ces acquisitions ont été faites dans un enseignement plus classique et plus directif, peut-être indispensable.

En résumé, un apport très utile pour tous.

Louis Legrand
Professeur émérite
Université de Strasbourg I

FOUREZ (G.). — **Éduquer : écoles, éthiques, sociétés.** — Bruxelles : 1990. — 219 p.

Ce livre se veut délibérément ordonné à la formation, initiale ou continuée, du corps enseignant ; il est susceptible d'être employé soit à titre personnel, pour induire la réflexion, soit en groupe, pour susciter la discussion. D'où sa présentation : en caractères gras, des « propositions », relativement concises ; puis, après chacune d'elles, des « commentaires » développés. Cela lui donne un peu, mais cette remarque n'est pas péjorative, une allure fragmentée de manuel à l'usage des adultes.

Quant au contenu, il se situe explicitement dans un registre de type philosophique. Certes, son auteur étant professeur à l'Université de Namur, il est souvent marqué par des problématiques belges mais, à travers elles, on accède aisément à une analyse qui les déborde. Divisé en cinq parties, l'ouvrage étudie d'abord l'éducateur, son projet, ses attitudes, ses capacités relationnelles, etc., puis l'École en tant qu'institution en relation à la société globale et les problèmes qu'elle pose aux divers milieux sociaux. Traitant ensuite du rôle de l'État, il est amené à des remarques sur les rapports entre enseignement public et enseignement privé et souligne à bon escient le respect dû à la vraie liberté de celui-ci, les droits des Églises et la place à aménager à l'éducation religieuse. En venant alors à la recherche, il présente et analyse la nature et la fonction des Sciences de l'Éducation ; enfin, il s'achève par une valorisation bienvenue du pluralisme, *désormais rendu indispensable par la pluralisation* croissante de nos sociétés.

La lecture est facile, car le texte est simple, clair et bien construit. Sans doute les thèmes abordés sont-ils classiques, comme leur analyse, que ne caractérise aucune originalité particulière. Mais les problèmes fondamentaux que rencontre nécessairement une pratique éducative sont mis en place. L'auteur s'attache à montrer qu'on ne peut, en la matière, écarter la question des valeurs, de l'éthique, du sens, des finalités, car c'est cela, qu'on le sache ou non, qui donne signification à l'activité quotidienne.

On saura donc gré à M. Fourez de l'établir à nouveau tant à l'égard des tentations, toujours renaissantes, de positivisme et de scientisme qui guettent les Sciences de l'Éducation qu'à l'encontre du courant anti-pédagogique issu de la régression de 1984 et réactivé aujourd'hui par des auteurs aussi fâcheusement influents que mal inspirés. Quant aux approches scientifiques et aux Sciences de l'Éducation, elles sont situées correctement, à leur place et dans leur rôle.

Dès les premières pages, l'auteur indique qu'il n'est pas « neutre » mais adopte une position. Celle-ci ouvre à la discussion et on sera reconnaissant de l'argumentation qu'il développe avec netteté ; même si celle-ci appelle d'être approfondie, elle peut, comme il le souhaite, nourrir réflexion et discussion.

Guy Avanzini
Université Lyon II

LEGRAND (Louis). — **Enseigner la morale aujourd'hui ?**. — Paris : PUF, 1991. — 176 p.

Quel est le but de l'école ? Instruire, répondent les uns, qui jugent que le reste — l'éducation — est assuré ailleurs. Éduquer, répondent les autres, l'école n'ayant pas seulement à communiquer des savoirs mais à former la personnalité, notamment morale, de l'élève. Legrand, adepte de l'éducation, remarque que *sans celle-ci rien ne garantit que l'élève se soumettra* aux dures contraintes de l'apprentissage. Comment voulez-vous instruire sans une morale à la base de l'instruction ?

L'auteur ne s'en tient pas là. Pour lui, non seulement il faut une morale à l'école pour enseigner, mais encore il faut que l'école enseigne la morale. Par là, il rejoint l'Éducation nouvelle, dont on sait qu'il est un adepte ; mais il la dépasse par une troisième thèse : l'école doit savoir quelle morale elle doit enseigner, savoir non seulement comment, mais quoi. Il s'agit là , selon Legrand, d'un problème philosophique, que les pédagogues ne se posent guère et que l'auteur veut mettre au clair.

A partir de quoi donc définir la morale ? Non par des conventions ou des traditions — du type « la morale, c'est ce qui se fait » — mais de la conscience en chacun. Voilà ce que l'école doit former : une conscience individuelle et autonome, capable de réfléchir avant d'agir.

Comment définir les valeurs morales ? Legrand commence par les définir à partir du désir ; cette définition serait cohérente avec une éducation laxiste qui privilégie l'épanouissement personnel, la motivation, rejette la contrainte, etc. En fait, Legrand, sous prétexte de la préciser, l'abandonne, puisqu'il se réfère, pour définir la valeur morale, aux fameux principes de Kant, dont on ne voit pas le rapport avec le désir ; si l'on dit par exemple qu'il faut traiter autrui comme une fin en soi et jamais comme un simple moyen, on est aux antipodes du désir : ce dernier aurait toute tendance à traiter autrui comme moyen d'action pratique ou de jouissance ; ce renoncement apparaît comme un devoir pénible, parfois intolérable, et qui précisément constitue la valeur morale : le désir refusé...

Alors, quelles valeurs ? Legrand pourfend l'éthique catholique traditionnelle, fondée sur l'autorité d'un dogme immuable, qui prétend dire à la fois ce que la nature est et ce que le bien constitue, et ravale l'éducation à un autoritarisme sans borne, à base d'obéissance et de compétition. Il est vrai que, selon lui, les chrétiens ne sont pas tous cléricaux, et qu'il existe de nos jours des cléricaux non chrétiens. Surtout, il n'est guère moins sévère à l'égard d'Émile Durkheim, qui au nom d'une science néo-positiviste de la morale, fonde une éducation parfaitement autoritaire, axée sur « l'esprit de discipline » et sur une autonomie qui n'est qu'acceptation des diktats de la sociologie, le maître tenant lieu de « prêtre laïque ». J'avoue que cette présentation du grand sociologue, si soucieux de dignité humaine, si attentif aux contradictions de son époque, me paraît quelque peu forcée.

Finalement, Legrand trouve les vraies valeurs dans l'Éducation nouvelle, notamment chez Célestin Freinet. Il suffit de lire la page 57 pour constater à quel point la valeur fait merveille dans l'Éducation nouvelle... Le projet librement consenti crée l'esprit de coopération, éveille le sens démocratique, l'enthousiasme mais aussi l'esprit critique, le respect des autres, la sociabilité, la générosité, sans parler de l'esprit écologique et de la coopération internationale.

Si vraiment une école suscite à coup sûr toutes ces vertus, on serait stupide de n'en pas profiter... Mais est-ce le cas ? Qui a prouvé que l'Éducation nouvelle tient réellement ce qu'elle promet, qu'elle ne secrète pas elle aussi son élitisme et ses manipulations et ses conformismes à elle ? De plus, cette pédagogie ne s'adresse-t-elle pas à ceux qui n'en ont pas besoin ? Le jour où un pédagogue nous démontrera selon quels « objectifs » réalistes on peut guérir une population de jeunes drogués, ou de délinquants, je saluerai ce bienfaiteur. Je pense que Legrand a assez d'expérience et de bon sens pour le reconnaître aussi.

Aujourd'hui, on est parvenu à une laïcité non plus de combat mais de respect, vouée moins à l'affirmation qu'à la question et au choix personnel. Toutefois l'idéal laïque comme tel semble bien oublié ; ce qu'il en reste, c'est un ensemble de petites vertus liées à l'apprentissage du savoir scientifique. L'enseignement de la morale a fait place à l'instruction civique et tout est centré sur le savoir comme instrument économique. Mais Legrand veut à tout prix maintenir une éducation morale à l'école. En éliminant certes tout dogmatisme, religieux ou autre, en tenant compte des acquis des sciences humaines, il recherche un fondement transcendantal à la dignité humaine, appuyée sur une pédagogie active, de recherche commune et de confrontation.

Dans sa dernière partie, Legrand aborde des problèmes très concrets : la sexualité, la violence, le res-

pect de la vie... Il a le courage de les poser, même s'il ne les résout guère.

Notamment, il expose discrètement les problèmes interculturels sans apporter de solutions. En tout cas, on ne peut que le féliciter de prendre les problèmes à bras le corps et d'esquisser ainsi ce que peut être une éducation scolaire pour notre temps, une éducation qui mérite vraiment le nom d'éducation. On en a besoin.

Olivier Reboul
Université de Strasbourg II

LESNE (Marcel) et MINVIELLE (Yvon). — **Socialisation et formation.** — Paris : Éditions PAIDEIA, 1990. — (Théories et Pratiques de l'éducation des Adultes).

Poursuivant, cette fois en association avec Yvon Minvielle, le « long travail de conceptualisation des activités de formation » dans lequel il se trouve engagé et qui l'a conduit à explorer successivement le fonctionnement du travail pédagogique (1) et des actions de formation (2), M. Lesne nous livre cette fois une réflexion d'ensemble sur un objet qui lui est cher et un thème permanent dans son œuvre : la place de la formation dans les processus généraux de socialisation.

Significatif dans la logique de recherche de ses auteurs, ce livre arrive aussi fort opportunément dans une double conjoncture :

— conjoncture sociale marquée par une **finalisation plus forte** des activités de formation par rapport aux contextes économiques, sociaux, professionnels et personnels qui leur donnent sens et par une **maîtrise intellectuelle plus affirmée** de la part des praticiens de ces **relations formation-environnement**. Ceci se manifeste notamment par le développement de pratiques inspirées de l'investissement éducatif, de l'analyse des effets de la formation ou encore de la fonction maîtrise d'ouvrage de la formation ;

— conjoncture théorique également marquée par d'importants et récents travaux scientifiques sur le même type d'objets : par exemple sur « l'introuvable relation formation-emploi » (3), ou encore sur « la socialisation et la construction sociale de l'identité » (4).

Après une brève introduction consacrée à l'usage social de la notion de socialisation et à un bref mais stimulant historique des problématiques de la formation des adultes depuis les années 60, l'ouvrage consacre sa première partie à une approche conceptuelle générale du processus de socialisation dans la tradition scientifique.

Permettant au lecteur l'économie d'importantes investigations sur une question évidemment centrale dans les différentes sciences qui ont pour objet la production de l'homme, cette partie de l'ouvrage offre de notre point de vue un triple intérêt :

— Tout d'abord, elle permet de faire apparaître très clairement la nécessité d'une approche pluridisciplinaire intégrée pour rendre compte de la diversité et de l'hétérogénéité apparentes des aspects présents dans la production des personnalités sociales. Les approches théoriques mobilisées doivent à la fois rendre compte :

– de l'articulation de l'individuel et du social ;

– des rapports entre processus de transformation du réel et processus de transformation identitaire ;

– de l'articulation des déterminismes par rapport au libre arbitre ;

– des rapports entre opératoire, affectif et pensée ;

– de l'articulation du délibéré et de l'intentionnel par rapport à l'informel ;

— enfin du statut de l'extériorité et de l'intériorité, et des mécanismes permettant de transformer l'extériorité en intériorité.

A ce jeu sont requis à la fois les grands auteurs (Durkheim, Max Weber, Freud, Gramsci, Bourdieu) et les grandes disciplines, mais significativement celles qui y prennent un statut privilégié sont les disciplines intégratrices comme par exemple la psychologie sociale et l'anthropologie.

Sont aussi plus particulièrement mis en valeur pour éclairer les **mécanismes** en jeu les concepts d'intégration, d'intériorisation, d'interaction, de communication, d'assimilation et d'accomodation, de culture, de socialisation primaire et d'habitus.

— Ensuite, parallèlement à cette entrée et pour la conforter, elle souligne tout l'intérêt d'une **approche dynamique et historique** de ce processus de changement par excellence qui constitue le processus de construction des identités, comme condition d'intégration des différents aspects précédemment évoqués. De ce point de vue, l'affirmation centrale est empruntée à Gramsci, selon qui « l'homme est un processus, plus précisément le processus de ses actes », et « une série de rapports actifs où l'individu a la plus grande importance ».

— Enfin, elle met en valeur toute l'importance qui s'attache aux rapports sociaux dans lesquels s'effectue le processus de socialisation. Il s'agit là d'un acquis

déjà ancien des auteurs, mais il prend une nouvelle actualité avec la thématique de l'auto- et de l'hétéro-formation.

On peut regretter cependant que cette partie ne comporte pas d'investigation sur les travaux portant sur le plaisir et la souffrance dans le changement de soi, ni sur la riche littérature se développant actuellement autour de la thématique de l'identité. Par ailleurs, *on aurait peut-être souhaité aussi un travail de* synthèse plus manifeste de ces différents apports théoriques avant même de s'engager plus avant dans l'ouvrage.

La seconde partie de celui-ci reste conceptuelle, mais plus directement centrée sur les rapports entre formation et socialisation. Les auteurs y relèvent un certain nombre de caractéristiques de la formation des adultes, sa plus grande proximité, son « immédiateté » par rapport aux problèmes et mutations économiques et sociales, son caractère anticipateur, l'assise qu'elle prend sur l'insertion professionnelle et sociale des *formés. Ils soulignent la place centrale des représenta*tions et du langage dans le processus de socialisation. Les auteurs sollicités sont le plus souvent des auteurs d'inspiration marxiste : R. Fossaert, Lucien Sève et Maurice Godelier. Sont mis en valeur, notamment les concepts de personnalité, de capacités, d'activités concrètes, le mouvement circulaire capacités — activités — capacités ; est souligné aussi l'intérêt des approches en terme de **biographie** « matériau fondamental de toute recherche scientifique sur la personnalité humaine », d'emploi du temps et de nouveau l'entrée par les rapports **sociaux** et tout particulièrement le jeu entre rapports sociaux et pensée.

C'est toutefois dans la troisième partie de l'ouvrage intitulée « les processus de formation, des processus de socialisation reconstruits » que les **apports propres** des auteurs au travail de *théorisation de la formation* apparaissent le plus clairement, ce qui se manifeste d'ailleurs dans l'écriture même du texte, dense, ferme et très personnalisée.

Le cadre limité de cette note ne permet pas de les présenter tous, citons, sans prétendre à l'exhaustivité, ceux qui ont le plus retenu notre attention :

— une première approche des **tendances** actuelles **d'évolution** de la formation des adultes : notamment l'entreprise comme milieu de formation, le recul de la forme stage, l'aménagement de la situation de travail comme situation de formation, l'individualisation ;

— l'affirmation selon laquelle la formation est un **processus de socialisation reconstruit**. Cette affirmation permet en effet à la fois de penser la spécificité de l'espace-temps de la formation, de ses acteurs et de ses moyens, et l'emprunt qu'elle fait à de multiples expériences ayant des effets de socialisation. Les auteurs parlent avec bonheur de ce point de vue d'une possible archéologie des actions de *formation*, perspective très stimulante ;

— la définition de la formation comme **architecture de processus d'action**. Cette définition permet en effet à la fois d'une part de rendre compte du caractère **ensemblier** et **spécifique** des réponses de formation aux problèmes nouveaux et inédits qui surgissent, d'autre part d'insister sur le fait que les matériaux réunis ne sont *pas eux-mêmes inédits et surtout qu'ils fonction*nent comme des opérations impliquant donc un déploiement d'activité des acteurs de la formation ou des acteurs de la pédagogie. Cette double affirmation a de multiples conséquences sur la distribution des tâches concrètes des professionnels de la formation ;

— le repérage, au-delà des objectifs apparents et immédiats des actions de formation (les « être capable de »), de la *diversité des* **logiques d'acteurs** sociaux qu'elles servent, de la variété des « **intérêts sociaux** qui à un moment donné s'organisent et forment constellation ». Ces logiques ne sont **pas** appréciées **seulement** en termes de **finalités** ou de stratégies **conscientes**, mais également en termes de trajectoires, de situations de positions **objectives** ce qui peut avoir des effets heuristiques très forts aussi bien pour l'action que pour la recherche ;

— l'approfondissement des distinctions entre **maîtrise d'ouvrage, maîtrise d'œuvre** et **réalisation** (les « fournisseurs ») qui se révèlent aujourd'hui très opératoires pour comprendre la distribution des tâches et fonctions de chacun par rapport aux « ouvrages de formation » ;

— l'interrogation sur les **objets du travail pédagogique**, qui complète heureusement l'ouvrage de Marcel Lesne cité plus haut, même si les distinctions faites situent les composantes identitaires concernées davantage selon leur « degré de profondeur », que selon leur statut ;

— enfin **l'appui réciproque** que s'apportent de fait les **démarches scientifiques** et les **démarches d'ingénierie** dans la production et l'usage **d'outils intellectuels** pour aborder et formaliser les processus de formation.

Ces apports laissent bien entendu un certain nombre de frustrations :

— la définition même du processus de formation qui insiste davantage sur son caractère finalisé (la « volonté — intention de former » ce qui n'écarte pas

l'écueil de la redondance) que sur son résultat spécifique, simplement situé en termes de compétences et de performances, ce qui ne favorise pas la production d'une typologisation des activités de formation, et au-delà des activités de socialisation, même si la réflexion sur les objets du travail pédagogique y contribue indirectement ;

— la définition d'un ouvrage de formation comme le résultat d'un ensemble de processus d'action combinés entre eux, ce qui laisse planer une certaine ambiguïté sur cette notion de résultat, tantôt résultat du travail de conception, tantôt résultat du travail de mise en œuvre et réalisation ;

— à un niveau plus formel le recours fréquent à la notion d'enchevêtrement alors que de l'avis même des auteurs, le propre du travail scientifique est de retrouver sous le désordre apparent l'ordre réel ;

— ou enfin le changement de statut du discours lorsqu'est présentée la pédagogie des habitus, davantage abordée sur un mode prescriptif comme un modèle d'action alors que les autres pédagogies sont traitées sur le mode de l'analyse.

Au total, l'ouvrage nous paraît avoir bien atteint ce qui constitue l'essentiel de son objet : offrir sur la question des rapports entre formation et environnement une conceptualisation susceptible d'être reprise par les **professionnels de la formation** pour analyser leurs propres tâches. C'est peut-être aussi ce qui en constitue la limite, éventuellement délibérée. Cette conceptualisation est peut-être moins facilement utilisable par les acteurs sociaux concrets utilisateurs de formation (État, entreprises, salariés etc.) pour analyser leur propre logique. Cette voie, qui suppose aussi des travaux empiriques, est on l'a vu plus suggérée que mise en œuvre : les lecteurs auraient peut-être pu y trouver des outils d'analyse de la diversité des situations de formation, et les auteurs peut-être une articulation plus forte de leurs réflexion avec les travaux actuellement en cours sur la production des identités.

Jean-Marie Barbier
CNAM

NOTES

(1) Travail pédagogique et formation des adultes — PUF 1977 — 187 p.

(2) Lire les pratiques de formation — Edilig 1981 — 239 p.

(3) Sous la direction de L. Tanguy à la Documentation Française.

(4) C. Dubar — Paris — A. Colin 1991 — 280 p.

LÊ THÀNH KHÔI. — **Marx, Engels et l'éducation.** — Paris : PUF, 1991. — 122 p. — (Philosophies).

Trente et unième livre de la petite collection Philosophies, l'ouvrage de LTK a l'ampleur d'un « Que sais-je ? » comme c'est l'ambition de la collection. Introduire ainsi ce compte rendu est insister pour dire que le livre est le bienvenu pour les nouvelles générations d'étudiants voire d'adultes en formation qui n'ont pas eu l'occasion de fréquenter des livres déjà anciens sur un tel thème. Livre court donc, simple et récent ; déjà trois qualités à souligner.

L'ouvrage se compose de cinq chapitres (et d'une très, très modeste bibliographie), dont les trois centraux sont essentiels au sujet. En effet le premier chapitre intitulé « le contexte historique » présente un raccourci sur beaucoup de questions : la situation économique de la première moitié du XIXe siècle, les courants pédagogiques depuis Bacon jusqu'à Pestalozzi, le contexte de la philosophie allemande de Kant à Hegel, l'économie anglaise vue par ses théoriciens et enfin le socialisme utopique. Certes le décor est en place malgré toute la difficulté que nécessite le sujet : rappeler les origines de toute la pensée de Marx en même temps qu'introduire les questions autour de l'éducation et donc mentionner des précurseurs de la pédagogie qui auraient influencé Marx et Engels. Quant au dernier chapitre « Perspectives » nous y reviendrons tout à l'heure.

Voyons donc l'essentiel du livre, les trois chapitres centraux.

LTK le souligne plusieurs fois, « on ne trouve pas chez Marx une théorie de l'éducation analogue à celle qu'il a élaborée pour le capital » (p. 33). On comprend alors qu'il soit difficile de serrer le sujet puisque c'est à travers les différentes contributions des deux auteurs, et tout au long de 40 ans de travail théorique et militant qu'il faut chercher pour savoir ce qu'il pensaient de l'éducation. Cette situation accroît la nécessité de donner les éléments fondamentaux de la philosophie et de l'économie tels que Marx et Engels les ont théorisées, puisque c'est sur ces bases que l'on pourra comprendre les critiques et les propositions qu'ils ont élaborées.

Ainsi dans le chapitre « Théorie de la connaissance » LTK présente le débat entre idéalisme et matérialisme, entre concret et abstrait, et plus encore, la théorie du travail (« l'idéal de Marx c'est l'homme total que la division du travail et le capitalisme ont

mutilé » p. 48) puis la théorie de la société. L'auteur prend soin à la page 53 d'écrire « Pour conclure, la théorie sociale de Marx et d'Engels se fonde sur les idées suivantes :

— L'histoire universelle, c'est la production de l'homme par le travail.

— La base économique d'une société détermine en dernière instance la superstructure des institutions juridiques et politiques aussi bien que des idées religieuses, philosophiques et autres de chaque période historique.

— Le changement social résulte des contradictions entre forces productives et rapports de production.

— Les hommes subissent l'histoire, mais ils la font aussi. Le prolétariat doit et peut agir dès maintenant, en particulier par l'éducation, pour se libérer. Dans la société socialiste, le travail deviendra libre et permettra l'épanouissement de chacun ».

LTK finit ce chapitre en émettant des réserves sur la pensée des deux fondateurs ; par exemple, sur les rapports de détermination entre infrastructure et superstructure ou sur l'idéologie dominante à propos de laquelle on a tant insisté, (et bien après Marx et Engels), alors qu'elle n'est pas la seule à l'œuvre, et enfin que la pensée de Marx et Engels vaut surtout pour leur analyse critique.

Disons déjà que le grand mérite pour un lecteur novice de ce chapitre, est de réapprendre que l'éducation ne peut se réduire à quelque transmission des connaissances enrichie de pédagogie ou de techniques ; ceci ne suffit en aucun cas à comprendre et à expliquer l'éducation dans tous ses enjeux. Inscrite dans les réalités les plus profondes de chaque société (finalités, représentations, forces sociales), l'éducation, pour être interprétée, doit être saisie comme un phénomène complexe qui suscite des conflits et engage des valeurs et du sens.

Le chapitre suivant s'intitule « critique de l'éducation ». L'accent est mis ici sur le rapport du travail et de l'instruction des enfants. Sous l'influence des socialistes utopiques, notamment Owen, Marx et Engels, tout en condamnant l'exploitation salariée du travail des enfants dans les manufactures, vont se rallier à l'union de l'instruction et du travail comme fondement de l'éducation. Le travail est alors perçu comme lieu et source d'acquisition de connaissances. Après avoir rappelé la théorie de la force de travail, l'auteur aboutit au rapport entre l'idéologie et la politique qui permet de critiquer le rôle et la fonction de l'école traditionnelle de l'époque.

Dans un nouveau chapitre « l'éducation de l'avenir », instruction et éducation du prolétariat sont présentées de pair. C'est que l'éducation du prolétariat et de ses enfants, est une étape indispensable, sinon suffisante, qui a comme but de réformer la conscience pour expliquer au monde ses propres actes. S'esquisse peu à peu dans l'œuvre des fondateurs du marxisme « un programme » d'instruction fondé sur l'éducation intellectuelle, l'éducation physique et la formation polytechnique. LTK ne manque pas de souligner enfin la méfiance de Marx à l'égard de l'État (représentant de la classe dominante) ; il a toujours refusé que celui-ci se charge de l'instruction ; ses aspirations se tournent davantage vers des modèles localistes existant alors... aux États-Unis (et notamment au Massachussets) !

Le livre se clôt sur des « perspectives » ; le chapitre est sans doute mal nommé puisqu'il s'agit d'étudier le système éducatif et scolaire de l'URSS depuis 1917 ainsi que les différentes réformes que le système a connu. Pour LTK l'erreur des fondateurs serait de s'être trop centrés sur la prévision d'une révolution prolétarienne, puis ensuite pour les marxistes soviétiques d'avoir adopté l'idée d'un socialisme dans un seul pays au contraire de ce qu'avaient pensé Marx et Engels. Renvoyant dos à dos l'Ouest où « le règne de la marchandise tend à commercialiser le loisir » et l'Est où « la dictature du prolétariat » s'efforce d'encadrer et d'endoctriner l'individu par les organisations de masse pour les mettre à son service, le mot de la fin devient « La liberté humaine reste partout à inventer » (p. 122).

Par rapport à ce que l'on peut appréhender du projet de l'ouvrage, le pari est tenu : présenter l'essentiel de la pensée de Marx et Engels sur l'éducation. On peut simplement regretter des redites, notamment sur le travail, ou des développements trop courts (sur l'idéologie) ou trop longs (sur le capital).

On peut être gêné enfin, du fait que LTK au détour de paragraphes ou en note présente ses réserves et ses critiques, toujours modestes d'ailleurs, sur tel ou tel aspect ; en effet, on aurait pu construire un chapitre à part et montrer ce qui était obsolète et ce qui demeurait singulier voire vivant dans cette pensée. Enfin, le dernier chapitre ne va pas de soi puisqu'il passe d'une analyse de théories aux réalisations historiques alors que bien des auteurs « libres ou institués », oserais-je dire, durant tout le XXe siècle, en Europe et dans le monde, ont prolongé les analyses des fondateurs. Un chapitre sur la pensée marxiste au XXe siècle aurait été le bienvenu.

Et puis... lecture et compte rendu se font durant cette deuxième quinzaine du mois d'août 1991. Sans chercher à tirer parti d'événements considérables qui contredisent bien des croyances et des pronostics, on est conduit cependant à se demander où étaient les points aveugles de la théorisation de Marx sur l'éducation et l'école. Sans doute on ne peut écrire aujourd'hui que parce que le XXe siècle nous a beaucoup appris, et au moins que l'éducation est loin de se laisser saisir même par une seule forme de pensée.

Sans revenir sur ce que j'ai pu moi-même écrire il y a 15 ans dans « L'idéologie du savoir ; militants politiques et enseignants », on peut rappeler que la tentative de Marx de penser tout à la fois l'instruction des enfants et l'éducation du prolétariat n'est pas claire ; et même s'il insiste sur le fait que l'éducateur doit être éduqué, les questions du « par qui et vers quoi ? » demeurent entières. C'est tout le rôle contradictoire des « intellectuels » et encore plus du Parti qui sont en cause ; or à propos du parti, le moins que l'on puisse dire est que Marx n'avait guère d'idées « théoriques » sur comment fonctionnait une organisation ou une institution. On ne peut sans doute guère le lui reprocher. Après tout si nous en savons un peu plus, c'est quand même grâce à un certain Freud qu'il n'a pas connu, mais qui a redonné à l'éducation et à la formation, leur épaisseur fantasmatique et inconsciente.

Quoiqu'en dise LTK, il n'est pas certain que Marx et Engels, malgré le maniement de la dialectique, aient pu poser le caractère contradictoire de toute éducation, c'est-à-dire que le sujet libre en est l'éduqué et non l'éducateur. Dès lors que le projet de transformation assigne les buts, les finalités et les objectifs, on n'évite pas une éducation qui se transforme en endoctrinement. L'éducation dans sa dimension libératoire s'accommode mal du sens de l'histoire... prévue à l'avance.

Enfin s'il revient à des auteurs marxistes contemporains de penser une psychologie de l'apprentissage, Marx ne s'était guère occupé de cet aspect qui nous semble aujourd'hui si essentiel.

Bref, il y aura beaucoup à réfléchir, y compris pour réévaluer les apports réels ou supposés de Marx sur l'éducation. C'est peut-être la pensée de Marx qui sera de nouveau à actualiser y compris envers l'éducation, plus que ses quelques propos sur l'éducation même (on pense ici au très beau livre de Jon Elster « Karl Marx, une interprétation analytique », PUF, 1989. 747 p.). Marx et Engels n'ont pas eu de théorie de l'éducation, nous a assuré LTK ? Sans doute n'avaient-ils pas les moyens, en leur temps, entendons les concepts, de comprendre l'éducation, à l'instar de ce qu'ils ont pu décrypter du capital.

Jacky Beillerot
Université de Paris X Nanterre

LINARD (Monique). — **Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies.** — Paris : Éditions Universitaires, 1990. — 240 p.

Le livre que Monique Linard consacre à l'apprentissage avec les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) est important, comme le précédent (1). Monique Linard est, en effet, un des rares enseignants-chercheurs à élever systématiquement le débat, dans ce champ des sciences de l'éducation qu'on continue d'appeler, faute de mieux, « la technologie de l'éducation », où règnent en maîtres, discours manichéistes, conceptions étroitement instrumentalistes et modèles réducteurs.

Son livre est à la fois **un bilan** des avantages et des limites des technologies de l'éducation, où s'intègrent leçons du passé et perspectives d'avenir, **une analyse** obstinée des raisons qui rendent « si difficile l'entreprise de ces technologies dès qu'elles veulent se faire éducatives », et **une réflexion** épistémologique sur le statut des sciences dans la pensée occidentale, notamment des sciences humaines et ses conséquences au plan de l'apprentissage et de la formation.

Ce vaste programme est mené à travers une imposante revue bibliographique (notamment anglo-saxone) qui permet à M. Linard de dresser des constats et d'émettre des hypothèses. Constats d'échec « global » chaque fois que l'on fonde « l'espoir de réussir à grande échelle et de façon tout à fait maîtrisable, la **médiation** des savoirs par la seule **médiatisation** technique » (c'est nous qui soulignons), « mais constat de certains succès "locaux", en particulier, quand ces technologies sont utilisées en direction de publics diversement "défavorisés" ».

La lecture de l'ouvrage n'est pas aisée, pas seulement à cause de l'hétérogénéité des références et de la spécialisation de certaines d'entre elles, mais aussi à cause de la démarche adoptée qui consiste souvent en de rapides restitutions très synthétiques de divers travaux d'autres chercheurs, ce qui donne à l'ensemble un aspect assez éclaté, et demande une lecture attentive et structurante.

En revanche, on appréciera les **courtes annexes** aux différents chapitres, regroupées en fin de livre, qui sont autant de **mises au point** terminologiques, théoriques et/ou bibliographiques, véritables **instruments de travail** pour le lecteur soucieux de situer la pertinence exacte d'un certain nombre des thèses ou résultats présentés.

La question-clef est posée dès l'introduction (p. 9 : **comment penser avec des machines qui ne pensent pas ?** Mais elle se décline de diverses façons, tout au long du livre : comment automatiser une activité humaine (l'acte d'apprendre) qui résiste car « l'intelligence n'est pas pure rationalité » ? « Quelle forme d'intelligence peuvent modeler des machines qui ignorent précisément tout de la genèse pré-conceptuelle et des bases sensorimotrices autant que psycho- et socio-affectives qui déterminent l'intelligence humaine » ? « En quoi et comment nos technologies intellectuelles peuvent se faire des instruments d'apprentissage et de formation (et pas seulement d'adaptation à un poste de travail...), pour un maximum d'individus (et non pas pour des sélections minoritaires soigneusement hiérarchisées) ? » « Comment aménager les conditions d'articulation entre médiation humaine et médiatisation technique » ? etc., etc.

Pour répondre à ces questions, M. Linard introduit d'entrée de jeu une métaphore impertinente, qui court à travers tout le livre, celle de **l'intelligence à deux ou quatre pattes** : à deux pattes dans le cas de l'« intelligence artificielle » qui correspond à la dimension logico-physique des « machines à penser » ; à quatre pattes, dans le cas de l'« intelligence naturelle » qui a besoin, pour naître et s'exercer, du biologique, du psycho-affectif, du socio-culturel et de l'éthique — sans compter toutes les autres (pattes !) dont nous n'avons pas conscience — ...

Car, « **signifier, chez l'être vivant**, ce n'est pas seulement renvoyer à d'autres calculs manipulant des symboles. C'est d'abord élaborer, pour soi, des représentations de toutes sortes, qui aident à vivre selon des affects et des valeurs. C'est percevoir physiquement les invariants de l'espace-temps et construire des structures stables d'objets et de relations en intériorisant des modèles du monde environnant en vue d'actions intéressantes ; c'est anticiper un futur souhaitable d'après une expérience passée pas trop désagréable » (p. 7). Quand au désir et à la volonté d'apprendre, ils sont « le résultat d'une représentation positive de soi et de son intégration sociale, c'est-à-dire d'engagements individuels déterminés par une histoire et par un environnement et motivés par un projet d'avenir orienté par l'espoir d'une place dans la société » (p. 13) — tout ce dont sont bien incapables nos machines raisonneuses.

Bref, il faut **se méfier des instruments informatiques** qui imposent un modèle universel de traitement du réel, et toute l'histoire récente des sciences humaines est là pour témoigner que l'on ne se débarrasse pas impunément de toutes les dimensions « encombrantes » des processus de la représentation humaine : qu'il s'agisse de la linguistique (ch. 2) « qui a dû convenir qu'il n'y a pas d'énoncé sans sujet de l'énonciation en situation », de la psychologie notamment cognitive et de l'intelligence artificielle (ch. 4-5) qui a découvert que les modèles logico-symboliques classiques étaient insuffisants pour décrire les modes naturels de connaissance car, « il n'y a pas de structure sans genèse ni de genèse sans inscription décisive des traces de l'expérience du corps et de l'affect inconscient en mémoire » — ce que montre le chapitre trois, sur l'exemple de l'image de soi par vidéo, où Monique Linard reprend un certain nombre des conclusions de son précédent livre.

Ainsi donc l'évolution générale des sciences de la représentation des connaissances par des formes symboliques tend vers « la prise en compte d'un sujet acteur en situation sociale réelle », ce qui a des conséquences sur l'éducation et notamment rend illusoire tout parti-pris techniciste dans ce champ complexe de l'activité humaine.

Mais ce « **point d'ordre** » sur les nouvelles technologies est pour M. Linard un point de départ et non un point d'arrêt, bien au contraire : « les connaissant mieux dans leurs potentialités et dans leurs limites, il s'agit de faire de ces dernières des partenaires d'intelligence et des outils vraiment utiles... »

D'où ces mises au point sur le logique et l'analogique, la rétroaction et l'auto-référence, l'outil comme « technique » et comme « dispositif » (homme-machine), l'imitation et la simulation, le rappel des théories de la connaissance et des **divers courants de la recherche en intelligence artificielle** : car tout n'est pas à mettre sur le même plan dans le « bric-à-brac » des pratiques et des réalisations d'informatique pédagogique et l'on peut dégager **différents modèles d'utilisation de l'ordinateur** (ch. 6 et 8) renvoyant à des conceptions plus ou moins réductrices de l'apprentissage, et proposant des enseignements plus ou moins « intelligemment » assistés par ordinateur, jusqu'aux actuels « hypertextes » (supports informatiques sophistiqués combinant le texte, l'image et le son et permettant de cheminer librement en se constituant sa propre « carte

cognitive ») qui « ouvrent de nouvelles voies dans la direction de l'ordinateur pour penser ».

Ce que M. Linard ne dit pas très clairement, c'est si l'irréductibilité des multiples aspects de l'intelligence à un processus d'automatisation n'est qu'un phénomène provisoire — dû à l'état actuel de nos connaissances. Mais ne lui reprochons pas de n'être pas prophète. Ce qu'elle montre, en revanche, très bien, c'est que « s'il existe un jour un modèle scientifique de l'acte d'apprendre, il sera sans doute plus proche du chaos déterministe des physiciens et des météorologues... que de l'algorithme calculatoire de la programmation linéaire classique ».

En attendant, ce que nul système d'éducation et de formation, nulle pratique pédagogique ne devrait plus se permettre d'ignorer, ce sont les propriétés des *dimensions de la connaissance mises en évidence par* les sciences contemporaines. Et de déterminer en proposant une « pédagogie de l'incertitude » qui respecterait, en toute occasion, « l'intelligence à quatre pattes » et intégrerait une **pédagogie des nouvelles technologies**, comme dispositifs pour « penser avec » qui reste encore à inventer.

Ce livre important ne concerne donc pas seulement, on l'aura compris, ceux qui s'intéressent aux technologies éducatives, mais bien tous les enseignants et formateurs puisqu'aussi bien, « ces nouvelles technologies cognitives viennent concurrencer directement l'éducation sur son terrain traditionnel, celui de la transmission des connaissances ». En s'attaquant au traitement des *connaissances et à la simulation de l'intelligence*, ces « technologies du mental » nous obligent à reconsidérer et enrichir nos conceptions de la connaissance et de l'apprentissage, **pour en finir avec les « modèles simples »**. C'est un des points à verser à l'actif de ces NTIC, on l'oublie trop souvent, et un des grands mérites du livre de M. Linard que de le montrer.

Un autre grand mérite de ce livre est, bien que se situant essentiellement sur un terrain épistémologique, de ne jamais oublier les **dimensions socio-économiques et éthico-politiques du débat sur les NTIC**. Car, en transformant des objets de connaissance en produits d'une nouvelle industrie culturelle, ces « machines à penser » risquent d'imposer le modèle de « rationalité abstraite » et de « *logique gestionnaire* » sur lequel elles reposent, au détriment de la « rationalité interprétative » et de la « logique sociale », avec le danger d'injustice sociale et de déséquilibre de nos sociétés qui en découle.

Cela dit, on aimerait en savoir un peu plus sur la façon d'accorder cette « pédagogie de l'incertitude », qui respecterait les quatre pattes de l'intelligence et la diversité des individus, face à l'acte d'apprendre, avec les réalités, elles, très « certaines », des pouvoirs et des savoirs qui structurent toute société à un moment donné de son histoire : comment faire pour que les individus ainsi formés ne soient pas d'aimables marginaux dont on aurait respecté les formes d'intelligence et d'apprentissage, au détriment de leur capacité d'insertion dans un monde, le nôtre par exemple, soumis à l'impératif catégorique de « productivisme économique ».

J'aimerais souligner enfin, l'intérêt d'un certain nombre de rapprochements et d'hypothèses que la double formation de M. Linard, à la fois cognitiviste et clinique, lui permet, avec d'autres, de tenter. Hypothèse du **« narcissisme intellectuel »** qu'entretiennent ces nouvelles technologies réflexives « par les interactions en miroir permanentes qu'elles suscitent entre représentations mentales et représentations artificielles » : ce qui pourrait expliquer, d'une part, les différences, de réactions individuelles si souvent constatées, face aux machines, conduites de séduction et de captation favorisées par l'image vidéo, ou conduites névrotiques de type obsessionnel induites par la logique *formelle de l'ordinateur* (ch. 7) ; d'autre part, et à l'inverse, la réussite en termes « d'auto-construction cognitive de certaines pédagogies spéciales de remédiation par machine » qui sont pratiquées avec des publics en difficulté d'apprentissage. Hypothèse d'**analogie** entre l'impasse de ce narcissisme intellectuel et l'autre, « l'impasse narcissique décrite par la psychanalyse... qui menace la vie psychique des sujets incapables de sortir de la fusion d'avec la mère ou de la fascination d'eux-mêmes, ce qui revient au même ».

Hypothèses que viennent confirmer un certain nombre de recherches empiriques, et qui, dans la logique même de la thèse de l'ouvrage, montreraient bien que le cognitif n'est pas seulement « une variable locale superficielle », mais est sans doute relié à des structures plus profondes de la personnalité.

Décidément, ces machines qui ne pensent pas ont bien des vertus de nous faire penser, pour peu qu'on refuse de s'enfermer d'emblée dans la logique des illusions ou des rêves technicistes, ce que le livre de M. Linard contribue magistralement à montrer.

Geneviève Jacquinot,
Université de Paris VIII

NOTES

(1) M. Linard et I. Prax, *Images vidéo, images de soi : Narcisse au travail*, Paris, Dunod, 1984.

NEWTON (Douglas P.). — **Teaching with text : choosing, preparing and using textual materials for instruction.** — London : Kogan Page Ltd, 1990. — 185 p.

Deux voies s'offrent aux élèves (aux étudiants) pour acquérir des connaissances : le cours du professeur, et les documents, en particulier les manuels et autres textes destinés à l'enseignement. Les documents, écrit D.P. Newton , peuvent être comparés à des professeurs en second (« surrogate teachers »). « Coménius considérait le texte comme un professeur muet plutôt que comme un outil. Il pourrait mieux encore être comparé à un professeur sourd et aveugle proposant de l'instruction à prendre ou à laisser. Il est en effet sourd aux questions qu'on voudrait lui poser et aveugle aux regards interrogateurs » (p. 30). Mais il est disponible en tous lieux à chaque instant et sa patience est à toute épreuve.

De tous temps on s'est servi de textes pour enseigner et leur longue histoire témoigne de leur rôle incontournable. Le 1er chapitre de cet ouvrage donne un aperçu de l'histoire des textes utilisés pour l'enseignement, dans le contexte culturel anglais. L'invention de l'imprimerie permet de multiplier les exemplaires de manuels surtout destinés à développer les compétences linguistiques. Et il faut attendre le XVIIIe siècle pour que d'autres disciplines soient concernées, que les titres se diversifient, et que s'affirme la fonction pédagogique des manuels comme substituts de l'enseignant. Les avancées techniques du XIXe siècle font baisser les prix jusqu'alors élevés et on assiste à un renouvellement des manuels qui sont obligés de s'adapter à la fois aux nouvelles conditions de l'enseignement et à l'évolution des contenus. Au XXe siècle, surtout après la seconde guerre mondiale, les changements intervenus dans les objectifs, les méthodes et les théories éducatives influencent le contenu et le style des nouveaux manuels : les auteurs font appel à des techniques pédagogiques qui, s'étant développées au cours des siècles par essais et erreurs, ont fait la preuve de leur efficacité, mais ils subissent aussi l'influence des résultats de la recherche qui apportent un éclairage sur le pourquoi des moyens traditionnels, et sur les meilleures conditions de leur intervention. Il existe actuellement un grand choix de manuels, mais en dehors de ceux-ci, les enseignants sont souvent amenés à produire des textes en complément de leur propre cours (fiches de travail, etc.), d'autant plus que cette production est amplement facilitée par l'emploi conjugué du traitement de texte et de la photocopie. L'auteur, qui avait rappelé dans son introduction les différentes phases du processus d'apprentissage à partir de textes et les facteurs en jeu, propose dans les chapitres suivants un cadre pour rédiger et pour évaluer les manuels et autres textes d'enseignement. Les chapitres 2 à 9 passent en revue tout ce qui peut favoriser la compréhension et l'apprentissage lorsqu'on apprend avec un texte.

L'organisation du contenu qui fait l'objet du chapitre 2 peut être basée sur la matière (logique de la discipline, concepts, démarche d'un chercheur), mais peut aussi se concevoir par rapport aux élèves (commencer par le plus facile ou par une partie propre à capter l'attention). Exemples à l'appui, divers types d'organisation sont décrits, qui ne s'excluent pas mutuellement et devront être adaptés à chaque situation. Une organisation soignée n'est pas suffisante : encore faut-il qu'elle apparaisse clairement aux yeux du lecteur, qu'elle lui permette d'avoir une vue d'ensemble du texte et qu'elle le guide dans son apprentissage. Le chapitre 3 décrit les dispositifs textuels susceptibles d'œuvrer dans ce sens : introductions, titres et sous-titres, buts et objectifs, soulignement, questions, résumés, sont autant de techniques dont les effets spécifiques se complètent et qui, si elles sont appliquées judicieusement favorisent l'apprentissage. Le chapitre 4 traite des stratégies susceptibles d'améliorer la communication du texte avec son lecteur pour transmettre des faits, des savoir-faire, des concepts ou des théories. En effet, s'il est souvent difficile à un professeur qui parle dans sa classe de faire passer son message alors qu'il peut à tout moment ajuster son discours, comment un texte peut-il le faire efficacement ? L'enseignement de faits bien organisés et bien présentés ne pose guère de problèmes, mais apprendre des savoir-faire exige souvent l'aide d'un expert. Quant aux théories et aux concepts, diverses procédures sont proposées pour les exposer, suivant, pour les derniers, qu'il s'agisse de concepts bien définis (sciences exactes), plutôt flous (sciences humaines), ou ayant donné lieu à des représentations déformées qu'il faut corriger. La communication avec le lecteur passe aussi par le style, les mots, les illustrations. Le chapitre **8**, signale à l'attention des auteurs quelques points délicats qui risquent de bloquer le message. Les difficultés de lecture peuvent être évaluées par les formules de lisibilité, mais, estime l'auteur, elles sont lourdes et fastidieuses à manier, et il est difficile de leur attribuer une valeur autre que relative car elles négligent la signification globale du texte ainsi que les liens qui en font un tout cohérent, liens dont il arrive qu'un auteur pour qui ils sont évidents fasse l'économie pour alléger le texte. Le même souci d'éviter la surcharge peut aussi entraîner

l'auteur à surestimer ce que le lecteur sait déjà et à supprimer des informations nécessaires à la compréhension. La communication entre texte et lecteur se fait aussi à travers les illustrations utilisées pour focaliser l'attention ou pour faciliter l'apprentissage en répétant l'information sous une autre forme. On trouve dans ce chapitre des suggestions pour répondre à la sensibilité vis-à-vis des images qu'ont les lecteurs de différents âges. Enfin pour tester la difficulté globale d'un texte, l'auteur propose de soumettre à un échantillon du public visé une partie du texte sous forme de test de closure (texte à trous).

Les chapitres **5** et **6** exposent des techniques destinées à faire participer activement le lecteur. Ainsi les questions ajoutées au texte ont sur l'apprentissage des effets qui ont été bien étudiés, mais c'est tout un art de poser de bonnes questions. Et si les effets sont parfois décevants c'est qu'interviennent de nombreux facteurs difficiles à contrôler. Des activités non verbales peuvent aussi être proposées au lecteur : activités de représentation (dessin, schéma, modélisme, imagerie mentale), ou activités d'expérience (jeux, simulation, expérience directe)... mais en l'absence d'étude concernant leur efficacité, on ne peut que conjecturer à leur égard.

Au cours de son étude l'attention du lecteur a été dispersée, en particulier par les différents dispositifs du texte qui l'ont invité à participer activement. Il faut alors en fin de séquence lui donner une vue d'ensemble en rassemblant les points principaux. Il faut aussi lui donner les moyens d'évaluer ce qu'il a appris. Ces deux points sont développés au chapitre 7. Le rôle positif du résumé pour donner une vue d'ensemble n'est pas seulement intuitif, il a été prouvé. D'autres techniques peuvent aussi aider à appréhender globalement un texte : schéma fléché pour les grands élèves, suite de dessins pour les plus jeunes, par exemple. Il est important aussi d'informer le lecteur sur ce qu'il a appris pour qu'il évalue son travail et y remédie si besoin est.

Le profit que tire l'élève ou l'étudiant de ses lectures dépend de la manière dont les connaissances sont véhiculées, mais aussi de son état d'esprit et de sa compétence de lecteur. Or l'intérêt, la motivation et le savoir-faire ne sont pas toujours au rendez-vous comme le supposent implicitement bon nombre de recherches sur l'apprentissage. Le chapitre **9** s'intéresse au développement d'un état d'esprit favorable, et à l'acquisition de techniques susceptibles de rendre le lecteur autonome dans son apprentissage : capter son attention, puis la maintenir, lui permettre de suivre sa progression, lui procurer la satisfaction que donne un apprentissage réussi, et enfin acquérir les savoir-faire que requiert l'étude à partir d'un texte. Les manuels sont en général peu bavards sur la manière d'utiliser efficacement les divers dispositifs qu'ils mettent en œuvre, il est donc souhaitable que les enseignants entraînent leurs élèves à étudier avec des textes. Les tentatives pour évaluer le succès d'un tel entraînement ont donné des résultats mitigés ; la discussion de trois de ces tentatives amène toutefois l'auteur à conclure que des formations adaptées ont des chances d'être efficaces, aussi bien avec des élèves du primaire qu'avec des étudiants « undergraduates ». Par ailleurs étudiants et élèves peuvent avoir recours d'eux-mêmes à diverses techniques qui sont ici décrites et discutées : imagerie mentale (évoquer ce qu'on a lu), attribution de titres à chaque paragraphe ou unité de texte, questions construites par le lecteur, prise de notes (une des activités d'étude les plus pratiquées) et relecture (même lorsqu'on a bien compris le texte). Ces techniques d'auto-apprentissage évoquées séparément peuvent être utilisées ensemble. Il est possible par exemple de construire un résumé à partir des titres créés ou des mots soulignés au cours d'une première lecture. En définitive c'est à l'étudiant d'adapter à ses besoins *hic et nunc* les diverses techniques qu'il aura appris à maîtriser. L'auteur avoue sa méfiance vis-à-vis des méthodes qui préconisent l'utilisation de techniques suivant un schéma déterminé comme par exemple la méthode SQ3R (Survey Question Read Recite Review).

Comment, pour le professeur, faire intervenir les manuels et autres textes dans son enseignement ? Comment les choisir parmi ce qui est publié ou comment les rédiger lui-même en fonction de l'utilisation qu'il en fera ? C'est à ces questions que répond le **10**e et dernier chapitre. L'auteur propose plusieurs cas-types d'intervention du texte dans lesquelles le rôle de celui-ci en tant qu'enseignant est plus ou moins étendu. Une fois défini le mode d'utilisation du texte, une fois les objectifs de l'enseignement précisés, le professeur devra encore, avant de faire son choix, penser aux élèves concernés (âge, expérience, etc.) ainsi qu'à ses propres préférences car il faut, si le texte est son compagnon de travail, qu'il se sente à l'aise avec lui. Lorsqu'il a rempli ce véritable cahier des charges concernant ses exigences vis-à-vis du texte qui va l'accompagner dans sa tâche d'enseignement, le professeur est prêt à faire son choix. Pour faciliter celui-ci l'ouvrage récapitule les exigences en question dans une « check-list » à adapter, bien entendu, à chaque situation. Liste qui n'a d'ailleurs qu'une valeur relative car l'évaluation d'un texte ne peut se réduire au pointage d'une suite d'items, sans que soient pris

en compte l'imagination, l'expérience et l'art qui ont participé à sa création. Le manuel idéal existe rarement, mais si le professeur en connait les points forts, les faiblesses, les lacunes, il pourra l'utiliser au mieux, quitte à le compléter s'il en a besoin par d'autres documents.

On peut reprocher à ce livre des redites et une certaine dispersion des informations, son organisation linéaire s'accordant mal à la complexité du sujet. Mais il est difficile de développer séparément des thèmes qui s'interpénètrent comme la structuration du contenu, la présentation, la participation active du lecteur. Heureusement, la lecture quelque peu complexe qui en résulte est éclairée au niveau de chaque technique et de chaque recommandation par des exemples clairs et précis. L'auteur est un chercheur : il appuie ses conseils sur les données de la recherche mais avertit le lecteur des limites de celles-ci. Il stigmatise ainsi les études en laboratoire qui se font dans des conditions différentes de celles de la classe. Par ailleurs il n'exclut pas des techniques d'étude basées sur le bon sens et l'intuition que seule la pratique a confirmées. Ses références (plus de 300) rassemblées dans une bibliographie finale donnent une idée de l'ampleur de son travail. Une note de synthèse parue en 1986 * recensait les travaux concernant l'apprentissage à partir de textes. Elle était surtout destinée aux psychologues de l'apprentissage. Le livre de D.P. Newton s'adresse lui aussi aux chercheurs, mais plus encore aux enseignants praticiens, qu'ils soient auteurs ou utilisateurs de manuels, ou qu'ils aient à préparer à l'intention de leurs élèves des documents pour accompagner leurs cours. Ils y trouveront des conseils pour rédiger, choisir et renouveler leurs matériels, ainsi que des suggestions pour travailler dans leur classe avec des textes.

Geneviève Lefort

* VEZIN (Jean-François et Liliane). — Apprentissage de textes et acquisition de connaissances. — *Revue française de pédagogie*, n° 75, 1986, pp. 81-104.

PLUNKETT (Dudley). — **Secular and spiritual values. Grounds for hope in education.** — London ; New York : Routledge, 1990. — 156 p.

En s'interrogeant sur la crise du système éducatif, Dudley Plunkett aborde le problème en analysant les valeurs qui concourent à la mise en œuvre de celui-ci. Il dégage au départ trois grandes approches : rationaliste, holistique, spirituelle. Ces approches pouvant s'entrecroiser et se recouper, l'auteur établit une carte des valeurs correspondantes. Ces valeurs influencent l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum. Il est donc important de les décrire et de les analyser.

Dans le contexte britannique où l'auteur se situe, comme sans doute dans beaucoup d'autres pays, l'influence de l'économie de marché est importante. Les réformes du système éducatif traduisent la prise en compte des besoins correspondants. Le pragmatisme domine. C'est le court terme qui s'impose dans des mesures fragmentaires. Dans cette perspective, les finalités à long terme sont sous-estimées « quand l'utile est préféré au bon, le mesurable au moral et au spirituel, il est temps de protester » écrit l'auteur.

La seconde alternative concerne l'éducation de l'intelligence. Ici prédomine une recherche de compréhension du monde et de la société en vue d'en contrôler et d'en diriger le développement. C'est le rationalisme scientifique qui s'impose. Ce domaine est marqué par deux perspectives de pensée : la perspective marxiste et surtout l'humanisme libéral.

L'auteur critique cette approche lorsqu'elle se développe d'une façon exclusive. « L'éducation, dans le mode rationaliste, néglige le moi intérieur, les émotions, et l'être physique en les reconnaissant conceptuellement, mais non d'une façon expérientielle ». Par ailleurs, cette approche, si elle reste enfermée sur elle-même, méconnaît les aspirations spirituelles.

« Elle ne peut répondre aux questions ultimes : pourquoi nous existons et à quelles finalités l'univers et ses habitants sont appelés ». Dans ces conditions, « beaucoup choisissent de poursuivre leur quête existentielle en dehors de l'analyse et du discours rationnels en regardant plutôt vers des intuitions et des illuminations en provenance de sources non rationnelles comme les arts, la religion et l'univers de l'expérience quotidienne ».

La troisième alternative s'est développée au cours des dernières décennies. C'est la perspective holistique dans laquelle les aspects particuliers sont envisagés et interprétés dans le cadre d'une globalité auxquels ils sont référés. La pensée scientifique contemporaine accorde une place importante au point de vue holistique. Ce point de vue s'impose avec force dans l'approche écologique. Il est devenu également de plus en plus influent dans le domaine éducatif. Dans la perspective rationaliste, le cognitif joue un rôle central. « L'éducation holistique, par contraste, est une éducation non seulement de l'intelligence, mais de la personne tout entière : corps, intelligence et esprit ; également de la personne dans une communauté ». Des

questions nouvelles sont posées vis-à-vis du curriculum. « Qu'est-ce qui se passe si le subjectif est pris en compte ? Comment pouvons-nous bâtir un curriculum en prenant en compte la conscience immédiate et l'expérience ? »

La quatrième alternative est la prise en compte de la transcendance. Déjà la perspective holistique est ouverte à un élargissement de la conception de l'homme. Comment l'auteur définit-il le spirituel et les valeurs qui en découlent ?

« La faculté spirituelle engendre une connaissance non des causes et des explications, mais des significations et des finalités qui peuvent inspirer et unifier les valeurs et les intérêts ».

Au sens large du terme, « le spirituel peut être défini comme la source du sens ultime, de la finalité et de la direction dans la vie ».

A plusieurs reprises en Grande-Bretagne, des rapports officiels se sont efforcés de préciser l'acceptation donnée au spirituel. Dans ce contexte, l'auteur nous indique sa propre version : « La notion de spirituel a été prise ici comme impliquant l'existence de Dieu. Tout autre usage du terme peut être réduit à un concept philosophique, psychologique ou sociologique lié à son propre système de référence et le spirituel, comme catégorie, devient redondant ».

« Le spirituel représente un mode d'accès au royaume de l'être qui est au-delà du temps et de l'espace. La réalité spirituelle est transcendante. C'est là que l'humanité trouve un lien personnel à Dieu. C'est-à-dire à l'Absolu en bonté et vérité ».

Cependant l'accès au spirituel présente des caractéristiques propres. « Le spirituel est cette part de la vie qui se révèle mystérieuse. Nous ne comprendrons jamais rationnellement les paradoxes de la vie spirituelle : la force dans la faiblesse, la liberté dans le service, l'accomplissement dans le sacrifice de soi, la vie dans la mort. Les conclusions que l'on peut atteindre en réfléchissant à ces thèmes peuvent être contraignantes, mais pas d'une façon logique et leur découverte revêt toujours un caractère personnel ».

La manière d'envisager l'éducation est évidemment liée à la conception que nous nous faisons de l'homme. Dans quelle mesure la prise en compte du spirituel va-telle modifier la mise en œuvre du système éducatif ? La réponse à cette question occupe les deux derniers chapitres du livre.

« Le spirituel s'exprime fondamentalement dans la qualité des relations, dans la force de l'amour, dans la considération portée au caractère unique de l'autre ».

Une recherche récente a montré que beaucoup de jeunes font part d'expériences à caractère spirituel. Dudley Plunkett nous rapporte des initiatives pédagogiques qui ont pur but de développer la sensibilité aux dimensions spirituelles en mettant l'accent sur l'expérience. Il nous décrit les processus en cours dans certains établissements scolaires pour définir ou redéfinir les finalités de l'éducation. Surtout, il met l'accent sur le rôle majeur des enseignants. Le professeur attentif aux réalités spirituelles, aura un style de pédagogie empathique qui incitera les élèves à aborder les questions majeures et à y répondre autant que possible à partir d'une intuition personnelle.

Dudley Plunkett aborde le thème de cet ouvrage à partir d'un cheminement personnel, mais aussi d'une culture sociologique. Nous pensons avec lui que la dimension spirituelle est trop souvent oubliée dans la réflexion sur l'éducation. Ce livre a le mérite de rompre ce qui, pour certains, constitue un tabou. Cette réflexion est originale. Elle aide le lecteur à mieux situer les grandes conceptions qui influencent la mise en œuvre des systèmes éducatifs dans les sociétés occidentales. C'est dire la portée générale de cet ouvrage, même si les propositions concernent davantage la Grande-Bretagne. Ce livre peut être le point de départ d'une réflexion dans le contexte spécifique qui est le nôtre.

Jean Hassenforder
INRP

PINEAU (G.), LIÉTARD (B.), CHAPUT (M.). — **Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisée.** — Paris : Éditions Universitaires ; Mésonance, 1991. — 227 p.

Dès le début de la présentation du Colloque qui s'est tenu au printemps 1989 à l'abbaye de Fontevrault, et dont il assure la coordination des actes avec Bernard Liétard et Monique Chaput, Gaston Pineau commence par souligner la complexité des problèmes que recouvre la reconnaissance des acquis bien qu'ils reposent sur deux idées simples : l'acquisition de savoirs extra-scolaires au quotidien de la vie et leur prise en compte par la société qui est à court de personnes compétentes.

Poser la question autrement revient à s'interroger sur la certification de la formation implicite, du quasi

latent, de tout ce savoir fluide qu'Athéna devait à Métis sa mère plutôt qu'à Zeus, son père, qui lui avait fourni l'ordre et la raison repérables, programmables voire préprogrammable comme on cherche à le faire dans les salles de classe.

Obligation socio-économique de récupérer un potentiel humain pour l'actualiser dans la société. Mais difficultés pour le « lire » et, peut-être, aussi, risque de le détruire en partie en le lisant en raison de la consistance complexe que l'on découvre en essayant de la formaliser de façon plus ou moins compliquée, métaphorique, déformante et, aussi, aliénante parfois.

C'est dans ce *back-ground* théorique implicite que, pendant trois jours, chercheurs et praticiens ont débattu dans une riche synergie organisée par l'Université de Tours et le Centre Franco-Québécois.

La richesse et la variété des communications et des interventions, les prises de parole à des niveaux très différents de préoccupations théoriques et pratiques, rendent très difficile la restitution du contenu de ces travaux qui méritent une lecture de première main.

Personnellement, je retiens de tous ces textes, le sentiment qu'on s'y débat dans une double contrainte permanente : plus on cherche à capter l'informel du vécu et plus il échappe aux formalisations à visée formative opérationnelle qu'on en donne. Comme si toute « commande » projetée sur l'autonomie des acteurs laissait apparaître des germes de dérision des moyens envisagés, d'insignifiance des mots et de totalitarisme formel quand on s'engage dans l'injonction sociale des réalisations.

Georges Lerbet
Université de Tours

TESSIER (Gisèle). — **L'humour à l'école, développer la créativité verbale chez l'enfant.** — Toulouse : Privat, 1990. — 125 p.

Un livre dense, bien construit, qui informe, conseille, propose.

Un livre qui fait comprendre que si l'humour est indéfinissable en tant que concept, c'est parce que, s'il l'était, il ne serait plus l'humour ! En fait, il est la tête de file de ces termes indispensables mais approximatifs que tout un chacun emploie en croyant les cerner, alors qu'on est berné par eux ! Plutôt qu'un concept, l'humour ne serait-il pas une attitude devant les événements de la vie, une attitude de distanciation laquelle est bien liée, comme le signale l'auteur dans son introduction, à la créativité et à l'intelligence, autres termes indispensables et également approximatifs ? L'idée que défend l'auteur tout au long de son ouvrage est que l'on peut communiquer aux enfants cette attitude positive qui conduit au rire et au sourire, l'idéal étant que les pratiques humoristiques soient présentes dans la famille et à l'école.

Après son introduction, G. Tessier considère l'enfant en tant que « producteur d'humour » et elle en fournit des exemples en tenant compte des âges : jeux de sons entre 2 et 4 ans, puis s'y ajoute de 4 à 6-7 ans, des effets dus aux variations morphologiques et ensuite l'accession « aux blagues et aux mots d'esprit ». Cet aspect génétique est repris dans une analyse plus approfondie au « chapitre "3" » (?) de la deuxième partie (pourquoi diable ne pas « sommer » en chapitres ces parties de parties, ce qui faciliterait le repérage) : « Les difficultés de l'enfant devant l'humour » où se prépare la troisième partie, la plus pédagogique, celle qui proposera des techniques pour développer des pratiques humoristiques à la fois en lecture et en écriture.

Outre ce « chapitre », cette seconde partie informe le lecteur par un « Voyage dans les livres », de la littérature relative aux textes considérés comme humoristiques...et comiques. A noter que G. Tessier se garde bien d'entrer dans une controverse à ce propos, à savoir que si le champ de l'humour interfère avec celui du comique, ce dernier ne le déborde-t-il pas dans certaines de ses manifestations ? Il est difficile d'en faire grief à l'auteur dans un ouvrage aussi restreint. Mais il y a là le problème délicat des limites du rire (comique) et du sourire (humour).

La troisième est consacrée à la pratique. Et nous sommes ravis de constater qu'il y est défendu le principe de l'indissociation du couple lecture-écriture : à conseiller aux « professeurs d'école » le 2e « chapitre » de la 3e partie « Écrire avec humour » où il est proposé des techniques diverses pour le CE1, le CE2, le CM1 et le CM2. Enfin, G. Tessier signale les apports possibles des médias dans la pratique de conduites orales et scripturales liées à l'humour.

Peut-on, après tant d'aspects positifs, se demander si certains textes recommandés — et il ne s'agit pas ici d'une pudibonderie quelconque — (Cf. Rendez-moi mes poux, A chacun sa crotte, p.39) relèvent toujours de l'humour ? Car certains, dont je suis, malgré le caractère indéfinissable de l'humour et de l'humour noir — mais pourquoi a-t-on besoin de ce qualitatif ?

— certains donc, y mêlent, à tort ou à raison, au moins une pincée de délicatesse, laquelle permet à l'émetteur comme au récepteur, d'en rester au sourire connivent !

Cette remarque, qui n'est qu'un point de vue personnel, n'enlève rien à un ouvrage sérieusement informé et construit, et dont l'utilité pédagogique est évidente.

Jacques Wittwer
Professeur émérite en sciences de l'éducation
Université de Bordeaux

SNYDERS (Georges). — **Des élèves heureux... Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires.** — Issy-les-Moulineaux : EAP, 1991. — (Recherches et Sciences de l'éducation).

On ne peut oublier, en étudiant les thèses que nous propose Georges Snyders, sa persévérante générosité. Il n'a cessé, au long de ses activités, de ses engagements et de ses œuvres, de lutter sans compter pour assurer une double promotion et diffusion de la culture et de la joie, de l'optimisme et de la solidarité. A distance de nombre d'intellectuels, ses compagnons ou ses adversaires, il n'a pas cédé à ce que Julien Benda appelait *« la Trahison des Clercs »*, située par celui-ci à juste titre dans un double « romantisme » du « pessimisme » et du « mépris ».

Le dessein essentiel, et profondément légitime, de son œuvre a été et demeure de préserver un enseignement de masse, vivement souhaité et soutenu, de tout relâchement ou banalisation triste. Son souci permanent fut d'encourager les enseignants français à porter à bout de bras, comme Atlas, les réalités savoureuses d'une culture non rognée ni reniée, mais communicables à tout un chacun en quelque jardin des Hespérides. Longtemps, il lui a été possible de penser que les pesanteurs des régimes politiques empêchaient les démarches pédagogiques d'aboutir à hisser les enfants des milieux populaires jusqu'aux cimes culturelles. Il luttait cependant contre ce qu'il entrevoyait comme des risques de démission culturelle, résistant à agréer des formes pédagogiques qu'il estimait « réformistes » ou à effets angoissants surtout pour les plus démunis : ce qui l'entraînait à juger indispensable de préserver ou resserrer les normes d'obligation et d'exigence dans les programmes ainsi que de directivité dans les démarches pédagogiques.

Il avait beaucoup et longtemps espéré en des chances historiques, dialectiquement annoncées, et postulées par le pédagogue soviétique Makarenko, à propos duquel il cite, dans sa « Pédagogie progressiste » (p. 126), Lénine assurant : « La plus grande différence entre notre système d'éducation et celui des pays bourgeois consiste en ce que, chez nous, la collectivité des enfants s'attend à un avenir meilleur et y aspire tous ensemble... comme à un rêve radieux qui les hante ». Ce rêve n'a pas été transféré en réalité.

Reste l'inspiration pour une « école de la joie », à laquelle il a consacré depuis cinq ans trois ouvrages : « La Joie à l'école » (aux PUF, en 1986), « L'école peut-elle enseigner les joies de la musique » (aux éditions EAP, en 1989), et enfin, passant de l'école aux élèves, « Des élèves heureux » (aux éditions EAP, 1991). Face à l'« Émile » (et, antérieurement, aux formes pédagogiques méfiantes des dix-septième et dix-huitième siècles auxquelles il avait consacré sa thèse), il nous présente en ce dernier ouvrage le contre-point de son « utopie », ne cessant de ponctuer ses développements par des « mon école » incitatifs.

Toutefois, la réflexion et les analyses qu'effectue Georges Snyders dans cette perspective de joie restent marquées par les contradictions qu'il a supportées avec courage dans l'époque tumultueuse que nous avons vécue : il en résulte que son propos demeure clair et stimulant, même si les commentaires ou les justifications dont il l'accompagne paraissent conflictuels. Mais lui-même n'assure-t-il pas qu'il faut admettre « les contradictions fécondes de la culture » ainsi que celles de l'école ou de la pédagogie : j'aurais personnellement du mal à en disconvenir, ayant consacré un ouvrage en 1969 aux « contradictions de la culture et de la pédagogie ».

Au-delà et par le fait de ses contradictions, l'utopie de l'auteur nous place en condition d'être en accord avec lui ou exposés, à distance de ses choix, aux détours d'un labyrinthe de complexité et de problématique. Il a intelligemment construit celui-ci par le recours non pas à des textes (et je le regrette) mais à des citations multiples et brèves d'auteurs choisis (trois cent seize, au total, extraites de leur contexte mais interpellantes). Au passage on peut remarquer qu'il modèle son élève par des traits empruntés à plusieurs écrivains, et non pas référés à des recherches actuelles *ni même à des sondages relatifs aux opinions et aux* sentiments réciproques des professeurs ou des élèves. Et il ne nous cache pas que les « exemples » qu'il nous cite « sont rares, très rares, exceptionnels : la joie à l'école n'est vécue que par très peu, semble réservée à très peu », (op. cit. p. 16). Il n'importe.

Son utopie, anti-parallèle de celle de l'Émile, peut nous rappeler quelques vérités occultées, ou, mieux encore, raviver des visions jusque-là coupées de leurs perspectives, ouvertes par lui comme celles des œuvres de la peinture flamande.

Pour ce qui tient aux accords, on ne peut hésiter avec lui, et malgré Ivan Illich, à reconnaître l'importance de l'école et sa nécessité croissante par rapport à la vie : « Si l'école a été inventée », fait-il rappeler par Martinand, « c'est que la vie ne suffit pas à éduquer » (ibid. p. 96). Et on peut agréer son hypothèse que l'école se fonde sur la confiance entre enseignants et élèves, préparant le soutien des contenus culturels : « j'ai besoin de la culture parce que j'ai sans cesse besoin de raisons de confiance — « Mon école » n'existe que s'il y a progrès possible et donc déjà réel de l'humanité » (ibid. p. 159). Confiance et progrès possible : nous nous retrouvons dans l'humanisme et les « lumières », mais aussi dans la sensibilité romantique ou baroque. Car il ne peut plus être question de séparer, chez l'enfant et à l'école, les savoirs et les résonances affectives : mais l'école « constitue un lieu privilégié pour travailler à cette réconciliation » entre l'intellectuel et l'affectif car « la joie à l'école n'est possible que dans la mesure où l'intellectuel et l'affectif parviennent à ne pas s'opposer » (ibid. p. 74). Et il convient, en conséquence, « d'organiser, dans toutes les écoles, à tous les niveaux, la possibilité que les élèves en groupes, (car la force des faibles réside dans leur nombre) expriment leurs réactions et leurs demandes à l'égard de ce qu'ils sont en train de vivre, (ibid. p. 85).

Accord, dès lors, pour cette assertion personnifiant son mythe : « "Mon" école est décidée à introduire ces zones d'autonomie que tant de pédagogies, aujourd'hui, réclament ». C'est pourtant là une concession importante pour une pensée davantage tournée vers les chances apportées par les obligations scolaires dont il a tenu, simultanément, à « faire apparaître le caractère culturellement fructueux » et néanmoins à les « faire évoluer » en raison de leurs limites. Accord toujours pour le conseil d'un enseignement qui ne soit ni « endoctrinement », ni « scepticisme », et qui sache assurer « le va-et-vient entre passé et présent — et il aura souvent avantage à se faire à partir du présent (ibid. p. 47), même s'il est indispensable de « préserver dans l'école la part d'irréalité » (ibid. p. 96) qui assure quelques joies. Plus généralement, on peut être d'accord sur la jonglerie entre les contradictions multiples qui est nécessaire aux actes d'enseignement. Citations et commentaires nous remuent positivement, et ne tentent pas de cacher le sous-bassement sexuel des relations scolaires. Eros oblige !

En dépit de la virtuosité qu'il met en œuvre dans cet ouvrage, Georges Snyders ne nous permet pas de sortir rassurés de son labyrinthe pédagogique. Tout d'abord il y parle bien peu des filles, et bien peu des sciences, par le fait même de son choix des textes ; et il n'ouvre guère de possibilités de choix entre des formes multiples de culture. Tout se passe, en effet, comme s'il y avait une seule modalité de joie (non définie en tant que phénomène affectif) et de familiarité aux « chefs-d'œuvre », essentiellement littéraires (ou musicaux) : tout ce qui est de l'ordre opératoire, a fortiori de l'ordre professionnel et manuel ou mathématique, est passé sous silence, pour ce qui concerne aussi bien la dureté des apprentissages que le plaisir de leurs achèvements. L'auteur tente de laver la culture bourgeoise, dès lors qu'il s'agit de chefs-d'œuvre, du péché de « culture de classe » notamment dans son ouvrage sur la musique. Mais il n'indique qu'en pointillé les voies qui permettraient à des « enfants populaires » d'accéder sans trop de dépaysement à ces chefs-d'œuvre reconnus (mais par qui et pour quoi ?) ; Et comment choisir ? : car, enfin, la bibliothèque universelle ou le « musée imaginaire » regorgent de chefs-d'œuvre et il n'est pas possible de tout approcher ! Le recours à l'existence des chefs-d'œuvre permet-il d'éliminer l'idéologie des choix qu'on en fera et de la « distinction » ? Faut-il papillonner ou s'en tenir à des registres restreints (d'époque ? de civilisation ? d'aires géographiques de genre ?)

Plus profondément, la confiance que Georges Snyders souhaite placer sur les personnes des élèves (ou des professeurs) et leur liberté semble rester hésitante. Il ne peut abandonner sans crainte l'armature protectrice des contraintes fortes et de « l'obligation », pas plus qu'il ne voudrait se résoudre à enlever la « chaire surélevée » du maître ou à apprivoiser la stature des chefs-d'œuvre. Tournant autour du Nathanaël des « Nourritures terrestres », il en vient à « dire que l'adulte ne se passe jamais de maître » et qu'« il n'est évidemment pas possible d'aller vérifier sur place les nouvelles, les commentaires, les commandements, les recommandations ». L'école est-elle alors reléguée à la tâche de « préparer à mieux choisir les maîtres volontaires qui seront ceux de la maturité » ? Et faudrait-il oublier l'alerte de Condorcet : « Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes : celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves ». Jusqu'où faire confiance aux individus, ou

les aider à prendre confiance en eux, jusqu'ou tabler sur la liberté des goûts et des choix ? Et comment inculquer ou suggérer le plaisir d'apprendre et la passion des chefs-d'œuvre ? Et de quels chefs-d'œuvre ? Jusqu'où croire en une éducation démocratique et au droit de créer librement ? Il faut, sans doute, savoir aller loin, mais avec la « retenue » que nous rappelle Michel Serres.

Même si l'ouvrage de Georges Snyders ne nous met pas en main un fil d'Ariane nous permettant d'échapper aux incertitudes et aux énigmes du labyrinthe éducatif, il nous invite à une réflexion intense sur l'audace remise aux maîtres pour affirmer leur plaisir d'enseigner, mêlant exigences et indulgence, élans et patience, influence et respect pour chaque élève. Et il nous aide à préciser avec bonheur la finalité de l'école qui est d'ensemencer et de cultiver chez les enfants et les jeunes la joie de connaître. Réconciliation soit donc avec les espoirs et les démarches des mouvements pédagogiques (y compris Rogers ?) ! Comme entre l'affectif et le rationnel, comme entre l'enthousiasme et la méthodologie patiente. Le bonheur peut exister dans l'école : nous l'avons rencontré en cheminant avec Georges Snyders et ses textes d'élection.

André de Peretti
Directeur de programme honoraire
INRP

WINNYKAMEN (Fayda). — **Apprendre en imitant ?** — Paris : PUF, 1990. — (Psychologie d'aujourd'hui).

Avec son titre en clin d'œil, quelque peu provocant, Fayda Winnykamen fait l'annonce d'une approche nouvelle de ce thème ancien : l'imitation. Cette universitaire nous y entraîne avec une conviction de chercheur qu'elle nous fait partager, avec son art d'enseignante aussi, habituée aux transmissions de savoirs exigeants.

La composition de l'ouvrage reflète sa méthode, exemplaire. Les enjeux théoriques et pratiques sont toujours présents qu'il s'agisse de l'évocation des points de vue les plus « classiques », d'où se dégagent les interrogations futures ; qu'il s'agisse d'exposer les positions actuelles sur l'imitation, dont les confrontations — souvent techniques dans leur cadre opérationnel — sont toujours mises en perspective. L'explication n'est pas définitive : il reste encore beaucoup de travail aux chercheurs. Le point d'interrogation du titre, qui amorce la curiosité intellectuelle du lecteur, l'appelle donc aussi à poursuivre la réflexion.

La première partie du livre dresse en 150 pages un panorama historique et critique de la notion d'imitation. L'auteur expose les modèles explicatifs qui se sont succédés : les grands « classiques » comme Guillaume, Wallon et Piaget, l'originalité de Vygotsky.

Dans l'actualité, le point de vue **fonctionnaliste** l'emporte et Fayda Winnykamen le défend dans une perspective intégrative qui assimile 20 ans d'expériences conduites tant aux États-Unis qu'en Europe. On s'est heureusement éloigné des simplifications dogmatiques pour analyser tous les plans de réalité où « fonctionne » l'imitation. C'est en somme l'objectif de ce livre, qui le réalise de façon brillante : réhabiliter l'imitation, jadis décrite comme mineure, synonyme de conformisme passif, supposée contraire à l'autonomie, voire à la « créativité » (notion-gadget s'il en est).

Ce mouvement d'idées qui établit la fonction instrumentale de l'imitation où l'enfant se mobilise lui-même, est passé par des diversifications intéressantes. Sitôt dépassé le courant behavioriste, réduisant la conduite imitative à ses réponses immédiates aux stimuli externes, le psychologue de l'apprentissage social, BANDURA, ouvre, en 1969, la ligne développementaliste avec la SLT (Social learning theory). Il étudie l'apprentissage socio-cognitif par observation, centre des préoccupations communes depuis 20 ans. Les renforcements sociaux et les motivations y trouvent place. D'autres chercheurs analysent spécialement la valeur affective qui s'associe à la représentation du modèle à imiter (ARONFREED, 1976), ou insistent sur les effets interactifs dans les phénomènes d'acquisition (HARTUP, COATS, 1970). **La fonction de communication** de l'imitation, négligée par PIAGET (au contraire de WALLON), va doubler sa **fonction d'acquisition** intellectuelle et sociale.

Reste à analyser leurs rapports, et leurs parts respectives au cours du développement : du fonctionnement « empathique » du couple mère/enfant, où les facteurs relationnels l'emportent comme stratégie de progrès, au système motivationnel des enfants scolarisés chez qui la fonction d'acquisition prend le dessus. Ce sont alors les sentiments personnels d'efficacité et de confiance en soi (sentiments reconnus comme facteurs de succès des enfants à rééduquer), ou l'attrait d'identification au modèle qui les motivent.

Aussi va-t-on explorer ce qui se passe dans l'acquisition des savoirs, en situation interactive. Fayda Winnykamen présente longuement les recherches de référence impulsées par l'équipe des « néo-piagétiens »,

dès 1975 : DOISE, MUGNY, PERRET-CLERMONT. En reprenant l'étude de l'invariance, par exemple, ou toute autre notion opératoire de la logique enfantine, cette école de Genève a pu mettre en évidence des modifications positives de compétence dans l'acquisition de la conservation (du liquide par exemple) en situation interactive. Le « conflit socio-cognitif » en est le mécanisme majeur, où s'observe le jeu des réponses et convictions qui s'opposent ou se contredisent. Ces confrontations sont efficaces dès 4 ans.

GILLY, dans la même voie « socio-cognitive », en une complémentarité originale, trouve des progrès dans les interactions paritaires à 11 et 13 ans, sans qu'il y ait conflit ou désaccord (1988). « L'école d'Aix », suivie en cela par Fayda Winnykamen dans ses propres recherches, démontre avec finesse l'engagement des enfants observés dans des procédures de « co-élaboration » où alternent moments de travail individuel ou interactif, sans conflit dans la résolution des tâches.

Rien, dans ces situations dyadiques, qui ressemble à de l'influence sociale, moins encore au mimétisme. L'imitation est observation active de l'un et l'autre partenaires qui en bénéficient l'un et l'autre, observant, observé. De quelle façon l'expliquer ? C'est l'égalité des compétences, ou leur dissymétrie, qui vont surtout moduler les formes interactives. Pour sa part, l'auteur s'arrête sur les positions de « guidage-tutelle » et « d'imitation-modélisation » que développent ensemble un expert et un novice. L'adulte et l'enfant offrent quotidiennement à observer de telles situations dissymétriques ; les enfants entre eux aussi.

L'attention de l'adulte doit se porter sur les différents **types d'organisation** pour différencier l'une de l'autre les formes imitatives. Importance aussi pour l'éducateur ou le psychologue de « terrain », de s'entraîner à interpréter les **niveaux de régulation** par lesquels le sujet « novice » s'engage dans les procédures d'acquisition qui lui sont propres. Ainsi, lorsque l'enfant jeune se parle lui-même en imitant un modèle, qu'il s'adresse questions et réponses, ce n'est pas d'un langage égocentrique qu'il s'agit, mais il témoigne « d'une activité de coopération avec soi-même, la reprise pour soi des deux versants de l'interaction » (BROSSARD, 1989, cité par WINNYKAMEN).

Les activités du sujet qui apprend sont donc le produit des régulations à la fois d'origine externe et interne. La position « dialectique » de BRUNER (1983) semble à cet égard des plus adaptées pour en rendre compte.

Le second volet du livre (chap. IV, V, VI) aborde la fonction d'acquisition de l'imitation en privilégiant deux domaines d'application : les acquisitions langagières et communicatives, et les connaissances relatives aux concepts ou règles dans la résolution de problèmes.

Les recherches concernant les **imitations langagières** vérifient quelles conditions de répétition sont les plus efficaces, et à quels âges elles entraînent des modifications du langage spontané de l'enfant et des acquis stables. Elles s'intéressent aussi à l'entraînement à l'usage des règles. Ainsi, déjà à 4-5 ans, elles montrent l'emploi de la forme passive ; l'emploi du pluriel par modélisation avec explication de la règle, à des enfants de 7 ans 3 mois à 9 ans et à des enfants retardés de 12 ans 2 mois.

Par l'observation longitudinale au sein de quelques familles, SNOW (1981) dégage les variations de l'imitation entre les âges de 2 ans 3 mois — 2 ans 6 mois — 2 ans 7 mois. Les imitations exactes et directes de l'énoncé vont s'effacer au profit des formes d'imitation « en réduction » (partielles) ou « en extension ».

La modélisation par la mère est ici importante. MOERK (1976) en dégage le processus. La mère imite elle-même l'enfant pour l'inciter à suivre les formes modifiées par elle (en expansion). L'institutrice d'école maternelle en fait tout autant pour 20 % des énoncés produits par les enfants. Mais à 6 ans et plus tard, l'imitation porte sur le style de textes entiers, comme le font les adultes.

Si l'imitation a bien une fonction d'aide pour acquérir **du** langage, elle assume encore, parallèlement, pour faire progresser les **compétences à communiquer** durant les 18 premiers mois de la vie notamment. Les situations quotidiennes d'échange, de jeu, de découverte, se découpent grâce à la mère qui les souligne et les accentue, en séquences familières (les « formats » selon BRUNER) où la procédure d'imitation (à moi, à toi, dans les jeux alternés) est tout autant assimilée que l'intention.

L'observation des enfants entre eux, à la crèche, à l'école, aide aussi à comprendre l'acquisition des savoirs sociaux. Ainsi dès 2-3 ans, par l'imitation des postures, des prises d'objet à deux ou trois (NADEL) ; par l'acceptation collective de l'activité joyeuse et bruyante du repas avec les cuillères comme instrument (WINNYKAMEN et LOMADZE).

Dès 4 ans, cette **fonction relationnelle** permet aux jeunes d'intégrer les « rôles sociaux », professionnels et de définir et consolider les caractéristiques de leur identité de sexe. L'observation des conduites adultes, différenciées selon leur appartenance masculine ou

féminine et leur mémorisation, s'inscrivent en normes intériorisées, où se marquent les valorisations culturelles. « Auto-socialisation » (MACCOBY et JACKLIN, 1974) dont les écarts aussi seront source d'interrogation.

Conduites « pro-sociales » et « anti-sociales » seront donc observées au plus près des groupes d'enfants avant de faire l'objet de ré-entraînement pour ceux des enfants les plus mal ajustés, par leurs comportements agressifs ou en position d'isolement social. La remédiation par la présentation de « modèles » projetés et/ou commentés, ou mimés, n'est plus à négliger dans la recherche de procédures d'aide et quelques recherches y ont engagé, de façon positive, les instituteurs eux-mêmes.

La logique du livre, nous fait progresser enfin vers les conduites et savoirs les plus élaborés acquis par la stratégie de modélisation interactive. L'auteur la met en bonne place, même si elle n'est pas la seule, pour l'acquisition de notions abstraites (la conservation) et de tâches cognitives comme le classement, voire la résolution de problèmes. Toutes les variantes fonctionnelles y sont efficaces.

La démonstration réalisée ainsi en ces domaines privilégiés de l'activité humaine ne s'est pourtant jamais éloignée des conduites les plus familières, complexes elles aussi : rapports de l'enfant à l'adulte, rapports entre enfants. Et c'est un stimulant intellectuel pour la réflexion du psychologue et de l'éducateur.

Claude Saint-Marc
Université de Paris X — Nanterre

Summaries

ARTICLES

The term readability is competing with that of comprehensibility. This opposition coresponds to a turning point in the history of research on factors which condition access to the meaning of a text. Is it always possible to attribute certain intrinsic features to a text, features which make it more or less difficult to understand and this independantly of the reader and of the reading situation ? In which ways has the problem of readability been influenced by recent advances in linguistics and psycholinguistics ? This article attempts to answer these questions by comparing results obtained during the last ten years upon which current problems in readability are based.

Having presented the different direction of research on reading acquisition, we focus our observations on the segmental analysis of speech. We note that it is closely related to reading acquisition and that dyslexic subjects appear characteristically to experience difficulties in processing this type of task. After experimental investigation, we note the same type of difficulties for pupils only one year's delay in reading compared with a control group of "normal readers".

The same students aged 7-8, 9-10 and 11-12 years were asked to write two types of texts, narrations and reports. These productions were compared from the point of view of the density of temporal and non temporal texts organizers. As hypothesized, results showed a dominance of temporal markers in the reports whereas the expected dominance of non temporal connectives in the narrations was not found. The two types of texts did not differ clearly with respect to the global density of text organizers. In support of the hypothesis that text diversification is related with literacy acquisition, it was found that difference between the two types of texts increased with age.

This paper is a empirical survey of the influence of ressource centres on cognitive acquisitions of infant class pupils. A sample of 300 pupils in 15 classrooms in Chalon/Saône was studied. The analytical frame work which had been chosen collected the social demographic data (social background, family size, sex, age) and recorded the initial level. The final knowledge acquisitions were examined to diagnose the specific influence of the ressource centre. Statistical methods were used to check the impact of each of these elements.

Results reveal that at the end of one year, regular attendance to a ressource centre had improved knowledge acquisition in the fields of reading and mathematics as well. Moreover, projections show that average level children are those who at the end benefit the most from this educational provision.

The present study is a contribution to a didactic reflexion on the implementation of a differentiated education. It consists of a clinical approach, using a sample of pupils from 13 S.E.S. in Toulouse, and based on a psycho-sociological study of 101 files, followed by a case study. The analysis of the collected data enabled to draw profiles which are characteristic of this population, and to update educational needs, which is the main basis of any coherent educational project.

G. Snyders – Student's happiness : an investigation from some biographies. p. 63

I am grateful to INRP who publishes an extract of an unclompated study which I hope to achieve on student's joy.

I devoted three books to the study of pupils joy, before focusing on university students joy and especially in this publication, on the pleasure provided by culture.

I think that educational researchers must be aware of the two sides of school life : on the one hand they must wonder about students failure and all things which impede their progress (this has been done for years so that educational sciences often seem specialised in underachievement) ; on the other hand success and pleasure must be enhanced because success helps to understand and compensate for failure.

University must prepare students for vocational competition in the Japanese style. But those few years spent in colleges or « Grandes Ecoles » which are of major importance because they are the transition to adult life, how can they contribute to a happy life ?

I hope that my endeavour to make students happy will be continued and developed.

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION SUR MINITEL
36.16 INRP

L'Institut National de Recherche Pédagogique donne accès à ses ressources par minitel sur le 36.16 Code INRP. Ce nouveau service d'information s'adresse à tous les publics de l'éducation : enseignants, formateurs, chercheurs, étudiants, parents...

Le **36.16 INRP** offre des modules d'information sur l'INRP, diffuse des banques de données documentaires (Emile, Ertel, Daftel, Proftel, Emmanuelle...), teste vos connaissances sur la recherche en éducation, vous permet de dialoguer et de poser des questions à des spécialistes qui vous répondent.

Le **36.16 INRP** accueille également sur ses écrans la Première Biennale de l'Education et de la Formation qui a eu lieu à Paris, à l'UNESCO, du 27 au 30 avril 1992. On peut d'ores et déjà y consulter le programme complet des interventions (300 environ) et l'on pourra, après la clôture des travaux, consulter la totalité des communications en texte intégral.

Contact promotion serveur :

☎ (1) 46 34 90 54 Monique CAUJOLLE — ☎ (1) 46 34 90 52 Edith SEBBAH

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

JANVIER-MARS 1992, XXXIII-1 ISBN 2-222-96564-0

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

Le numéro ..... 95 F

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 1 – MARS 1992

Numéro Spécial :

L'ÉDUCABILITÉ COGNITIVE : PROBLÈMES ET PERSPECTIVES

Abonnement (4 numéros par an) :

France : 210 FF – Étranger : 250 FF – Vente au numéro : 70 FF.

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 PARIS.

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

Du 1er août 1992 au 31 juillet 1993

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	**205**	**F ttc**
Corse	**205**	**F**
DOM	**202,80**	**F**
Guyane, TOM	**200,69**	**F**
Etranger 1	**265**	**F**
Etranger 2	**235**	**F**
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. 2.069-002-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807