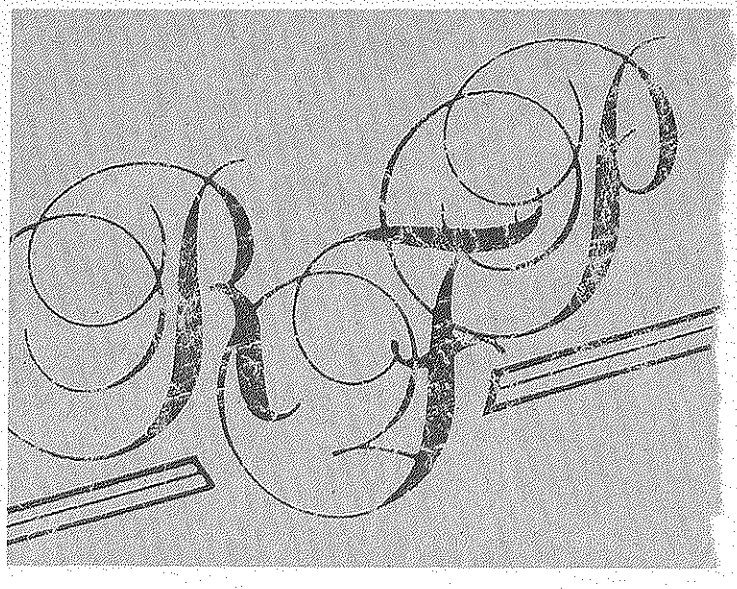
N° 108 - JUILLET-AOÛT-SEPTEMBRE 1994



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

L'enseignement de la civilisation

Louis Porcher

Comment construire une compétence culturelle étrangère chez l'apprenant de langue, telle est la question centrale ici traitée. Les liens entre langue et culture, l'intégration d'une compétence interculturelle dans la compétence culturelle, sont successivement étudiés. La proposition méthodologique vertébrale est celle des universels-singuliers, phénomènes culturels présents dans toute société mais que chacun traite à sa manière spécifique.

L'enseignement de la civilisation, au sein de la didactique des langues, bien qu'il soit considéré par tous comme indispensable, n'a pas encore conquis ses lettres de noblesse méthodologique. Il reste encore trop souvent indéfini, plus ornemental qu'instrumental. Il tend encore à demeurer ce qu'il a été longtemps, une sorte de supplément d'âme pour un enseignement strictement linguistico-linguistique. L'inscription de l'anthropologie culturelle comme composante obligatoire des filières nationales (licence, maîtrise, D.E.A., D.E.S.S.) de didactique du français langue étrangère, à partir de 1983, a cependant conféré une légitimité nouvelle à cet enseignement qui, désormais, tient toute sa place (1).

Que la langue et la culture se présupposent l'une l'autre, personne ne le conteste plus sérieusement. Reste à en déduire ce qui en découle pédagogiquement, et là les conclusions sont moins claires. Toute la culture est-elle enfermée dans la langue ? Une langue peut-elle être apprise de manière totalement instrumentale, comme une sorte d'espéranto, et aussi comme une certaine image d'un anglo-américain désincarné, supportant tous les pidgins, toutes les créolisations, et y perdant jusqu'à son âme (2) ?

C'est que l'enseignement de la civilisation a quelque chose à voir avec les représentations que l'on se fait de l'étranger. La chair anthropologique

qui le compose paraît irréductible à des composants uniquement linguistiques. Une certaine *Weltanschaung* est à l'œuvre dans l'acquisition d'une compétence culturelle étrangère. On ne saurait faire l'économie, à cet égard, d'une réflexion armée sur sa propre culture. Ces questions, ici, vont bien au-delà de l'enseignement des langues, elles sont prises dans des interrogations socio-éducatives de portée beaucoup plus générale, et sollicitent la contribution de l'ensemble des sciences sociales (3).

QUESTIONS D'ÉPISTÉMOLOGIE DIDACTIQUE

En cherchant à cerner ce qui, dans l'enseignement de la civilisation, distingue celui-ci de l'enseignement des aspects proprement linguistiques (morpho-syntaxe, lexique, analyse de discours) de la didactique des langues, on aboutit à un panorama d'interrogations décisives qui restent pour l'instant sans réponse.

L'analyse des besoins

On sait l'importance qu'elle a prise dans la redéfinition de la didactologie des langues et des cultures recentrée autour des approches dites « communicatives ». On y distingue les besoins objectifs (repérables de l'extérieur) des besoins ressentis (convertibles en attentes chez les apprenants). On y met en évidence que les besoins ne sont pas « quelque chose que l'on trouverait tout fait dans la rue » (4) mais qu'ils sont une construction épistémologique. On y démontre que les besoins se transforment au cours de l'apprentissage, parce que l'apprenant change, d'une part, et, d'autre part, parce que l'incorporation par cet apprenant des premiers apprentissages le modifie lui-même à son insu en réorganisant la structure de ses capitaux culturels à travers le phénomène depuis longtemps bien connu d'« amnésie des apprentissages » (5).

Demeure, une fois cela établi, le problème des relations entre l'identification des besoins langagiers et l'élaboration d'objectifs d'apprentissage, nous en parlerons ci-dessous (6). Se pose surtout la question nouvelle : pour ce qui touche à l'enseignement de civilisation, qu'est-ce qu'un besoin, et, subsidiairement, comment le repérer, le construire, l'établir ? Y-a-t-il même des besoins à propos de cet aspect de l'enseignement ?

Il apparaît comme méthodologiquement nécessaire que l'on tranche de ces questions si l'on envisage de mettre en place un enseignement rigoureux de la civilisation. Or, pour l'instant, presque personne n'en est même parvenu à se les poser. Si l'on persistait dans cette voie, il faudrait en tirer les conséquences inéluctables : séparer enseignement de langue et enseignement de civilisation, les considérer comme deux spécialités, deux fonctions, deux professions différentes, obéissant à des principes distincts.

La définition d'objectifs

Si l'on admet qu'un objectif c'est un but assorti d'une démarche pour l'atteindre et d'un instrument d'évaluation permettant de mesurer si on l'a atteint (ou dans quelle mesure on l'a atteint, c'est-à-dire le degré d'atteinte), il est permis de considérer que, dans l'enseignement du français langue étrangère, les années récentes ont apporté de profondes transformations allant dans le sens d'une pédagogie par objectifs. L'instauration d'un diplôme national en deux niveaux (D.E.L.F. : diplôme élémentaire de langue française ; D.A.L.F. : diplôme approfondi de langue française) défini seulement, pour chacune de ses dix unités constitutives (et capitalisables), par un objectif et par les modalités à respecter pour l'évaluation de celui-ci, y est certainement pour beaucoup.

Pour ce qui touche à l'enseignement de la civilisation, ou à l'insertion de celui-ci dans l'enseignement langagier, les perspectives sont moins favorables parce que plusieurs questions demeurent sans réponse pour l'instant, dans aucun pays.

— Qu'est-il nécessaire de savoir (savoir-faire) à tel ou tel niveau en termes de compétence culturelle ?

— Comment peut-on prendre en compte l'extrême diversité des publics qui peuplent le champ du français langue étrangère ?

— À partir de quoi constituer un syllabus permettant d'organiser un enseignement en fonction de l'acquisition d'un savoir-faire défini ?

— Comment procéder pour établir des curricula proposant à la fois variété des cheminements et rigueur des buts à atteindre ?

— Comment définir la dimension culturelle en jeu dans toute communication langagière authentique ?

— Comment fixer, en termes opératoires, l'équivalent des niveaux linguistiques : *survival level, threshold level, upper level, etc. ?*

Au fond, personne ne sait pour l'instant déterminer ce qu'il faut faire apprendre à qui dans le domaine de la compétence culturelle. Chacun se fait une opinion de ce qu'il doit accomplir, mais nul ne possède *les instruments opératoires. Dans* quelle science les trouver en effet ? Et pourtant, tant qu'on ne sera pas parvenu à fixer des objectifs hiérarchisés, l'enseignement de la civilisation restera approximatif et tâtonnant.

Méthodologies et progressions

Le débat est ouvert depuis longtemps sur la question et on dispose d'instruments multiples. Des points d'accord fort se dégagent cependant. La valeur la plus haute est constituée par l'autonomie de l'apprenant, sa capacité à auto-diriger son propre apprentissage, son aptitude à gérer ses propres choix, sa compétence à intérioriser et incorporer ce qu'il a appris (7). Tout apprentissage *est un auto-apprentissage dans la mesure* où seul l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place. Le rôle de l'enseignant consiste à aider l'apprenant, il ne peut pas se substituer à lui. Le fondement de la méthodologie de la classe, dans ces conditions, c'est d'enseigner à l'apprenant le savoir-apprendre, de lui faire connaître son métier d'apprenant afin qu'il l'exerce au mieux pour lui-même (8).

Que peut signifier la notion de progression pour *un enseignement de civilisation ? Sur quoi la* fonder ? Comment la justifier ? En particulier, comment peut-on parvenir à articuler la culture cultivée avec la culture anthropologique, et les pratiques culturelles proprement dites ? Le surgissement des médias et leur omniprésence ont, en outre, redistribué les cartes dans l'ensemble du monde, et les conséquences du phénomène n'ont pas encore été clairement identifiées (9). Quelle part peut-on exiger pour les connaissances factuelles, en histoire et en géographie notamment ? Est-ce que les étrangers ont besoin d'un plus grand nombre de connaissances, parce qu'ils vivent les choses de l'extérieur, que les indigènes qui, eux, possèdent les savoir-faire et la connivence par inculcation et immersion (10) ?

On peut avancer que, jusqu'à maintenant, l'enseignement de la civilisation se fait plutôt par saupoudrage que par progression stricte. Les méthodologies d'aujourd'hui sont en accord entre elles sur un point seulement (certes capital) : les documents authentiques, c'est-à-dire ceux qui n'ont été ni conçus ni produits pour l'enseignement, constituent un intrument indispensable pour la construction d'une compétence culturelle étrangère. Reste maintenant à leur trouver un enracinement pédagogique.

L'évaluation

Il n'y a pas d'objectifs pédagogiques sans inclusion de leurs moyens d'évaluation. Faute de quoi, on n'échappe pas à deux erreurs opposées : l'enseignement du hasard, c'est-à-dire sans contrôle du degré d'atteinte de ce qui est visé, et, à l'autre bout, le bachotage qui consiste simplement à prendre l'évaluation pour but (l'objectif devient, dans ce cas, une simple préparation de l'évaluation finale). Définition des objectifs et détermination de l'évaluation constituent un même concept, vu sous deux angles différents.

Deux problèmes sont capitaux sur le chapitre de l'évaluation. Que celle-ci soit bien une mesure de l'apprentissage et ne se réduise pas, comme c'est très souvent le cas, à un contrôle de l'enseignement, c'est-à-dire à une mesure de la conformité. Les langues sont devenues un outil social, discriminant pour l'emploi. Il s'agit donc d'évaluer ce dont l'apprenant est effectivement capable dans un échange communicatif authentique (c'est-à-dire hors de la classe). L'évaluation n'est plus ici une simple technique de régulation de la classe (ce qu'elle est toujours aussi cependant), mais un moyen de mesurer une « *capacité à communiquer* » (11).

D'autre part, un enseignement entraîne toujours des apprentissages autres que ceux qui étaient prévus et visés. Or, l'évaluation formelle, institutionnelle, ne prend pour ainsi dire jamais en compte ce phénomène-là. De ce point de vue, il est juste de dire que les institutions scolaires fonctionnent au gaspillage, négligeant une partie des résultats obtenus, les reléguant aux profits et pertes, dans l'ignorance. *Il importe donc d'ajouter* à la panoplie évaluative des formes, au moins qualitatives, d'appréciation de ce qui a été effectivement appris et qui n'était pas recherché. Les langues vivantes ne constituent pas, à cet égard, un cas particulier. L'analyse est vraie pour la totalité des disciplines enseignées (12).

L'enseignement de la civilisation se trouve au carrefour de cette problématique. Il doit donc se doter d'instruments nouveaux correspondant à la *situation actuelle de l'apprentissage des langues.* Tant qu'il ne l'aura pas fait, il restera prisonnier de

ses dilemmes d'aujourd'hui : être un enseignement de complément alors qu'il est clairement indispensable. Envisagerait-on une capacité à communiquer dans une langue étrangère qui ne prendrait pas en compte les savoir-faire non linguistiques ? Les langues vivantes ne relèvent pas seulement d'une connaissance abstraite. Elles sont d'abord des outils d'échanges entre des hommes concrets.

LES COMPOSANTES D'UNE COMPÉTENCE CULTURELLE ÉTRANGÈRE

Quatre paramètres sont à prendre en compte pour décrire de manière opératoire une compétence culturelle (qu'elle soit étrangère ou non).

Une définition de la culture

Opératoirement, on le sait depuis Pierre Bourdieu, la culture c'est « la capacité de faire des différences » (13), l'aptitude à distinguer, à ne pas confondre, ne pas amalgamer, ne pas mélanger. Distinguer constitue, d'une part, la capacité à acquérir et, d'autre part, le principe définitoire. Plus les distinctions sont nombreuses et plus elles sont diversifiées, plus la culture est haute et affinée.

On retrouve, ici, une démarche constituée d'abord par Lévi-Strauss qui démontre que, pour décoder le fonctionnement d'une culture (anthropologique cette fois), il est nécessaire d'en repérer (c'est-à-dire d'en construire) « les écarts différentiels » (14). Application translatée du structuralisme linguistique saussurien (par l'intermédiaire de Jakobson) selon lequel les phonèmes ne sont que « des entités oppositives et négatives » (15).

Nous sommes donc, en tant qu'êtres sociaux, « des classeurs classés par nos classements » (16). Ce n'est pas un choix, bien entendu, c'est une destinée. Toute culture, individuelle ou collective, fonctionne selon ces modalités. Cet ensemble constitue le cadre à partir duquel se constituent les échanges sociaux, et, réciproquement, ce sont eux qui organisent ce système de règles. La sociologie est, dans ces conditions, la première des sciences sociales dont l'enseignement de la civilisation a besoin pour se fonder. L'apprentissage est lui-même une capacité à faire des différences, comme Pierre Bourdieu l'a pédagogiquement montré à propos de l'exemple de l'apprentissage de la lecture. Apprendre c'est intégrer des distinctions. Apprendre une culture étrangère c'est donc repérer les distinctions que cette culture opère, les classements qu'elle instaure et auxquels elle est fidèle. Connaître une culture étrangère c'est savoir faire les mêmes classements que les indigènes de cette culture, opérer la même distribution des distinctions.

Cela suppose une distinction fondamentale, distinction-mère : celle qui consiste à ne pas confondre les classements de sa propre culture avec ceux de la culture-cible. Cela même suppose, méthodologiquement cette fois-ci, que l'on soit au clair avec son propre classement. Cela suppose enfin épistémologiquement, qu'on soit conscient qu'un classement n'est pas le classement, et qu'on ne pose pas en principe que ses propres distinctions sont les seules possibles, constituent une norme par rapport à laquelle tout s'apprécierait. Quiconque étudie une culture étrangère ne doit jamais oublier que « l'arbitraire de l'inculcation c'est l'inculcation de l'arbitraire » (17).

Culture et cultures

Une culture est un ensemble, à la fois homogène et contradictoire, d'autres cultures, que l'on peut appeler, de manière neutralisée, sub-cultures. Travaillons sur quelques exemples :

- La présence importante d'étrangers dans un pays constitue une culture à l'intérieur de la culture, un sous-ensemble.

- Une culture sexuelle.

Les filles, en France (et ailleurs), ne sont pas élevées comme les garçons, exercent des fonctions différentes, suivent des itinéraires distincts, portent des espoirs propres, ont des représentations spécifiques (18).

- Une culture générationnelle.

Les diverses générations qui composent une société possèdent chacune sa culture singulière. L'époque nous montre avec une extrême clarté que les générations les plus jeunes ont, par exemple, une culture technologique que leurs prédécesseurs n'avaient pas.

- Culture professionnelle.

Chaque profession se caractérise par son histoire, ses représentations, ses choix, bref, par des habitus particuliers qui la distinguent (19).

- Culture régionale.

Les appartenances géographiques, toujours liées à une histoire spécifique, constituent un héritage culturel partagé. Qui ne reconnaitrait un homme du sud de la France par rapport à un homme du nord, ne serait-ce qu'aux accents ? (20).

- Culture religieuse.

Les pratiques religieuses sont à la fois héritées et choisies, elles ont historiquement élaboré leurs propres références culturelles et signes d'appartenance (21).

L'ensemble de ces sub-cultures (il y en aurait bien d'autres) est caractérisé par le fait qu'elles fonctionnent constamment ensemble, en entrelacement, en interférence. Elles ne constituent pas des isolats, mais des composantes d'une réalité culturelle plus vaste. Les cultures sont toujours des emboîtements, un système de relations entre immobilité (transmise) et transformations. La multi-appartenance est un aspect de l'identité culturelle. S'agissant de l'apprentissage d'une culture étrangère, il est donc indispensable d'en repérer les sub-cultures composantes. C'est probablement le travail le plus difficile, car les sociétés globales intègrent différemment leurs sub-cultures. Un Gallois ou un Ecossais, par exemple, vivent leur appartenance à la Grande-Bretagne de manière très distincte de celle dont un Provençal ou un Angevin vivent leur appartenance à la France.

Les médias

Ils ont complètement transformé le paysage culturel mondial, et ne peuvent plus, désormais, être contournés quand on s'efforce de décrire une appartenance et une compétence culturelle. On peut même légitimement se demander si n'est pas peu à peu en train de se construire un « habitus médiatique » doté de caractéristiques propres, radicalement nouvelles, et qui poseraient différemment le problème des relations interculturelles. Les médias introduisent, en effet, une composante neuve de l'identité : leur fréquentation est à la fois universalisante (par le contenu des émissions, notamment les informations) et pratiquée partout de manière spécifique, très liée à la culture antérieure du pays.

Les médias façonnent nos modes de pensée, nos réflexes, nos manières de voir. Ils font naître en nous de nouvelles habitudes. Ils substituent peu à peu la sensorialité synthétique à la rationalité analytique. Les pratiques de l'écrit ne sont plus celles à partir desquelles se constitue le capital culturel partagé. Celui-ci provient désormais des médias. Les générations d'aujourd'hui sont celles « de l'image et du son » (22) et se caractérisent par le goût de la brièveté, de la rapidité, du temps polychrome (23) où l'on mène plusieurs activités à la fois. Nous sommes désormais entrés dans l'ère des enfants des médias, des « *téléniños* » (22).

Les médias, selon McLuhan (24), qui a remarquablement perçu leur évolution, et a pénétré de loin le plus loin, dans leur analyse, ont transformé la planète en un « village global ». Le monde est devenu un lieu où, par l'ubiquité caractéristique des médias (leur aptitude à être partout à la fois) et par leur immédiateté, tout est su aussitôt par tout le monde, comme dans un village. L'étrange arrive chez moi chaque jour, je m'habitue à lui, je l'apprivoise, j'ai l'impression de le connaître. Mais, comme dans un village aussi, il reste beaucoup de choses souterraines que je ne perçois pas et qui constituent pourtant l'identité culturelle de l'étranger. Je ne vois que la surface des choses (ce qui est déjà beaucoup mieux que rien) et le village planétaire est aussi fermé sur soi que le village tout court.

C'est probablement ce qui explique que la diffusion mondiale des médias n'entraîne pas une éradication du racisme et de la xénophobie. L'étranger est devenu présent mais demeure étrange et redouté. Tout se passe, en somme, comme si les capitaux culturels traditionnels, séculairement hérités, absorbaient ceux qui sont mis en circulation par les médias. Les téléspectateurs assimilent, au sens digestif du terme, les messages des médias, les incorporent, les transforment en eux-mêmes (25). À travers les médias, s'instaure donc une dialectique entre une certaine uniformisation culturelle (universalisation des références) et une persistance des différences et des singularités.

Il reste que, pour un enseignement de culture étrangère, les médias sont dorénavant devenus incontournables. Il n'est plus possible de faire l'impasse sur eux, parce qu'ils sont quotidiennement omniprésents et aussi parce qu'ils sont attractifs. Tout le monde les fréquente massivement. Ils peuplent les conversations journalières. Ils sont en train de devenir « un lieu commun » entre les habitants d'une société donnée. Ils possèdent probablement une puissante vertu intégra-

trice pour des étrangers qui viennent séjourner longuement dans un pays. Ils possèdent, par dessus tout, la capacité à joindre les gens à domicile, et à faire partie du décor habituel. La « télévision-tapisserie » dont parle Mariet (26) participe désormais à l'existence familiale.

Toute culture est métissée

Les enracinements historiques d'une culture, ses persistances transmises, ses héritages, sont évidemment essentiels à sa compréhension, même s'il n'est pas nécessaire de les maîtriser pour opérer en elle. Ils conduisent à constater le caractère métissé de toute culture, son côté « tatoué » (27), sa dimension « tigrée » (27), son aspect « arlequin » (27). Le patrimoine est toujours d'origines multiples, et cela ne l'empêche nullement d'être un, distinctif, vécu comme une propriété par ceux qui n'en sont pourtant que les dépositaires (28).

Les frontières entre culture savante, culture populaire, culture médiatique, tendent à devenir floues même si, scolairement, ce qui correspond aux anciennes « Humanités » est affecté aujourd'hui de ce que Baudelot et Establet nomment joliment « un coefficient social déclinant » (29). Rien ne rend plus urgente l'utilité des classements, des repères, de ce qui constitue le métissage qui est l'état ordinaire d'une culture.

Nous n'en prendrons ici que deux exemples, volontairement minuscules, pour bien illustrer la position, l'exprimer.

- Le nom des rues.

Qui regarde une liste des noms des rues de Paris ne peut qu'être frappé par leur caractère mélangé, dans l'oubli fréquent de leur origine et de leur fondement.

— *La culture antique*

Présente et oubliée, inaperçue, elle subsiste au grand jour. Les Champs-Elysées en constituent évidemment l'exemple emblématique mais non unique.

— *La culture ancienne*

Les noms appuyés sur l'histoire de la Gaule, à quel titre peuvent-ils bien être français (sauf parce que « nos ancêtres les Gaulois »...) ? Et ils le sont pourtant. Rue d'Alésia, Vercingétorix, etc.

— *Les noms étrangers*

Ils surabondent, tant du fait des victoires militaires françaises que d'événements divers : pont du Garigliano, avenue d'Iéna, rue de Solférino...

— *Les noms d'étrangers*

Ils tiennent à la contribution apportée par ceux-ci à l'Histoire de France, mais aussi à la notoriété propre de leur possesseur à qui hommage quasi-universel est rendu. L'avenue Winston-Churchill est un exemple du premier phénomène, l'avenue Kennedy du second.

Au total donc, l'étranger est omniprésent dans cet usage le plus quotidien et le plus pragmatique.

L'étranger est chez nous chez lui.

- Les fréquentations culturelles.

Si l'on examine les pratiques culturelles des Français (30), on constate qu'elles reposent aussi, et souvent, sur des consommations d'origine étrangère. Depuis les restaurants jusqu'à la musique en passant par les couturiers italiens et les chaussures britanniques. Quelle place leur donner, dans ces conditions, dans un enseignement de la civilisation française vers la constitution d'une compétence culturelle étrangère. Est-ce que les Rolling Stones, parce qu'ils ont nourri plusieurs générations de français, doivent ou non être considérés comme faisant partie du patrimoine culturel ? Comment les différencier, à cet égard, de Johnny Halliday, par exemple ?

De manière similaire mais plus complexe, tous ceux qui lisent du Tolstoï ou du Goethe en traduction française, sans ignorer pour autant à qui ils ont à faire, ne se trouvent-ils pas confrontés à du français, certes traduit, mais qui ne se distingue en rien de la langue française proprement dite dont elle constitue une dimension ? La traduction est le symbole de la double appartenance culturelle.

Il est clair à nos yeux que c'est sur de telles bases qu'un enseignement effectif de la civilisation doit opérer ses choix. Sans hésiter à rejeter de vieilles fausses questions, comme celle de la langue dans lequel cet enseignement est mené. De très nombreux aspects de la civilisation d'un pays peuvent être enseignés sans inconvénient dans la langue maternelle de l'apprenant. Si l'on met à part la présence de la culture dans la

langue, qui ne saurait évidemment se traiter que dans la langue-cible, toutes les autres dimensions *sont « language-free »*.

LES UNIVERSELS-SINGULIERS, UNE ESQUISSE DE PERSPECTIVE

On se souvient que le concept d'universel-singulier a été établi par Hegel (31) pour articuler la relation dialectique de l'universel et du particulier, qui « se dépasse », dans un troisième temps vers une autre réalité conceptuelle. *L'universel-singulier*, c'est la présence du particulier dans l'universel et la dimension universelle présente dans un particulier. Pour Hegel, l'exemple emblématique de l'universel singulier était Napoléon, « l'esprit du monde à cheval », qui incarnait dans sa personne particulière , l'enjeu universel de l'Histoire en train de s'accomplir.

Sartre ensuite (32), dans son Flaubert, a suivi une méthode d'analyse fondée sur l'universel-singulier. Flaubert, individu particulier, intégrait en lui-même l'ensemble du monde de son époque, il se constituait en emblème du monde, exprimait l'universalité au sein de sa seule singularité.

Il m'a semblé que les universels-singuliers structuraient, vertébraient, organisaient un enseignement effectif de la civilisation (33). En effet, ce sont des réalités universelles mais que chaque société vit et voit à sa manière, et qui, de cette façon, réconcilient la culture-source (celle de l'apprenant) et la culture -cible en leur conférant un *point commun. Si l'on réfléchit au thème de l'eau*, par exemple, il fournit un cas indiscutable d'universel-singulier. Il en va de même pour l'amour, les animaux, le climat, etc.. Tout apprenant en possède une expérience directe et va donc ainsi pouvoir se comporter comme un être autonome et gérer son propre apprentissage.

Il apparait que les universels-singuliers, ainsi conçus, se caractérisent par des traits pertinents pour un enseignement de civilisation qui vise l'acquisition d'une compétence culturelle étrangère, c'est-à-dire la capacité à communiquer en milieu exolingue.

Présence factuelle

Il n'y a pas de société où n'existe pas de l'eau « en chair et en os », pas d'apprenant qui n'en ait pas l'expérience pragmatique directe. La connaissance géographique est ainsi sollicitée : la France *est un pays maritime (sur plusieurs mers) avec* des fleuves et des lacs, des sources.

Présence anthropologique

Les pratiques culturelles des Français envers l'eau sont multiples :

— consommation : eaux minérales, etc.

— loisirs : pêche, natation, etc.

— profession : goûteur d'eau, par exemple, pour en citer une rare.

Présence linguistique

L'eau est omniprésente dans la langue française :

— en termes de lexique

— en termes de proverbes et de locutions figurées

— en termes de textes.

Présence médiatique

Là encore, l'eau est partout et la découverte de documents authentiques sur le thème relève de la plus grande facilité :

— présence écrite : presse, rapports, etc., revues spécialisées (la pêche et les poissons)

— présence visuelle et sonore. Thalassa par exemple.

Présence dans la culture savante

L'eau est un thème récurrent dans toutes les *formes de la culture savante :*

— littérature : les travailleurs de la mer, Lautréamont, etc.

— peinture : Monet, Gauguin, etc.

— sciences : médecine de l'eau, etc.

Comparabilité optimale

*Toutes ces dimensions (parmi beaucoup d'au*tres) appartiennent également à la culture de l'apprenant quel qu'il soit. Cela permet donc, pédagogiquement, de le mettre en situation d'activité, d'initiative, condition première de tout apprentissage. S'instaure ainsi une authentique méthodologie comparative qui permet d'atteindre les deux

objectifs complémentaires d'un enseignement de la civilisation : apprendre à connaître opératoirement la culture étrangère, apprendre a connaître opératoirement sa propre culture.

CONCLUSION

L'enseignement de civilisation représente la dimension la plus complexe de la didactique des langues étrangères. C'est la moins aboutie pour l'instant. Mais c'est celle dont l'enjeu est le plus grand. En effet, au-delà des aspects purement instrumentaux (que les hommes puissent communiquer entre eux pour des nécessités professionnelles), la didactique se doit de réfléchir aux problèmes autrement plus graves, des héritages et des partages culturels, de la transmission des *cultures, bref de ce que nous laisserons à ceux* auxquels nous sommes contraints « d'adresser notre testament » (34).

Louis Porcher
Université de la Sorbonne-Nouvelle

NOTES

(1) Louis Porcher (dir.), **La civilisation,** Clé International, Paris, 1986.

(2) Geneviève Zarate, **Enseigner une culture étrangère,** Hachette, Paris, 1984.

(3) Geneviève Zarate, **Les représentations de l'étranger,** Crédif-Didier, *Paris, 1993.*

(4) Louis Porcher, **Une notion ambiguë : les besoins langagiers,** Cahiers du Crelef, 1976, Besançon.

(5) Pierre Bourdieu, Alain Darbel, Jean-Claude Passeron, **L'amour de l'art,** Minuit, Paris, 1967.

(6) René Richterich, Jean-Louis Chancerel, **L'identification des besoins langagiers des adultes apprenant une langue étrangère**, *Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976.*

(7) Henri Holec, **L'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères,** Hatier, 1981, Paris.

(8) *Louis Porcher (dir.),* ***Les auto-apprentissages,*** *Paris, 1992,* Hachette.

(9) François Mariet, **Laissez-les regarder la télé,** 1989, Calmann-Lévy.

(10) René Richterich, **Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage,** Paris, 1985, Hachette.

(11) Louis Porcher (dir.), L'évaluation en didactique des langues, **Etudes de Linguistique Appliquée,** décembre 1990.

(12) Gabriel Langouët, Réflexions sur l'évaluation, **Le Français dans le Monde,** mai 1987, Hachette.

(13) Pierre Bourdieu, **La distinction,** Paris, 1979, Minuit.

(14) Claude Levi-Strauss, **Anthropologie structurale I,** Plon, 1960, Paris.

(15) Ferdinand de Saussure, **Cours de linguistique générale,** Paris, 1916.

(16) Pierre Bourdieu, **La distinction,** op. cit.

(17) Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, **Les héritiers,** Paris, 1964, Minuit.

(18) Marie Duru-Bellat, **L'éducation des filles,** *Paris, 1990, L'Harmattan.*

(19) Iva Cintrat, **La représentation de l'enseignant dans les catalogues de la CAMIF,** Saint-Cloud, 1980 (multigraphié).

(20) William Labov, **Sociolinguistique** (traduction française), Paris, 1977, Minuit.

(21) Emile Durkheim, **Le suicide,** Paris, P.U.F.

(22) **Les pratiques culturelles des Français (1973-1988),** La Documentation Française, Paris, 1990.

(23) François Mariet, **Laissez-les regarder la télé,** Paris, Calmann-Lévy, 1989.

(24) Marshall McLuhan, **La galaxie Gutenberg,** Traduction Française, Paris, Seuil, 1964.

(25) Richard Hoggart, **La culture du pauvre,** Traduction française, Paris, 1972, Minuit.

(26) François Mariet, op. cit.

(27) Michel Serres, **Le Tiers-Instruit,** François Bourin, Paris, 1990.

(28) Claude Hagege, Conférence de clôture des « Etats Généraux *des Langues Vivantes », Paris, avril 1989.*

(29) Baudelot, Establet, **Le niveau monte,** Seuil, Paris, 1990.

(30) **Les pratiques culturelles des Français (1973-1988),** op. cit.

(31) Hegel, **La phénoménologie de l'Esprit,** Traduction française, Aubier.

(32) Jean-Paul Sartre, **L'idiot de la famille,** Gallimard.

(33) Louis Porcher, **Manières de classe,** Paris, Didier, 1987.

(34) Jean-Claude Forquin, **Ecole et culture,** Bruxelles, 1989, de Boeck.

Psycho-pédagogie et didactique des langues

À propos d'observation formative des pratiques de classe

Christian Puren

L'intervention de la didactique des langues à côté de la psychopédagogie dans les IUFM demande un effort de clarification épistémologique et de distinction fonctionnelle des approches et outils conceptuels de l'une et de l'autre. L'article analyse le cas de l'un des objets communs aux disciplines, à savoir l'observation formative. Alors que l'approche causaliste est dominante en psychopédagogie, seule l'approche intentionnaliste peut convenir à la didactique des langues puisqu'est première dans son système d'interprétation et d'intervention l'intention d'enseigner/faire apprendre la langue. Ébauchant les grandes lignes d'un projet de recherche didactique sur l'observation formative des pratiques de classes de langues, l'auteur pose un certain nombre d'hypothèses de travail concernant l'intentionnalité de l'enseignant comme mode de gestion de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage, l'hétérogénéité du comportement d'enseignement, la programmation par « objets méthodologiques », le « complexe de décision » et l'« encapsulation » de l'intentionnalité didactique.

INTRODUCTION

La définition d'une problématique et d'outils spécifiques à l'observation des pratiques de classe constitue actuellement un enjeu majeur de la didactique des langues (DLE). D'une part parce que la mise en œuvre du nouveau dispositif de formation des enseignants dans les IUFM accorde une place importante à l'observation formative. D'autre part parce que la DLE cherche actuellement à définir et affermir son identité disciplinaire. Elle a déjà pris ses distances vis-à-vis de la linguistique, après une période de subordination dans les années 60-70 pendant laquelle, significativement l'expression de « linguistique appliquée » en était arrivée à désigner l'ensemble de ce qu'on appelait encore par ailleurs la « pédagogie des langues ». La DLE a d'autant plus à se situer maintenant vis-à-vis des dites « sciences de l'éducation », et en particulier de la psychopédagogie, depuis la création des IUFM elle y intervient parallèlement à celles-ci dans la formation des candidats aux CAPES de langues.

APPROCHE PSYCHOPÉDAGOGIQUE DE L'OBSERVATION FORMATIVE ET CAUSALISME

Je me suis basé principalement pour l'analyse de cette approche sur l'ouvrage de Marcel Postic, **Observation et formation des enseignants** (PUF).

Bien que sa première édition date de 1977, son choix m'a paru malgré tout légitime parce qu'il reste, à ma connaissance, la référence de beaucoup de psychopédagogues sur la question, mais aussi parce que les grilles et les démarches qu'il présente ou qu'il propose sont souvent utilisées par les didacticiens de langues eux-mêmes pour la formation de leurs étudiants (1).

L'approche causaliste de l'observation formatrice

Je reprends ici comme définition du causalisme celle qui est donnée dans la dite « théorie causale de l'action », où l'on explique les actes par leurs causes, considérant les raisons des actes comme étant des causes au même titre que les déterminations. L'orientation générale de l'ouvrage cité de M. Postic peut être qualifiée de « causaliste ». On retrouve en effet ce type d'explication de l'action :

a) dans l'objet même de l'ouvrage, qui est de « dégager les comportements spécifiques du maître qui appellent des comportements spécifiques des élèves » (p. 220) ;

b) dans ce que l'auteur appelle son « mode de recherche », lequel consiste à « faire le relevé et l'analyse des modalités habituelles d'action des enseignants et des traits de personnalité qui ont des conséquences directement observables sur le comportement des élèves » (p. 235) ;

c) et dans l'un de ses objectifs principaux, qui est de mettre en évidence les différents déterminants des comportements de l'enseignant, tels que les statuts, trait de personnalité et attitudes de l'enseignant, les instructions officielles et la méthodologie suivie, les attitudes, attentes, comportements et habitudes d'apprentissage des élèves, et enfin l'ensemble du contexte extérieur à la salle de classe.

La conception de la formation reprend tout naturellement cette orientation causaliste, et repose essentiellement sur la prise de conscience par l'enseignant des déterminations en œuvre dans la relation d'enseignement/apprentissage tant en amont (les « causes » de ses comportements) qu'en aval (les « effets » de ses comportements d'enseignement sur les comportements des élèves). M. Postic s'inscrit ainsi parfaitement dans la logique des « théories de l'acte d'enseignement » telles qu'il les définit lui-même : « L'objet des théories de l'acte d'enseignement est de décrire le comportement des enseignements et d'en **expliquer les causes et les effets** » (p. 35, je souligne).

Critiques internes à l'approche causaliste

Une telle approche de l'observation de classe peut déjà être critiquée de l'intérieur même de l'approche causaliste (3).

La sous-évaluation des causalités disciplinaires

M. Postic définit l'« acte d'enseignement » comme « une action dialectique, organisée et orientée par une personne ayant une position privilégiée dans le groupe en vue de provoquer des modifications de comportement chez les membres du groupe » (p. 125). Cet acte est donc considéré dans les modalités comportementales de sa réalisation par l'enseignement (les « modes d'action »), et non dans sa méthodologie disciplinaire. L'objet d'analyse, comme l'écrit M. Postic, sont « les comportements d'enseignants » et non « les comportements d'enseignement » (p. 121). La conséquence est que l'on tend à minorer l'importance des effets propres à la nature de la discipline enseignée et aux traditions didactiques correspondantes.

Or le problème de la méthode interrogative, longuement traité par M. Postic, se pose par exemple de manière très spécifique dans le cas de l'enseignement des langues, dans la mesure où elle y est un outil non pas seulement de guidage d'activité mais aussi de réemploi linguistique. Sa fonction ne peut être comprise sans référence à ce qui constitue le noyau de l'enseignement des langues depuis la méthodologie directe (c'est-à-dire depuis les premières années du XXe siècle), à savoir les méthodes directe, active et orale. En d'autres termes, la question y est un procédé d'autant plus incontournable qu'elle constitue l'instrument à la fois le plus commode et le plus puissant pour amener l'élève à s'exprimer **lui-même par oral directement** en langue étrangère.

La non-prise en compte de la composante cognitive

La version du causalisme utilisée par beaucoup de psychopédagogues est la version béhavioriste ou « comportementale », comme on le voit chez M. Postic dans la définition des concepts fondamentaux tels que l'« acte d'enseignement » (cf. la citation ci-dessus) ou encore l'« attitude », conçue comme « l'organisation des processus motivation-

nels, perceptifs, cognitifs, affectifs influençant les réponses d'un sujet placé devant une situation sociale, l'amenant à trier les stimuli et à réagir spécifiquement » (p. 228).

Une seconde critique interne de cette approche causaliste de l'observation des pratiques de classe peut être développée à partir d'une variante postérieure de la théorie causale de l'action, celle élaborée dans les années 60 par certains théoriciens tels que Donald Davidson et Roderick M. Chisholm (2). Pour ces philosophes, l'une des composantes de la structure de l'agir *est la composante « cognitive » : croyances*, convictions, valeurs, savoirs, expérience...

Or l'absence de cette composante dans les analyses psychopédagogiques d'inspiration béhavioriste me semble remettre fortement en cause la validité de la démarche formative correspondante. *En effet, une technique déterminée utilisée à un* moment donné ne me semble correspondre éventuellement, par exemple, à un comportement directif, que si les conditions suivantes sont simultanément remplies :

a) L'enseignant connaît une technique moins directive.

b) Il la considère comme au moins aussi efficace d'un point de vue didactique, en d'autres termes comme constituant une véritable alternative technique (3).

c) Il se trouve dans une situation pédagogique qu'il juge comme rendant les deux options parfaitement équivalentes en tous points excepté celui du degré de directivité.

d) Il utilise malgré tout la technique la plus directive.

On voit que même la relation observée entre une certaine attitude dont on aurait par ailleurs perçu d'autres indices et un mode d'action déterminé n'est pas probante d'un rapport causal, puisque ce mode d'action peut correspondre chez l'enseignant à la seule technique ou méthode qu'il connaisse et/ou qu'il pense efficace.

L'histoire de la DLE fournit d'ailleurs une belle illustration de cette nécessité de prendre en compte la composante cognitive dans l'interprétation des pratiques de classe. Pendant dix ou quinze ans, des milliers de professeurs français de langues vivantes ont imposé à leurs élèves la méthode la plus directive que l'on ait jamais imaginée dans la discipline, à savoir les exercices structuraux (4). Une simple expérience mentale permet d'entrevoir la complexité des interprétations possibles d'une telle utilisation de ces exercices dès que l'on y fait intervenir la composante cognitive. Voici quelques unes des multiples justi*fications rationnelles que tel ou tel enseignant* aurait vraisemblablement pu donner de l'emploi de cette méthode :

a) « Les exercices structuraux sont très directifs, je le regrette, mais je constate aux résultats des élèves qu'ils sont très efficaces. »

b) « J'ai de sérieux doutes sur l'efficacité des exercices structuraux, et en outre je les trouve vraiment trop directifs, mais je les utilise malgré tout parce qu'on m'a assuré que c'est la méthode moderne et scientifique d'enseignement des langues. »

c) « Selon la théorie skinnérienne, que je pense exacte, l'enseignement est un dressage : je pense que les exercices structuraux sont très efficaces précisément parce qu'ils sont très directifs. »

d) « *Je constate que les exercices structuraux* sont très directifs et qu'ils ne sont pas très efficaces, mais tous les collègues les utilisent, alors je fais comme eux. »

Les justifications par les croyances peuvent bien sûr varier à l'infini : « Il y a des exercices structuraux prévus dans le cours que j'utilise, et j'ai l'habitude de suivre à la lettre les propositions des auteurs de cours ». Et leur chaîne s'allonger indé*finiment : « J'ai l'habitude de suivre à la lettre les* propositions des auteurs de cours parce que je leur fais confiance. Je leur fais confiance parce que ce sont des inpecteurs généraux. Je fais confiance aux inspecteurs généraux parce que... »

La prise en compte de la composante cognitive dans le dispositif d'observation formative produit comme nous le voyons un certain nombre d'effets immédiats :

*a) Elle oblige à considérer la dimension pure*ment disciplinaire.

b) Elle introduit une complexité sans limite dans *l'analyse qui interdit dans la pratique de remonter* depuis les comportements observables jusqu'aux attitudes. Ce point est capital, puisqu'il touche au cœur même de la démarche psychopédagogique (5), et on me pardonnera pour cette raison de citer longuement Frederick Stoutland (citant lui-même et analysant Donald Davidson) :

« Les croyances et les désirs ne s'expriment dans le comportement que par l'intermédiaire de et modifiés par d'autres croyances et désirs, attitudes et circonstances concomittantes, et cela sans qu'il y ait de limite. » Le point crucial est ce « sans qu'il y ait de limite » : cela signifie qu'il [...] n'y a pas de conditions de vérités déterminant de façon unique si une attribution d'attitudes est correcte ; il n'y a pas une seule et unique façon d'attribuer correctement des attitudes à un agent pour un comportement donné. En identifiant, dans une situation donnée, les croyances d'un agent, on sera capable d'identifier ses désirs, et *vice versa*. Cependant, pour identifier ses croyances ou ses désirs, il faut déterminer quels ont été ses croyances ou ses désirs dans d'autres situations, les difficultés s'ajoutant ainsi les unes aux autres. [...] Ceci implique qu'il n'y a pas de lois causales authentiques reliant des attitudes au comportement décrit en termes psychologiques (1991, p. 145).

APPROCHE DIDACTIQUE DE L'OBSERVATION FORMATIVE ET INTENTIONNALISME

La théorie causale de l'action est contestée par les intentionnalistes, pour lesquels on ne peut parvenir à une compréhension de l'action qu'à partir de sa « composante volitive », c'est-à-dire des motivations, désirs, impulsions, dispositions, préférences, décisions, choix, fins, objectifs, intentions, etc. (6), les « explications » que l'on peut donner par ailleurs n'étant que des descriptions de cette action.

Intentionnalité et disciplinarité

Or l'intentionnalité est au cœur même de la problématique du didacticien, puisqu'elle renvoie obligatoirement et fortement au disciplinaire : dans une classe d'une discipline donnée, je ne vois pas en effet comment ou pourrait analyser l'intention de l'enseignant sans se référer, et sans se référer d'abord, à son intention d'enseigner cette discipline.

Dans le cas de l'enseignement des langues, tout particulièrement, il apparaît impossible de neutraliser même provisoirement l'intentionnalité didactique : depuis l'avènement de la méthodologie directe au début du XXe siècle, en effet, la langue, fin de l'enseignement/apprentissage, est en même temps son propre moyen d'enseignement/apprentissage (on part du postulat que c'est principalement en faisant communiquer que l'on enseigne à communiquer, en communiquant que l'on apprend à communiquer), ce qui fait que le degré d'intentionnalité didactique y reste constamment très élevé (7).

Une belle démonstration *a contrario* de cette impossibilité de faire l'impasse sur l'intentionnalité didactique nous est fournie dans cette analyse de M. Postic :

> La méthode interrogative, chacun le sait, camoufle souvent un didactisme de fait. La classe est dite « vivante » parce que le professeur sollicite son auditoire de temps à autre pour maintenir l'attention, pour créer une atmosphère en apparence détendue. Mais il se borne parfois à transmettre des informations et à en contrôler la réception. Or on ne se sépare du didactisme que lorsqu'une communication réciproque s'établit entre le professeur et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes, pour élaborer le savoir (pp. 196-197).

J'affirme que tout professeur de langue ne peut interpréter une telle analyse que comme un pur et simple procès d'intention. Dans le dispositif formatif induit par ce type d'approche causaliste, il se passe en réalité la chose suivante : l'interprétation des actes d'enseignement y étant toujours fortement lacunaire, puisqu'en est évacuée leur intentionnalité la plus forte, à savoir l'intentionnalité disciplinaire, l'analyste tend à combler lui-même ce déficit, consciemment ou non, volontairement ou non, par des intentions puisées dans son propre système interprétatif. D'où le risque constant pour le formateur de tomber dans le procès d'intention, ou — ce qui revient strictement au même — d'être ressenti par l'enseignant observé et analysé comme lui faisant un procès d'intention (8) : comment pourrait-il en être autrement lorsque, comme dans la citation ci-dessus de M. Postic, la seule intentionnalité prêtée à l'enseignant est clairement perverse ?...

Pour un didacticien de langues, tout au moins, il n'est ni rationnellement ni déontologiquement envisageable de critiquer un « comportement d'enseignant » déterminé, tel qu'une utilisation donnée de la méthode interrogative, s'il ne peut sur le champ :

a) expliquer à l'enseignant pour quelle(s) raison(s) spécifiquement didactique(s) ce comportement a pu être intentionnellement adopté ;

b) confronter ces raisons avec celles données par l'enseignant ;

c) et proposer à cet enseignant au moins un comportement alternatif, c'est-à-dire qui soit à la fois pédagogiquement meilleur et didactiquement au moins aussi efficace.

Intentionnalité et complexité

J'ai montré ailleurs (9) comment la problématique de la DLE pouvait être représentée au moyen d'un champ extrêmement complexe d'interrelations entre des éléments eux-mêmes complexes — théories de référence, objectifs, situations, méthodologie, matériel, pratiques, évaluation —, champ qui se reproduit en autant de copies, elles-mêmes interreliées, qu'il y a d'acteurs dans l'enseignement/apprentissage scolaire — les élèves, l'enseignant, les concepteurs des matériels didactiques, les formateurs, l'institution et les acteurs de l'environnement socio-familial (voir schéma en annexe).

Pour Edgar Morin, le complexe relève en particulier « de l'incapacité d'éviter des contradictions » (1990, p. 92). Et l'une des manifestations premières de la complexité du champ didactique est en effet la présence d'une série de doubles contraintes qui pèsent constamment et lourdement sur l'enseignant de langue (10) : s'adapter en temps réel à l'évolution de la situation didactique en classe tout en économisant son énergie à moyen et à long terme (11), maintenir un minimum de discipline tout en faisant participer un plus grand nombre (12) ; être rigoureux dans la conduite de la classe tout en laissant les élèves développer leurs capacités d'autonomie langagière et en s'adaptant immédiatement à leurs réactions (13) ; poursuivre les objectifs institutionnels et répondre aux intérêts particuliers ; suivre une progression collective et tenir compte des progrès de chacun ; faire travailler les plus faibles sans décourager les meilleurs ; faire parler la langue et susciter une réflexion sur la langue ; enseigner la culture en la faisant découvrir par les élèves eux-mêmes dans des documents authentiques ; etc.

Or l'observation et l'interprétation des comportements en situation de double(s) contrainte(s) ne peut se faire sans recours à l'intentionnalité : lorsque deux déterminations aussi puissantes l'une que l'autre agissent en sens inverse, il faut admettre au minimum une « causalité par agent » (14), ce dernier devant alors choisir entre les deux options opposées qui lui sont simultanément imposées.

Deux phénomènes conjoints apparaissent sur ce point dans la démarche psychopédagogique d'inspiration béhavioriste :

a) D'une part, au nom de la « démarche expérimentale », on choisit de réduire à l'extrême, par l'utilisation de grilles, la complexité au niveau de l'observation des pratiques didactiques, et de reconstituer par la suite cette complexité au niveau des interprétations psychopédagogiques de ces pratiques :

> La démarche expérimentale a besoin de se montrer soucieuse, dans la réduction qu'elle opère, de recueillir les faits objectivement observables qui restitueront la signification des comportements. On peut concevoir une observation des actes qui tende à rendre compte du dynamisme de la conduite du sujet en examinant le type de perception des stimuli, l'enchaînement des actes selon leur finalité partielle, à replacer dans la finalité globale, en trouvant leurs relations, en remontant aux déterminants. Il s'agit de discerner le sens des comportements par l'analyse des processus d'adaptation.
>
> (M. Postic, 1977, p. 122)

Or c'est la démarche exactement inverse qui doit être celle du didacticien de langues en observation formative : il faut complexifier les procédures d'observation des pratiques didactiques, de telle manière que les interprétations — didactiques, c'est-à-dire posées en termes d'intentionnalité didactique —, en soient au maximum simplifiées.

b) D'autre part, les doubles contraintes ne sont pas relevées dans ce type de démarche psychopédagogique. M. Postic propose ainsi comme entrée dans l'une de ses grilles d'observation, sans plus de commentaires : « Sait doser le temps à accorder à chaque point **en fonction de ses objectifs et des réactions des élèves** » (p. 254, je souligne). Ou, lorsqu'elles le sont, leurs effets spécifiques ne sont pas analysés en termes de conflit d'intentionnalités. C'est ainsi que M. Postic signale l'interrogative, qui désire s'apppuyer sur une activité de l'élève suscitée par le professeur, mais qui impose un mode de raisonnement prédé-

terminé par l'objectif fixé unilatéral » (p. 282). Mais on voit comment l'intentionnalité didactique, très curieusement, se trouve attribuée non à l'enseignant... mais à la méthode elle-même ! Dans le système interprétatif causaliste, ce n'est pas l'enseignant qui se trouve confronté à des contraintes imposées, mais la méthode retenue qui produirait des effets contradictoires.

ORIENTATIONS ET HYPOTHÈSES POUR UN PROJET DE RECHERCHE DIDACTIQUE SUR L'OBSERVATION FORMATIVE

Cette troisième partie de mon article sera consacrée à dégager un certain nombre d'hypothèses et d'orientations de travail pour un projet de recherche didactique sur l'observation en formation initiale des enseignants de langues. Ce projet de recherche entre dans le cadre de la constitution d'une « didactique complexe » (des langues) qui m'apparaît indispensable pour gérer la situation éclectique actuelle, et dont j'ai récemment proposé une première ébauche (15).

Le statut d'agent intentionnel de l'enseignant

La première hypothèse porte sur le caractère central de l'intentionnalité didactique dans l'observation formative des enseignants de langues : la rationalisation de leurs comportements par ces enseignants eux-mêmes ne peut être recherchée qu'en référence constante et explicite à **la raison première** de leurs actes, à savoir l'enseignement de la langue et de la culture étrangères. En d'autres termes, le noyau de l'observation formative des pratiques de classe est l'enseignant dans son « statut d'agent intentionnel » (16), si, à partir de ce noyau et dans un second temps, la description, l'analyse et l'interprétation des actes d'enseignement peuvent être enrichies par des approches différentes.

Les modes de gestion de la complexité

La seconde hypothèse est que les pratiques d'enseignement en milieu scolaire ne peuvent se comprendre que par rapport à la complexité des situations d'enseignement/apprentissage, qu'elles visent à gérer le plus rationnellement possible. Ce qui signifie, si l'on suit la théorie d'Ashbyl (17), que les modes d'action didactique sont complexes, et que la tâche première de l'observation est de décrire cette complexité. Je présenterai dans la suite de ce chapitre une série d'hypothèses concernant les outils d'une telle description.

L'hétérogénéité du comportement d'enseignement

M. Postic critique ainsi un certain nombre de recherches américaines sur l'observation des pratiques de classe :

> En réalité la correction de l'émiettement de l'analyse psychologique des comportements par les notions de succession et de coordination ne suffit pas. Même le jeu d'association des actes pédagogiques ne rend pas compte de l'articulation des conduites. Chaque action partielle, qui est un vecteur orienté, s'intègre dans une structure d'ensemble qui a besoin d'être reconstituée. En décomposant un ensemble vivant en parties inertes, puis en rétablissant un assemblage d'éléments juxtaposés, on ne réalise qu'une somme globale et on ne fait pas apparaître les processus dynamiques [...].
>
> Ce qui apparaît difficile, c'est de restituer le fonctionnement réel de la classe et de rétablir l'unité du comportement, car le contrôle de certaines variables provoque la réduction d'un système complexe à certains stimuli qu'on isole et qu'on privilégie. Or le stimulus n'a d'intérêt que si on le replace dans la situation et que si on introduit des rapports de sens (pp. 121-122).

Si je partage ces critiques de M. Postic concernant l'émiettement de l'analyse qu'entraîne l'utilisation de certaines grilles d'observation, je ne peux le suivre, par contre lorsqu'il affirme l'existence d'une « unité de comportement » chez les professeurs, qu'il appelle ailleurs une « structure d'ensemble ». Il s'agit là d'un postulat à fait discutable, qui s'explique sans doute par le poids accordé naturellement dans une optique causaliste à des déterminations externes supposées par ailleurs être fort identiques et constantes.

Mais si l'on réintroduit dans l'analyse des actes d'enseignement la diversité des éléments de leur composante cognitive et de leur composante volitive, on peut au contraire sérieusement douter qu'il existe chez les enseignants — de langues tout au moins — quelque chose comme une

« unité de comportement ». « Le cœur de la complexité, écrit E. Morin (1990, p. 143), c'est l'impossibilité et d'homogénéiser et de réduire. » *Je pose pour ma part l'hypothèse que la pratique* de chaque enseignant de langue est guidée par une combinatoire de techniques et de méthodes les unes empruntées telles quelles à des sources diverses, les autres inventées par la seule expérience personnelle, les unes stabilisées, les autres en cours de constitution ou au contraire de destructuration, les uns utilisées dans toutes les situations didactiques, les autres réservées à des *contextes spécifiques, les une rigides, les autres* susceptibles d'adaptation, les unes liées ensemble dans des démarches, approches ou méthodologie, les autres isolées (18)... Une telle complexité des modes d'action didactiques constitue en réalité la seule réponse fonctionnelle à la complexité des situations d'enseignement, qu'il serait précisément impossible de gérer sur la base d'une seule et constante « unité de comportement ».

En d'autres termes, une formation rationnelle doit aussi prendre en compte les limites de la rationalisation en situation professionnelle. Face à une double contrainte et constante, il n'y a pas *dans la réalité des pratiques quotidiennes de position* « médiane » ou mode de gestion « moyen » possible :

— Sur le court terme, des valeurs peuvent se trouver momentanément inversées, certaines décisions devant être prises en fonction du critère du « moindre mal » : dans une classe « difficile », qui pose des problèmes aigus de discipline, un enseignant peut légitimement considérer comme un *bien d'avoir à certains moments un comportement* plus autoritaire que plus démocratique.

— Sur le moyen et long terme, gérer à la fois la nécessité d'être souple et celle d'être rigoureux, *c'est, concrètement, être plus souple pour certaines* activités et être plus rigoureux pour d'autres, être plus souple avec certains élèves et être plus rigoureux avec d'autres.

On voit que la DLE, par là, se retrouve sur des centres d'intérêt de la recherche philosophique actuelle tels que la casuistique et les limites du principe de non-contradiction.

La programmation par « objets méthodologiques »

Nous avons vu que la double contrainte sans doute la plus forte vécue par l'enseignant dans sa pratique de classe est *d'avoir à s'adapter en* temps réel à la complexité des situations d'enseignement tout en rentabilisant ses compétences professionnelles pour économiser son énergie. En *d'autres termes il est amené à gérer la nouveauté* et l'imprévu en faisant appel à ce qu'il sait déjà faire. C'est le type de problème qu'ont rencontré il y a quelques années les programmeurs en informatique, auxquels un nombre croissant de clients ont exigé des logiciels « sur mesure » parfaitement adaptés à leurs besoins. Pour ne pas avoir à réécrire à chaque fois un logiciel tout entier, ce qui est très coûteux en énergie et en temps (et donc en argent), ils ont inventé la « programmation par objets ». Ces « objets » sont des modules tout prêts, autonomes, parfaitement au point (« *free bugs* »), et dédiés chacun à une tâche précise et indispensable telle que l'affichage écran, le pilotage *d'une imprimante ou l'importation de fichiers* à d'autres formats. À partir d'une bibliothèque de tels objets (disponible sur le marché), et en jouant sur leurs assemblages, il est possible à ces programmateurs, comme dans un jeu de Lego, d'écrire à un moindre coût un logiciel adapté à toute nouvelle demande. Or, comme eux, les professeurs doivent à la fois assurer un certain nombre de tâches précises et indispensables — faire *que les élèves prennent contact avec de nouvelles* formes linguistiques, les faire accéder au sens de ces formes, leur faire conceptualiser, leur (faire) corriger leurs erreurs, leur faire réutiliser ces formes — tout en s'adaptant constamment à de nouvelles situations ; et pas plus qu'eux ils ne peuvent se permettre de réécrire entièrement à chaque classe — et en temps réel qui plus est ! — leur « logiciel de pilotage de classe ».

L'une de mes hypothèses est que la solution qu'ils ont adoptée est une sorte de programmation (de pratiques de classe) par objets (méthodologiques) (19), qui vont permettre à l'enseignant *de gérer la double contrainte à laquelle il se* trouve confronté, c'est-à-dire tout à la fois d'économiser son énergie tout en étant plus disponible pour la saisie d'informations concernant l'évolution de la situation didactique en classe. Il n'y a pas de raisons pour les pratiques enseignantes soient différentes de toute action humaine dans un environnement complexe, qu'E. MORIN présente ainsi :

Pour les séquences qui se situent dans un environnement stable, il convient d'utiliser des programmes. Le programme n'oblige pas à être vigilant. Il n'oblige pas à innover. Ainsi quand nous *nous rendons au travail au volant de notre voiture,*

une partie de notre conduite est programmée. Si un embouteillage inattendu surgit, il faut alors décider qu'il faut changer d'itinéraire ou non, enfreindre le code : il faut faire preuve de stratégie. C'est pourquoi nous devons utiliser de multiples fragments d'action programmée pour pouvoir nous concentrer sur ce qui est important, la stratégie dans l'aléa. [...] La complexité exige une stratégie. Certains des segments programmés pour des séquences où n'intervient pas l'aléatoire sont utiles ou nécessaires . En situation normale le pilotage automatique est possible, mais la stratégie s'impose dès que survient l'inattendu ou l'incertain, dès qu'apparaît un problème important (1990, pp. 108-109).

Si cette hypothèse de programmation par objets méthodologiques devait être validée par des recherches à partir d'observations de classe, on voit aisément les conséquences qui pourraient en être tirées quant à la conception de la compétence didactique et par conséquent l'observation formative : un « bon » professeur serait alors un professeur qui disposerait d'une très riche bibliothèque d'« objets méthodologiques » ; qui saurait les assembler de multiples façons ; qui serait capable en classe d'analyser les exigences de la situation, de choisir et d'assembler ces objets en conséquence ; qui serait apte enfin à capter avec une sensibilité suffisante les dysfonctionnements et les imprévus pour passer, comme le ferait un pilote d'avion, du pilotage automatique au pilotage manuel.

Toutes ces opérations d'assemblage d'objets méthodologiques, cependant, ne sont sans doute pas effectuées dans la pratique en temps réel, ce qui serait encore trop coûteux en énergie cognitive : les préparations de classe, le recours à des séquences figées d'objets d'origine personnelle et/ou empruntées à des manuels ou à des formateurs, l'application d'un schéma de classe connu ou d'une méthodologie constituée, entre autres, permettent des modes de pilotage encore plus économiques puisque couvrant des séquences plus longues. On parle en informatique de « routine » pour désigner une courte séquence d'opérations programmées. Pas plus que les « ficelles » et les « recettes », les « routines » n'ont bonne presse chez les psychopédagogues (20). Mais s'il est légitime de critiquer l'enseignant « routinier », c'est-à-dire qui ne fonctionne constamment que par routines, il ne faudrait pas oublier que ces routines sont malgré tout des éléments constituants de la maîtrise professionnelle (21). Et que sans elles, il n'y a pas d'innovation possible : il faut disposer en effet d'un haut degré d'automatismes sur les problèmes professionnels habituels pour pouvoir consacrer de l'énergie à la gestion en temps réel des problèmes inédits qui vont être posés en situation d'expérimentation ; en d'autres termes, il faut avoir une maîtrise suffisante de l'ensemble de sa pratique professionnelle pour prendre le risque d'expérimenter des modifications partielles.

Le complexe de décision

La conception du pilotage des pratiques de classe par objets méthodologiques amène à porter l'attention, au moins tout autant que sur ces objets eux-mêmes, sur la manière dont la prise de décision de lancer telle ou telle séquence didactique. Cette problématique n'est pas nouvelle en pédagogie ou en didactique. G. De Landsheere écrivait déjà en 1976 :

> L'enseignant se trouvera souvent, dans sa classe, devant la nécessité de prendre des décisions rapides en l'absence de règles scientifiques sûres ou dans des situations tellement complexes que les données scientifiques s'obscurcissent mutuellement. D'aucun préconisent, dès maintenant, l'introduction de la théorie et de la pratique de la prise de décision de la formation des maîtres. On y arrivera probablement (p. 123).

Et on retrouve des années plus tard la même idée sous la plume de deux didacticiens de sciences, J.-P. Astolfi et M. Develay :

> Le métier d'enseignant est d'abord un métier de prise de décision dans des systèmes complexes où interagissent de nombreuses variables dont l'enseignant fait partie. Ainsi, l'enseignant doit-il disposer d'outils lui permettant cette gestion du complexe et la prise de décision rapide. Ces outils sont à chercher du côté de l'observation, de l'analyse, de la gestion, de la régulation et de l'évaluation de situations éducatives (1989, p. 113).

À ma connaissance cependant, les travaux des économistes, des mathématiciens sur la théorie de la décision n'ont jusqu'à présent pas été appliqués expérimentalement à l'observation des pratiques de classe. Or ils intéressent tout particulièrement le didacticien, puisqu'ils lui proposent des modèles d'analyse de la rationalité de l'action en environnement complexe, et donc de la mise en

œuvre de l'intentionnalité didactique en situation de classe. La définition que donne D. Føllesdal de *cette rationalité me semble ouvrir à elle seule des* perspectives sur la place de la fonction de la didactique et de la psychopédagogie en formation initiale des enseignants, en raison en particulier de la place qu'elle accorde, comme j'ai été amené *à le faire de mon côté, à la notion* d'« alternative » :

> La *rationalité* de l'action consiste normalement à faire le meilleur usage possible de ses ressources, de sa capacité de rechercher l'information, et de son aptitude à imaginer des alternatives valables ; elle ne consiste pas *à faire un choix parmi un vaste ensemble* de possibilités dont il suffirait de prendre connaissance (1982, pp. 164-165).

L'encapsulation de l'intentionalité didactique

Il me semble que dans l'approche psychopédagogique de l'observation formative, il y a confusion entre ce que j'appellerai « l'intentionnalité en temps réel » et « l'intentionnalité encapsulée ». Conséquent avec sa théorie-causale de référence, M. Postic explique les « enchaînements d'actes » dans les ensembles d'actes pédagogiques assumant une « fonction » (22), par « un certain mécanisme causal » (p. 170). Il note ainsi :

> Pour certaines variables on peut dire que l'apparition d'un acte pédagogique provoque l'apparition d'un autre acte, comme c'est le cas pour :
>
> — *l'interrogation de découverte* et la reformulation par le professeur de ce que vient de dire l'élève ; [...]
>
> — ou l'interrogation de découverte et l'acte d'apporter des informations avant une question ou après (pp. 169-170).

Or il me semble évident que si un professeur a l'intention d'utiliser telle ou telle technique, telle ou telle méthode, c'est parce qu'il sait qu'elles *consistent précisément dans* l'enchaînement de tels ou tels actes. On ne peut considérer à l'intérieur d'une méthode, qu'un acte « cause » l'acte suivant, que par rapport à des observations extérieures en temps réel, où l'on peut effectivement repérer *des successions figées* d'actes semblables. Mais de tels automatismes séquentiels, même s'ils sont inconscients au moment où le professeur le réalise, correspondent néanmoins chez lui à une certaine intentionnalité : c'est lui qui a décidé de mettre en œuvre cette technique ou cette méthode parce qu'il juge que la succession des actes dont il sait qu'elle se compose sera efficace à ce moment-là. L'intentionnalité de chaque acte à l'intérieur de la séquence méthodologique n'est pas décelable par l'observateur extérieur pour la raison qu'elle y a été en quelque sorte « encapsulée » : le seul problème traité consciemment en temps réel par l'enseignant est celui de la décision du lancement de la séquence, l'effectuation de la série d'actes correspondants étant ensuite, pour des raisons d'économie cognitive, *confiée à l'automatisme.*

La prise en compte de ce phénomène d'encap*sulation de l'intentionnalité didactique devrait* avoir des conséquences importantes sur les stratégies formatives.

D'une part on peut estimer tout à fait légitime *qu'un enseignant* débutant applique pour sa formation personnelle un principe d'économie identique à celui que met en œuvre un enseignant expérimenté dans sa classe, et qu'il décide par conséquent d'utiliser certaines de ses techniques *et méthodes, qu'il le voit utiliser,* sans les « désencapsuler », c'est-à-dire en les prenant toutes faites, prêtes à l'emploi. Même dans ce cas, il y aura une certaine intentionnalité lorsqu'il réalisera chacun des actes correspondants, parce *qu'il aura des raisons — et de bonnes raisons —* d'imiter ce cas fidèlement sans chercher à comprendre les raisons du choix de chacun des actes correspondants et de leur articulation. Un professeur débutant risque en effet constamment *la surcharge cognitive dans sa classe parce qu'il* n'a pas encore en disponibilité immédiate un nombre et une variété suffisants d'objets méthodologiques personnels. Il apparaît par conséquent tout à fait rationnel, dans son cas, de recourir — du *moins provisoirement — à des objets testés et* mis au point par d'autres personnes auxquels il peut raisonnablement faire confiance *a priori.*

Tous les professeurs, d'ailleurs, à des degrés divers, utilisent ainsi tout au long de leur carrière des objets tout faits, empruntés à leurs professeurs au cours de leurs études, aux conseillers pédagogiques qu'ils ont observés pendant leur formation initiale, aux matériels pédagogiques qu'ils utilisent et aux traditions didactiques de leur discipline. Je suis persuadé qu'un bon nombre de professeurs de langues n'ont jamais remarqué qu'après avoir posé une question à l'ensemble de la classe, ils balaient la classe d'un regard circu-

laire et laissent passer quelques secondes avant de désigner un élève. Persuadé aussi qu'après en avoir convenu, certains ne retrouveraient pas immédiatement l'intentionnalité que leurs prédécesseurs y ont encapsulée à la fin du XIXe siècle... (23). Il en serait certainement de même de l'intégration didactique autour des supports pédagogiques (24), et de bien d'autres héritages historiques de la profession.

D'autre part, s'il est légitime pour un enseignant stagiaire d'emprunter des objets méthodologiques directement opérationnels, ou, pour utiliser une autre image, « sertis d'origine », la réflexion formative sur ces objets ne pourra se faire qu'après « désencapsulation ». *Ce qui exige — et je filerai* la métaphore industrielle — un « retour usine » que seule l'histoire de la didactique de la discipline peut se permettre d'opérer. On comprendra aisément pourquoi il n'est pas possible, par exemple, de critiquer efficacement la méthode interrogative au nom des méthodes actives, sans expliquer aux enseignants pourquoi et comment, à la fin du XIXe siècle, cette méthode interrogative a été conçue et mise au point par les méthodologues... comme une mise en œuvre de ces mêmes méthodes actives ! (25) Ou encore de critiquer devant des enseignants les exercices structuraux au nom de l'approche communicative, sans expliquer pourquoi et comment au cours de leur carrière, ces enseignants ont pu être formés par d'autres formateurs *(et parfois par les mêmes !...) à la fabrica*tion et à l'utilisation de tels exercices.

CONCLUSION

*Dans le cas de la didactique scolaire des lan*gues et de la psychopédagogie, ce n'est pas seulement leur territoire (l'enseignement scolaire), leur public (les enseignants), leur objectif (la formation de ces enseignants) que ces disciplines ont en commun : leurs problématiques sont aussi pour l'essentiel les mêmes :

a) non seulement la didactique scolaire des langues étrangères, comme toutes les autres matières scolaires, amenée depuis son origine à prendre en compte les finalités éducatives, la gestion du groupe-classe, les profils psychologiques et sociologiques des enseignants et des apprenants, etc. (26) ;

b) non seulement, depuis une dizaine d'années, elle s'est intéressée à *des phénomènes de nature* psycho-sociologiques tels que les statuts et représentations de la langue enseignée, les stéréotypes culturels, les effets chez les élèves du contact avec une culture différente, etc. ;

c) *mais encore,* ce qui constitue le renouvellement actuellement de la DLE, à savoir l'approche dite « communicative », fait de la communication en classe le moyen privilégié d'apprentissage, de sorte que la dimension relationnelle peut plus y être pensée sur le mode de l'interférence avec le processus d'enseignement/apprentissage disciplinaire puisqu'elle en est devenue le support même.

La conclusion que je tire personnellement de cette situation est qu'entre la didactique scolaire des langues et la psychopédagogie, ce n'est pas sur l'objet et sur le territoire que doit porter la nécessaire réflexion épistémologique, mais sur les approches et les outils d'analyse. J'ai essayé de montrer dans cet article que la spécificité de l'approche disciplinaire, en observation formative des pratiques de classes de langue, résidait dans la prise en compte de l'enseignant en tant qu'« agent intentionnel ». C'est dire que ne convient pas à la didactique des langues — dont la mission est de prendre en charge la formation **professionnelle** — *le modèle de ce que l'on a parfois appelé les* « théories du soupçon », qui amènent à privilégier les effets des structures sociales et les déterminations psychologiques sur l'autonomie — même relative —, sur la conscience — même limitée — et sur la volonté — même restreinte — de l'enseignant. À d'autres disciplines telles que la psychopédagogie, de prendre en charge d'autres dimensions de l'enseignant avec leurs propres modèles : véritable pluridisciplinarité, c'est la prise en compte qui fait que la complexité de la problématique exige des approches plurielles, et donc clairement distinguées.

Christian Puren
IUFM de Paris
Université de Paris 3

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI J.P., DEVELAY M. (1989). — **La didactique des sciences,** Paris, PUF (coll. « Que sais-je ? »), éd. corr. 1991 (1re éd. 1989), 125 p.

DE LANDSHEERE G. (1976). — **La formation des enseignants demain,** Tournai, Casterman, 298 p.

FØLLESDAL D. (1982). — « The Status of Rationality Assumptions in Interpretation an in the Explanation Action », Dialectica 36, trad. fr. « Le statut des pré*supposés de rationalité* dans l'interprétation et l'explication de l'action », pp. 159-176 **in** Neuberg, 1991.

GODART A. (1903). — « Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 », **Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes,** n° 11, janvier, pp. 471-486.

MORIN E. (1990). — **Introduction à la pensée complexe,** *ESF éditeur, Paris, 160 p.*

NEUBERG M. (dir.) (1991). — **Théorie de l'action. Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action,** Liège, Pierre Mardaga éd., 318 p.

POSTIC M. (1977). — **Observation et formation des enseignants,** *Paris,* PUF, 336 p. (coll. « Pédagogie aujourd'hui »).

PUREN C. (1988). — **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,** Paris, Nathan-Clé International, 448 p. (coll. « Didactique des Langues Étrangères »).

1989a : Méthode interrogative et commentaire de textes. De la perspective historique à la prospective, **Les Langues Modernes,** n° 2, pp. 76-92.

1989b : L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères au XIXe siècle, ou la naissance d'une didactique, **Langue Française,** n° 82, mai, pp. 8-19.

1991 : Innovation et variation en didactique des langues étrangères, **Le Français dans le Monde,** n° 244, oct., pp. 39-47.

1994 : **La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme,** Paris, Didier-CREDIF, 212 p.

RICHTERICH R. (1985). — **Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage,** Paris, Hachette, 176 p., coll. « F-Recherches/Applications ».

STOUTLAND Frederick (1980). — « Oblique Causation and reasons for Action », trad. fr. « Causalité oblique et raisons d'agir », pp. 141-157 in NEUBERG Marc, 1991.

NOTES

(1) M. Postic présente entre autres les grilles bien connues de Flanders et de De Landsheere et Bayer. Quant à ses recherches personnelles, elles ont porté sur la mise en œuvre dans des classes de sciences de la méthode interrogative en enseignement frontal, et il se trouve que c'est aussi la situation pédagogique la plus fréquente dans les classes de langues de l'enseignement secondaire.

(2) Je m'appuie sur les textes de ces auteurs publiés *in* Neuberg Marc 1991.

(3) Les sources de cette croyance peuvent être très diverses, une évaluation personnelle en situation de pratique ou d'observation, la lecture d'un ouvrage didactique, une conversation avec un collègue, etc.

(4) Méthode d'ailleurs inspirée par une psychologie de l'apprentissage béhavioriste ! Il est tout à fait surprenant et paradoxal, pour un didacticien des langues, de voir la psychologie béhavioriste mise au service d'une formation des enseignants aux méthodes actives.

(5) *Cf. par exemple M. Postic :* « *L'analyse des actes pédagogiques* permet au chercheur, dans une première étape, d'aboutir à une conceptualisation des comportements et, dans une deuxième étape, d'envisager une application : les relevés faits pour un professeur donnent à celui-ci l'occasion de mieux saisir son modê d'action, d'accroître sa perception des interactions qui existent entre les élèves et lui, de découvrir lui-même **comment modifier son comportement, et par là même ses attitudes** » (p. 227, je souligne).

(6) Les philosophes analytiques utilisent par commodité les termes génériques d'« intention » et d'« intentionnalité » que je reprendrai aussi dans la suite de cet article.

(7) De même que l'intentionnalité d'apprentissage de la langue chez les élèves. De nombreuses recherches sur le discours de classe ont montré la forte prégnance de la dimension métalinguistique même dans les activités les plus centrées apparemment sur la communication. C'est ainsi que l'intonation interrogative, fréquente dans les phrases des élèves, y révèle la demande implicite de correction linguistique adressée à l'enseignant (« Ma phrase est-elle correcte ? »).

(8) Même, bien entendu, si telle n'est pas l'intention de ce formateur, auquel je ne fais ici... nul procès d'intention !

(9) *In* C. PUREN, 1991.

(10) Elles ont souvent été signalées dans le passé par les didacticiens. Voir par exemple, parmi les présentations récentes les plus systématiques, celle de R. Richterich, 1985, pp. 156-160.

(11) C'est là sans doute la double contrainte la plus forte et j'y reviendrai plus avant. Comme d'autres énumérées à la suite, elle n'est pas spécifique, bien entendu, à la DLE.

(12) Ce qui fait qu'un enseignant de langue peut parfaitement être amené à dire à un élève qui discute avec un camarade : « Taisez-vous et faites-moi une phrase avec *como si* + subjonctif imparfait ! »...

(13) On trouve dans une instruction d'espagnol en vigueur un très bel exemple d'exposition et de dénégation simultanées de cette double contrainte : « L'expression orale des élèves doit pouvoir se développer de façon libre et personnelle si les interventions du professeur orientent la recherche sans la contraindre. Et lorsque les élèves sont exercés à échanger entre eux, spontanément, les idées que le texte leur inspire, l'expression orale, si le meneur de jeu y veille, peut *se résoudre en un dialogue cohérent, bien centré sur le* passage à expliquer » (Programmes de la classe de seconde des lycées, Arrêté du 30 juin 1986, *B.O.* spécial n° 1, 5 févr. 1987, pp. 47-48).

(14) Je reprends l'expression et l'analyse de Roderick M. Chisholm, cité in NEUBERG, 1991, p. 25.

(15) *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Voir références bibliographiques*

(16) J'emprunte cette expression à F. STOUTLAND, 1991, p.149.

(17) Ashby, l'un des fondateurs de la cybernétique, a énoncé la loi dite « de variété requise », selon laquelle il n'est possible de gérer un système donné que si l'on dispose d'une variété de réponses ou de solutions au moins égale à la variété des besoins et des problèmes de ce système.

(18) Ces techniques isolées, ce sont les « ficelles » ou « recettes », à notre avis très injustement dévalorisées par certains formateurs : on ne demande pas à un grand cuisinier d'inventer à jet continu de nouvelles préparations ; et les « tours de mains » sont parmi les secrets les mieux gardés dans l'industrie, parce que ce sont eux qui font souvent la différence entre concurrents dans des processus de fabrication dont les techniques de base sont par ailleurs du domaine public.

(19) Cette technique de « programmation par objets » me semble apparaître déjà dans l'évolution historique de la DLE, où elle a été utilisée pour l'élaboration de nouvelles méthodologies. La méthodologie audiovisuelle, par exemple a réutilisé massivement les différentes techniques d'explication intuitive du lexique mis au point à la fin du XIXe siècle par les méthodologues directs.

(20) M. Postic place ainsi dans une colonne « négatif » de l'une de ses grilles d'observation l'entrée : « fait son cours par routine » (p. 247).

(21) Il ne viendrait à personne l'idée de reprocher à un artisan d'avoir refait les mêmes gestes avec le même outil pour arriver au même bon résultat. On a aussi l'impression qu'il se passe dans le milieu des phénomènes qui aboutissent, par exemple, à ce que beaucoup de gens soient surpris quand ils apprennent que le cholestérol est indispensable à certaines fonctions vitales de l'organisme.

(22) Ces fonctions sont celles d'« information », d'« encadrement » et d'« éveil ».

(23) Adrien Godart, germaniste et un des théoriciens de la méthodologie directe, l'explique ainsi en 1903 : « Pour empêcher que la conversation ne s'isole et ne devienne trop individuelle, lancer toujours la question de façon anonyme et ne désigner qu'après un court instant le nom de l'élève qui doit répondre, de façon qu'elle ait le temps de déclencher toutes les réflexions et de menacer toute la classe ».

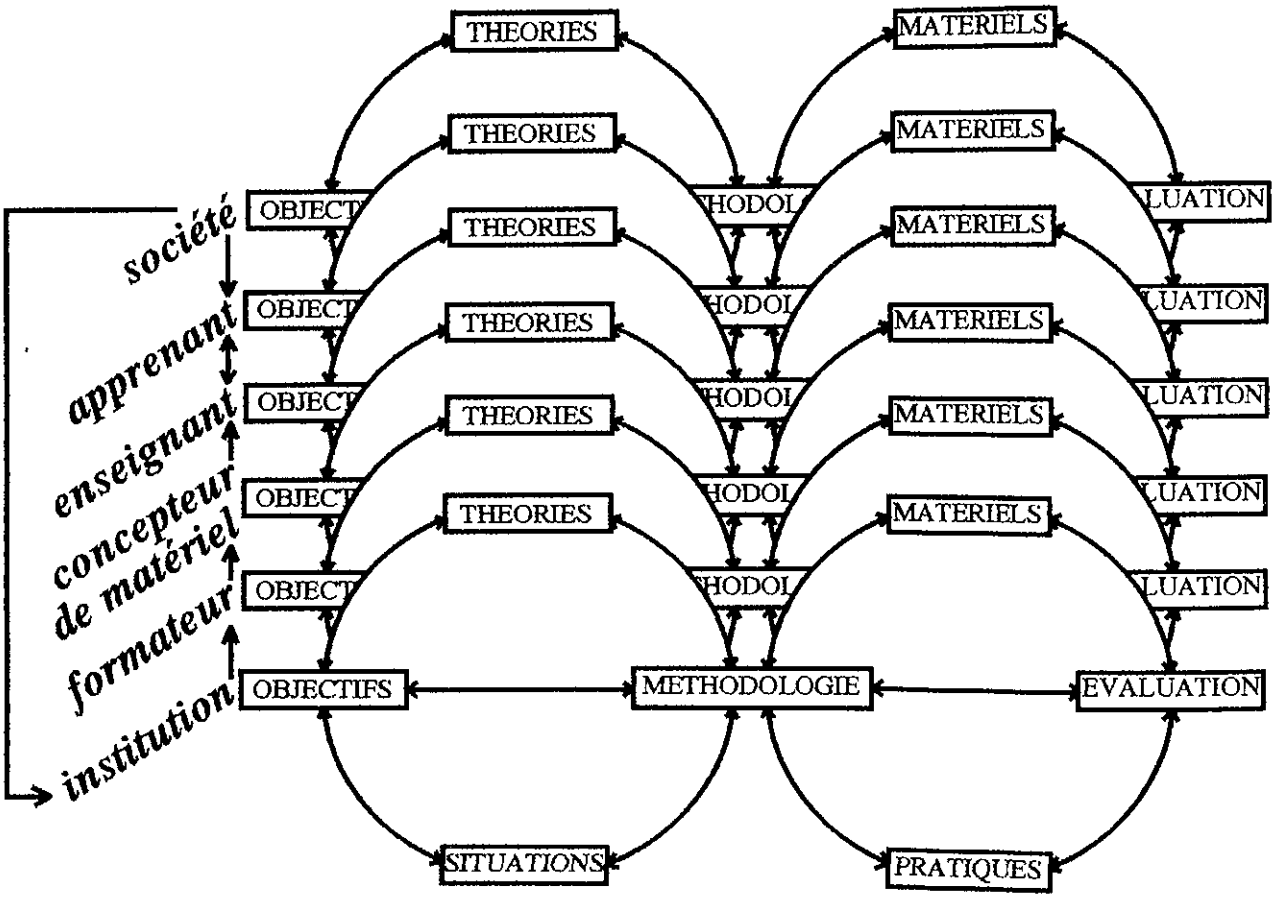
(24) L'intégration didactique consiste en l'organisation des différentes activités d'enseignement/apprentissage de manière concentrique autour d'un support unique (par exemple le texte littéraire dans la méthodologie active et le dialogue de base dans la méthodologie audiovisuelle).

(25) J'ai traité ce point dans mon **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues** (C. PUREN, 1988), et dans un article de 1989 (C. PUREN, 1989a).

(26) La didactique scolaire des langues est née dans les dernières années du XIXe siècle, et la première révolution méthodologique qu'elle a accompli — la méthodologie directe —, s'est appuyée non sur une nouvelle linguistique ou une nouvelle théorie de l'apprentissage, mais essentiellement comme tout l'enseignement scolaire à l'époque, sur la prise en compte des méthodes actives (sur ce sujet, cf. C. PUREN, 1989b).

ANNEXE

Didactique scolaire des langues



Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France

État des lieux et perspective

Robert Galisson

L'enseignement/apprentissage des langues-cultures connaît une forte demande sociale, et se trouve en même temps fragilisé par une crise identitaire résultant de cette pression extérieure et de dissensions internes. L'auteur montre que plusieurs disciplines nourrissent l'ambition de couvrir le domaine, à partir de postulats si différents qu'ils rendent toute conciliation difficile (v. 1. Une conjoncture de crise ; 2. Des positions divergentes). Il consacre la dernière partie de son propos (v. 3. Une réponse de « principes ») à la présentation des grandes lignes d'une discipline qui revendique son autonomie et replace l'enseignant au centre d'un dispositif de réflexion/conceptualisation, d'où il avait été injustement exclu.

UNE CONJONCTURE DE CRISE

Impuissante à investir l'école et à répondre aux espoirs démesurés qu'elle avait fait naître, l'approche communicative est en recul sensible, aussi bien sur les fronts théorique que pratique. De sorte qu'il n'y a plus de méthodologie dominante aujourd'hui (1) et que, n'étant plus canalisée vers un objectif unique, l'énergie des chercheurs (de terrain et de cabinet) se trouve libérée, donc disponible pour d'autres tâches. Aussi perçoit-on, depuis quelque temps déjà, les notables effets d'actions-relais portant sur :

— la **culturalisation**,

— la **contextualisation**,

— et la **disciplinarisation**

de l'enseignement/apprentissage des langues (2). Les deux premières se conjugant pour renforcer la troisième et reprofiler un espace disciplinaire qui, dans la situation de crise actuelle, ne saurait échapper à un changement profond.

• La **culturalisation** répond à une large demande sociale : donner sa pleine dimension éducative à l'objet d'étude, le recharger culturellement, en vue d'amener l'apprenant à saisir l'étranger dans sa spécificité et à se situer par rapport à lui (v. l'approche interculturelle). Et ce, dans le cadre d'objectifs mobilisateurs à l'échelle de la collectivité, comme : • bâtir une Europe multiculturelle ; • lutter contre un racisme endémique, alimenté par les migrations et le chômage ; • ... Mais les mobiles de cette restauration de la culture — après une longue focalisation sur la langue (voir ici l'influence de la linguistique) — ne sont pas tous externes ou sociaux, ils sont aussi

internes ou institutionnels : • refus de niveler l'enseignement/apprentissage des langues en général sur un « esperanglais » mondialiste, complètement déculturé ; • prise de conscience — un peu tardive — que communiquer c'est mettre en commun, donc partager non seulement la langue, mais aussi la culture de l'autre (voir là un effet bénéfique de l'approche communicative, qui s'est efforcée de mettre compétence socio-culturelle et compétence linguistique sur un pied d'égalité) ; •...

Par ailleurs, la volonté de faire sa juste place à la culture dans le genre de communication prôné par l'école, ne s'est pas limitée à reconduire les pratiques d'avant les méthodes directes (3), lorsque les méthodes traditionnelles visaient une langue littéraire, prenant appui ou débouchant sur une culture savante. Là aussi, en ouvrant l'espace conceptuel d'investigation, l'approche communicative a aidé les acteurs du domaine à mieux faire la différence entre culture livresque ou savante [avec la pensée (4)] et culture comportementale ou quotidienne [avec le corps (4)], et à privilégier la seconde, quand l'objectif est d'accéder à la communication ordinaire, dans les situations de la vie courante. D'où la dichotomisation du concept de « culture » (trop général pour être opératoire dans le domaine) en « culturel » (la culture quotidienne) et « cultivé » (la culture savante), et la priorisation, avec les débutants au moins, du « culturel » sur le « cultivé », pour faire du « culturel » le ... sésame, le mot de passe des échanges complices entre natifs et étrangers et le socle sur lequel ancrer (ultérieurement et fermement !) le « cultivé » (5).

• La **contextualisation** est exclusivement l'affaire des spécialistes de l'espace domanial. Trop technique pour intéresser la masse des usagers en langues, elle n'entretient aucun rapport direct avec la demande sociale.

Sous le choc d'aliénations résultant de l'implantation forcée des méthodologies nouvelles ... successives (Métodes audio-orales, Méthodes audio-visuelles, approche communicative), les victimes de l'impérialisme et du dogmatisme institutionnels réagissent et s'en laissent de moins en moins compter. Je connais l'histoire d'un coopérant français de FLE, nommé dans un pays d'Extrême-Orient où les tours de parole sont régis par des conventions strictes et subtiles, qui s'était lancé dans le communicatif, comme on le lui avait recommandé avant son départ. Il garde le souvenir cuisant d'une retraite improvisée qui frôla le désastre et jure qu'on ne l'y prendra plus ! Les prosélytes de l'approche communicative sont ainsi responsables de l'échec des enseignants qui ont essayé de mettre en œuvre des pratiques incompatibles avec les valeurs, les coutumes et le mode de fonctionnement du système scolaire d'accueil. Le résultat de ces échecs est que beaucoup d'acteurs du domaine ne considèrent plus les méthodologies nouvelles comme des produits automatiquement exportables (ou importables). Les plus avertis d'entre eux n'imaginent même pas leur mise à l'épreuve sans une étude approfondie du contexte potentiel d'emploi. Par contexte, j'entends les huit catégories éducatives dont il sera fait état dans le chapitre 3. La connaissance *in situ* de ces catégories implique, à chaque fois, une recherche d'ethnologie scolaire, qui constitue désormais le passage obligé de toute contextualisation sérieuse. En effet, dans le cadre éducatif, on ne saurait admettre que n'importe qui fasse n'importe quoi, n'importe où, avec n'importe quels moyens. Il y a donc obligation de mettre en place une déontologie qui transite par la recherche systématique des moyens propres à fiabiliser les objectifs. Avec la contextualisation, la méthodologie troque ses ambitions universelles contre des ambitions locales ; elle découvre d'un coup le réalisme, la modestie et la morale.

Les collègues qui, dans les années 1960-1970, ont vécu les rivalités du CREDIF et du BELC pourraient penser que les contrastivistes (du BELC), qui s'opposaient aux universalistes (du CREDIF), étaient des contextualistes avant l'heure. Qu'ils aient été des précurseurs (en France), je le veux bien, mais des contextualistes à part entière, sûrement pas, dans la mesure où le contrastivisme portait exclusivement sur l'objet d'étude : la langue. Il s'agissait de comparer langue-cible et langue-source, afin de recueillir des données permettant la fabrication d'exercices susceptibles de contrarier le jeu des interférences et de favoriser celui des transferts de langue à langue. La contextualisation dont il est question ici porte, pour l'essentiel, sur le sujet. Du même coup, elle devient une affaire de culture — et non de langue —, puisque c'est le sujet dans son environnement, donc dans sa spécificité culturelle, qui conditionne le choix de la méthode à mettre en œuvre. Un sujet devenu enfin le centre d'un espace conçu pour lui, autour de lui. La contextualisation de la méthodologie est ainsi l'aboutis-

sement logique de la centration du système éducatif sur l'apprenant. On n'en était pas encore là, dans les années 60-70 !

Le sujet et la culture dans laquelle il baigne traçant les lignes de force de la contextualisation, on comprend mieux pourquoi culturalisation et contextualisation renforcent la disciplinarisation. En tant que problématique générale, celle-ci *englobe naturellement celles-là, qui sont des tentatives* isolées d'ajustements disciplinaires aux demandes sociales et institutionnelles les plus pressantes.

• La **disciplinarisation** intègre donc la culturalisation (qui élargit l'objet d'étude à la culture) et la contextualisation (qui réduit à certains contextes seulement les possibilités d'emploi des méthodologies), pour dépasser l'une et l'autre, puisque son objectif est d'aborder l'ensemble des problèmes du domaine. Elle ambitionne également de rendre compte des problèmes domaniaux qui se sont posés hier et d'anticiper sur ceux qui se poseront demain. Pour préparer l'avenir, elle se doit, en effet, d'être attentive aux « leçons » des historiens (6) et aux « prévisions » des futurologues (7).

Les raisons qui expliquent le besoin de chapeauter l'espace domanial d'une discipline reconnue et responsable sont également d'origine externe et interne.

Parmi les raisons externes, retenons : • la forte demande sociale en langues, alimentée par un nomadisme planétaire sans cesse croissant ; • et, parallèlement à cette attente, le sentiment d'une réponse inadéquate, d'un échec institutionnel chronique, déclencheur de frustrations côté public et de culpabilités côté acteurs du domaine. Culpabilités qui, lorsqu'elles ne brisent pas, dynamisent au contraire, engendrent l'envie de changer le cours des choses et, par exemple, d'œuvrer à l'avènement d'une discipline capable de mobiliser un maximum d'énergies à la promotion des langues et des cultures.

Parmi les raisons internes, le désenchantement méthodologique des praticiens est prépondérant. Il débouche sur la prise de conscience que toute initiation à une *seule méthodologie est leurre*, tromperie, dans la mesure où elle substitue une façon de faire à toutes les autres possibles, en laissant accroire qu'elle est la meilleure. De là le basculement déontologique du **méthodologisme** (qui est fermeture, donc dé-formation) vers la **formation** véritable (qui est ouverture — elle autorise la critique et le choix — et rampe d'accès au **professionnalisme**). Cependant, affirmer que le méthodologisme rend les praticiens dépendants et que la formation les libère et les responsabilise ne suffit pas. Le problème reste entier si la formation n'est pas repensée en termes de contenus et de modalités de transmission des contenus. C'est là qu'intervient l'idée d'une discipline de plein exercice, susceptible de problématiser la formation dans sa totalité/complexité. Mais si l'idée est largement partagée, ceux qui la partagent ne sont pas d'accord sur le type de discipline à promouvoir.

J'ai choisi d'ouvrir l'étude par la présentation succincte de trois actions-relais offrant le double intérêt : de signaler que le domaine est en état de crise et d'indiquer les lignes directrices d'un renouveau nettement perceptible. Je vais maintenant focaliser sur la disciplinarisation, d'abord pour souligner les positions divergentes des acteurs de l'espace domanial (chapitre 2), ensuite pour esquisser une réponse personnelle au problème posé (chapitre 3).

DES POSITIONS DIVERGENTES

Depuis la fin du XIXe siècle, une fracture institutionnelle profonde empêche la création d'une discipline unifiée dans l'enseignement des langues de ce pays. En effet, vers 1880-1990, la toute nouvelle Inspection générale et l'Université se voient offrir (en partage) la formation des enseignants. Les Inspecteurs généraux sont chargés de la formation professionnelle et les Universitaires de la formation académique. Ce Yalta institutionnel va conduire les premiers à faire dans le pratico-pratique et les seconds dans le théorico-théorique. Il entraîne la faillite du jeu dialectique dans lequel savoir-faire et savoir auraient dû mutuellement s'enrichir, et creuse le fossé entre deux camps qui, au lieu de coopérer, vont s'ignorer ou se déchirer.

Par exemple, longtemps plus tard, après la seconde guerre mondiale, des théoriciens de l'enseignement des langues feront de leur secteur d'étude un sous-produit de la linguistique, dit « linguistique appliquée ».

À la même époque, dans un autre secteur, les praticiens continueront d'œuvrer au perfectionne-

ment de leurs classes, sans entretenir de relations organiques avec ces nouveaux théoriciens.

Absorbés par leurs problèmes existentiels propres, les uns et les autres suivent leur pente originelle, sans se reconnaître des liens d'appartenance à la même discipline.

Ce n'est que depuis une dizaine d'années que les attitudes évoluent, que les points de vue se rapprochent, que, par le biais de la formation parallèle (associations, colloques...), les différents acteurs du domaine cherchent à mieux se connaître et à se constituer un cadre de référence commun.

Aujourd'hui, c'est manifeste, l'intention existe de construire une discipline chargée de produire des connaissances et de fournir des réponses appropriées aux problèmes spécifiques de l'enseignement/apprentissage des langues (8). Mais, pour les raisons que nous venons de voir et pour beaucoup d'autres encore (que nous évoquerons au passage), praticiens et théoriciens d'horizons divers ne sont pas d'accord pour disciplinariser identiquement l'espace domanial... ni même tous d'accord pour le disciplinariser !

En effet, de nombreux praticiens et même certains théoriciens ne voient pas l'intérêt de penser le domaine en termes disciplinaires. C'est leur droit. Je les qualifierai de non-disciplinaristes, sans m'attarder sur leur cas, puisque tel n'est pas l'objet de l'étude. Chez les disciplinaristes, qui m'intéressent, les points de vue diffèrent, aussi bien en ce qui concerne l'extension que le statut de la discipline à construire.

— Pour ce qui est de l'**extension** (9), je distinguerai les **généralistes** et les **spécifistes** (10).

• Les **généralistes** optent pour la transversalité, ils prônent le regroupement des langues-cultures dans une discipline fédérative (à la rigueur deux : langues maternelles d'une part, langues étrangères de l'autre), parce qu'ils s'intéressent davantage aux sujets (dans des situations d'apprentissage toujours globalement analogues, quelles que soient les langues-cultures visées), qu'à la diversité des objets (les langues-cultures à apprendre). Également parce qu'ils considèrent que l'accès à l'objet présente davantage de ressemblances que de différences, d'une langue à l'autre. Ainsi, sans en être clairement conscients, ceux qui parlent de « didactique des langues » (et ils sont nombreux) se situent du côté des généralistes.

• Les **spécifistes** (ou particularistes) défendent le point de vue inverse.

Parmi eux, beaucoup placent l'objet langue-culture au centre de leurs préoccupations. Ils considèrent qu'étant différente de toutes les autres, chaque langue-culture constitue un objet spécifique, dont l'étude doit s'inscrire dans le cadre d'une discipline particulière. Les raisons qu'ils invoquent sont plus souvent d'ordre linguistique (la langue) qu'anthropologique (la culture). Par exemple, ceux qui revendiquent leur appartenance à la « didactique du français langue maternelle », ou à la « didactique de l'allemand (langue étrangère) » relèvent de cette catégorie.

D'autres considèrent qu'autour de l'enseignement/apprentissage de la langue-culture dont ils sont spécialistes, une discipline s'est déjà constituée, qui est reconnue, donc ne gagnerait rien à devenir fédérative (au contraire, elle y perdrait de sa souveraineté). Ainsi, la raison qu'ils mettent en avant n'est plus d'ordre linguistique, ni anthropologique, mais stratégique (le réalisme guide leur choix). Une partie de ceux qui se réclament de la « didactique du français langue étrangère » relèvent de cette catégorie.

La même option disciplinaire peut donc recouvrir des mobiles très différents.

— En ce qui concerne le **statut** (11), j'opposerai les **dépendantistes** aux **indépendantistes.**

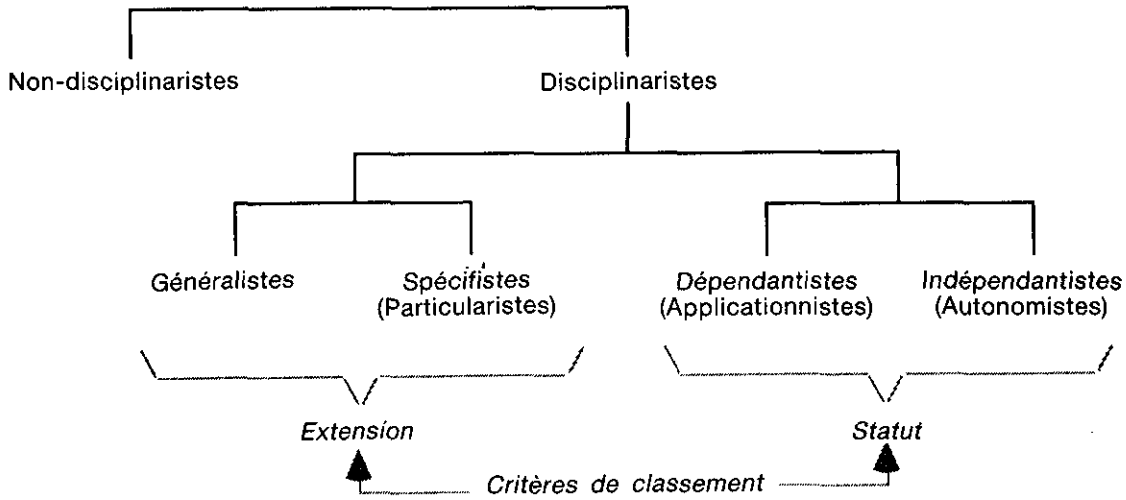
• Les **dépendantistes**, ou **applicationnistes** inféodent (12) l'enseignement/apprentissage des langues à des disciplines de référence prestigieuses (comme la linguistique, la psychologie ...), auxquelles ils empruntent les théories qu'ils préconisent pour la classe. Lesdites théories ne sont évidemment pas conçues pour l'école, puisqu'elles proviennent de disciplines dont l'objet n'est pas l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. L'hypothèse est que ce qui est bon pour la recherche est également bon pour l'enseignement/apprentissage et que les savoirs savants sont transformables en savoir-faire ordinaires. Les applicationnistes pratiquent donc la **théorisation externe** (les théories qu'ils recommandent sont des produits d'importation), en adoptant une **attitude heuristique d'origine extra-domaniale** (ils partent d'une théorie « étrangère », qu'ils cherchent à implanter sur le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues ; leurs interventions ne sont pas déterminées par l'attente des praticiens).

Comme son nom d'indique, la « linguistique appliquée » relève de cette catégorie.

• Les **indépendantistes,** ou **autonomistes** refusent toute subordination aux disciplines de référence (... ou de préférence !). Les rapports qu'ils souhaitent établir avec elles ne sauraient donc être qu'égalitaires et occasionnels (liés à un projet commun). Pour eux, le propre des savoirs savants n'est pas de déboucher sur des savoir-faire ordinaires. Ainsi observent-ils : • que les connaissances linguistiques ne livrent pas les clés de l'usage des langues (il ne suffit pas de savoir parler **des** langues, ou **sur** les langues, pour savoir parler **les** langues) ; • que le maître-nageur et le moniteur d'auto-école obtiennent des résultats enviables, sans enseigner le principe d'Archimède aux jeunes qui souhaitent apprendre à nager, ni faire un cours de mécanique à ceux (ou celles) qui veulent obtenir le permis de conduire. Ce qui les amène à penser que les solutions à leurs problèmes ne viendront ni de l'extérieur (les disciplines dites de référence), ni d'« en haut » (13) (les théories tombées du ciel : toutes faites et prêtes à appliquer). Ils défendent un principe de **théorisation interne**, en prônant une **attitude heuristique d'origine intra-domaniale** (modélisation des pratiques efficaces, ou élaboration, par les chercheurs du domaine — praticiens et théoriciens conjugués —, de modèles spécifiquement conçus pour répondre aux besoins des demandeurs, c'est-à-dire aux problèmes que se posent enseignants et apprenants, sans parvenir à les résoudre de manière satisfaisante). La « didactologie/didactique des langues-cultures » (voir chapitre 3) appartient à cette catégorie.

En bref, les dépendantistes ou applicationnistes sont importateurs des théories qu'ils préconisent pour l'enseignement/apprentissage des langues, alors que les indépendantistes ou autonomistes se veulent concepteurs des théories qu'ils jugent indispensables à la réactivité, l'efficacité et la légitimité de leur discipline.

Organigramme du positionnement disciplinaire des acteurs du domaine



Les profils-types qui découlent « logiquement » de ces points d'ancrage deux par deux opposés sont les suivants :

Généralistes → applicationnistes [1]
Généralistes → autonomistes [2]

Spécifistes → applicationnistes [3]
Spécifistes → autonomistes [4] (14)

Mais, dans les faits, la répartition des acteurs de l'espace domanial (sur ce point précis des formules disciplinaires en compétition) n'est ni aussi logique, ni aussi ... arithmétique. Ceux qui se reconnaissent dans les profils [2] et [3] sont apparemment les plus nombreux, ou au moins les plus ardents à défendre leurs idées. Essayons de comprendre pourquoi.

Comme les **généralistes** donnent la priorité au **sujet** (dans ses relations avec la langue-culture à apprendre), ils se méfient naturellement des applicationnistes (qui, jusqu'alors, ont privilégié l'objet — la langue — au détriment du sujet — v. la « linguistique appliquée » —) et préfèrent les **autonomistes** (cas de figure n° 2), qui refusent toute allégeance aux disciplines en place. Ce qui n'empêche pourtant pas certains généralistes d'être à l'écoute de la psychologie par exemple (v. le cognitivisme), donc d'une « psychologie appliquée » (cas de figure n° 1). Ils ne se font pas beaucoup entendre, parce que, contrairement à la linguistique, la psychologie n'a jamais prétendu régenter l'enseignement des langues.

Par contre, les **spécifistes** privilégient **l'objet** (et dans l'objet la langue, beaucoup plus souvent que la culture), par rapport à un sujet apprenant réduit à l'état de réceptacle, donc marginalisé. À ce titre, ils se sentent évidemment plus proches des **applicationnistes** (cas de figure n° 3) et, en particulier, des « linguistes appliqués » (qui cherchent dans la linguistique les clés de la description et du fonctionnement de l'objet langue), que des autonomistes (qui dénient aux savoirs savants l'influence déterminante que les applicationnistes leur attribuent, pour accéder à l'usage des langues-cultures). Cela ne signifie pas, non plus, que les spécifistes-autonomistes (cas de figure n° 4), soient inexistants, mais ils représentent une « espèce » plus rare, ou plus discrète, actuellement au moins.

Le débat sur le **statut** de la (ou des) discipline(s) pour les langues — plus animé que celui sur l'extension — a beaucoup tourné, ces derniers temps, autour de la double notion de « démarche descendante/démarche ascendante ». Ce qui conduit certains collègues à se réclamer d'une démarche ... mixte, ou interactionniste, tantôt descendante, tantôt ascendante, ou les deux à la fois, dans un balancement dialectique équilibré. Ce cas de figure n'est pas représenté dans l'organigramme, parce que, jusqu'à preuve du contraire, il me paraît relever de l'intention plutôt que de la réalisation. J'imagine mal, en effet, un chercheur qui serait tantôt applicationniste (démarche dite descendante), tantôt autonomiste (démarche dite ascendante). En synchronie, les deux procédures relèvent d'attitudes d'esprit inconciliables chez le même individu. Avant d'autres explications (v. plus loin), je voudrais déjà faire observer que, pour un chercheur de l'espace domanial également spécialiste d'une discipline contributoire et qui veut le demeurer, la tentation applicationniste est trop pressante pour qu'il soit en mesure de prêter l'oreille aux besoins du terrain et orienter ses travaux en conséquence.

Par ailleurs, je conteste l'opposition « démarche descendante/démarche ascendante », parce qu'elle est fondée sur une hiérarchie des productions, donc des acteurs du domaine, tout à fait inadmissible. En effet, pourquoi placer la théorie et les théoriciens « en haut », la pratique et les praticiens « en bas », alors que tout le monde sait bien que ce sont les praticiens qui font bouillir la marmite et que nombre de savoirs et de pratiques éducatives ne relèvent d'aucune théorie constituée. Au lieu de démarche ascendante/descendante, je préfère parler d'**attitude heuristique d'origine intra/extra domaniale** et de **théorisation interne/externe (ou du dedans/du dehors, ou à faire/toute faite)**, pour bien marquer que cette opposition ne relève pas d'une querelle procédurière banale, mais d'un véritable télescopage de paradigmes, inscrit dans la logique d'attitudes déterminées par des options idéologiques concurrentes ... et souterraines.

C'est au nom d'idées, de croyances antagonistes, inhérentes à la société (hexagonale) et à l'époque actuelle, que s'affrontent, sur le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues, deux camps, dont aucun n'est en état de prouver qu'il a fait le bon (ou le meilleur) choix. Le phénomène n'est pas nouveau. Toutes les disciplines naissantes le connaissent, avant de devenir scientifiques (quand elles le deviennent !). Comme il n'y a rien là d'infâmant, à quoi bon le masquer ?

Les applicationnistes croient ainsi à une science omnipotente, capable de résoudre tous les problèmes éducatifs. Adeptes de l'encyclopédisme (Renzo Titone, par exemple, place la didactique des langues au carrefour d'une vingtaine de disciplines de référence — ou sciences contributoires), ils versent facilement dans le scientisme. Pour eux, hors de la science, point de salut : elle doit être partout présente (ce qui est bon pour la science est bon pour la classe).

Les autonomistes, au contraire, sont sceptiques sur les capacités de la science constituée à résoudre les problèmes d'éducation (les savoirs savants n'ont pas vocation à générer des savoir-faire ordinaires) et contestent aux disciplines dites de référence le droit d'amalgamer des objets d'étude, donc d'opérer dans un domaine qui n'est pas le leur (exemple d'amalgame : la linguistique

étudie les langues ... déployées, mais opère, en didactique, sur les langues ... en déploiement chez les sujets).

De sorte que l'on a, d'un côté les applicationnistes, qui accusent les autonomistes de se complaire dans l'ignorance ou le mépris des savoirs fondamentaux et de donner dans le maoïsme primaire, en prétendant tout réinventer, sous la pression et le contrôle du terrain. De l'autre les autonomistes, qui reprochent aux applicationnistes de ne pas avoir les moyens d'embrasser autant de disciplines sans les simplifier abusivement, pour les besoins d'une cause très discutable (vouloir résoudre des problèmes spécifiquement didactiques, à l'aide de théories détournées de leur sens originel, donc qui n'ont pas vocation pour cela).

Par ailleurs, c'est au nom d'une certaine éthique que les autonomistes considèrent comme injuste de dessaisir les didacticiens de la production des théories dont leur discipline a besoin. Le fort déficit de responsabilité observable, aujourd'hui, dans l'espace domanial, et qu'ils déplorent, serait la conséquence d'un demi-siècle d'applicationnisme (c'est-à-dire de sevrage et de servage intellectuels), qui a désappris la créativité et fait perdre confiance aux acteurs du domaine.

C'est encore au nom de la justice, donc de la morale, que les autonomistes aspirent à voir les praticiens reconnus comme des chercheurs. Chercheurs qu'ils ont toujours été, dans leurs classes, mais dont le statut leur est refusé par l'Institution (bien sûr !) et par les applicationnistes qui, en se substituant à eux pour la production des théories, les confinent dans un rôle étroit, subalterne et dévalorisant d'applicateurs. En la circonstance, il s'agit de leur rendre une dignité qui leur a été confisquée (voir le mépris dans lequel leurs travaux sont tenus, au lieu d'être recherchés et valorisés).

Pour un éducateur encore, savoir choisir ses objectifs ne relève pas seulement de la logique, mais aussi de la déontologie, donc de la morale. Or, c'est se tromper d'objectif, quand on est didacticien, que prioriser l'objet par rapport au sujet. L'école ne fait pas des mathématiques ou des langues pour les mathématiques ou les langues, mais pour former les apprenants, qui, par là même, acquièrent le droit de ne jamais se voir préférer l'objet, quel qu'il soit. Le didacticien dans l'incapacité de se rendre à cette évidence est coupable du même égarement moral que l'enseignant passionné de littérature ou de physique, qui se laisse « squattériser » par sa matière, au point d'en oublier les besoins, les compétences limitées de ses élèves et jusqu'à leur présence, hostile ou résignée, dans la classe.

Je terminerai sur ce point en rappelant qu'un demi-siècle d'applicationnisme n'a ni convaincu, ni produit les effets escomptés. A preuve, des contestations s'élèvent de partout et le domaine est en effervescence. Mais, pour ne rien celer d'essentiel, je me dois d'ajouter que si la relève autonomiste s'impose — ce que j'espère —, personne ne peut, hélas, affirmer qu'elle obtiendra les résultats depuis si longtemps attendus. Tout dépendra de la volonté de ses partisans : • d'aller jusqu'au bout de leurs aspirations à la créativité/responsabilité partagée ; • de mobiliser l'ensemble des acteurs du domaine sur des projets qu'ils appellent de leurs vœux ; • de ne laisser personne se dissoudre dans le mépris de la collectivité.

Bref, l'avenir est à faire et nous sommes à la croisée des chemins. Chacun doit se déterminer — ou plutôt s'engager — à partir de raisons qui ne sont pas toutes « raisonnables », loin s'en faut ! Dans le domaine de l'éducation, on ne saurait faire l'économie des raisons morales, même si elles n'ont pas toujours et partout bonne presse...

UNE RÉPONSE DE « PRINCIPES » (15)

Au problème posé par les disciplinaristes, on aura compris que la réponse dont je vais faire état me range, sans équivoque possible, du côté des généralistes-autonomistes et n'échappe pas aux réserves formulées à la fin du chapitre précédent.

Comme l'expérience conduit à penser que ce genre de réponse vaut moins par ce que l'auteur en fait que par ce qu'en font les utilisateurs éventuels, mon intention est de la porter à la connaissance du plus grand nombre.

Il y a bien longtemps que je traite d'autonomie de la discipline et de didactique générale des langues, mais c'est dans un article intitulé « **Où va la didactique du FLE ?** » (16), que la (D/DLC) (17) se trouve décrite avec le plus de détails.

La quintessence de cette description tient dans un **appareil conceptuel/matriciel de référence** occupant un tableau à double entrée, qui sera ici modifié dans sa facture et rechargé dans son

contenu, de façon à être en conformité avec l'état de ma réflexion aujourd'hui.

Comme ledit **tableau** vise à jouer le rôle d'outil de synthèse et de moyen mnémotechnique pour baliser/embrasser le domaine dans toute son étendue, sa vocation est surtout descriptive. C'est pourquoi un **schéma** plus fonctionnel lui sera adjoint, qui montrera comment les constituants de l'appareil s'articulent entre eux et interagissent pour signaler un lieu d'observation/intervention caractéristique et instituer une discipline distincte de toutes les autres.

La glose d'accompagnement visera à rendre intelligible le tableau, le schéma et ... le mécanisme de l'appareil. Elle sera pour partie empruntée au texte de base (v. note 16), comme le tableau, pour partie nouvelle, comme le schéma.

L'appareil de référence pour la D/DLC croise :

— des **catégories éducatives**,

— et des ***modes opératoires***,

c'est-à-dire des unités d'analyse et des formes de traitement (v. l'horizontale et la verticale du tableau).

Tableau synoptique
de l'appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC

Catégories éducatives (18)	Modes opératoires		
SUJET (apprenant)	MODE DIDACTIQUE *(ou pratique)* : • structuré pour *l'intervention* (en direct : face à face) ; • produit des discours et des actes éducatifs *dans* telle classe de langue-culture *singulière*.	MODE DIDACTOGRAPHIQUE *(ou praxéographique)* : • structuré pour *l'intervention* (en différé) ; • produit des discours et des matériels pour tel ou tel type de classe de langue-culture *en particulier*.	MODE DIDACTOLOGIQUE *(ou théorique)* : • structuré pour *l'observation/interprétation* ; • produit des discours (des « modèles », entre autres) et des connaissances sur la classe de langue-culture et les catégories éducatives *en général*.
OBJET (langue-culture)			
AGENT (enseignant) (19)			
GROUPE (groupe-classe)			
MILIEU INSTITUÉ (école)			
MILIEU INSTITUANT (société)			
ESPACE (physique et humain) (20)			
TEMPS (chronologique et climatique) (21)			

Remarque comparative :

Le tableau ci-dessus admet deux catégories de plus que celui du texte de base (p. 13) : l'**espace** et le **temps,** composantes incontournables de toute action humaine, médiocrement prises en compte dans la première version de l'appareil.

Par ailleurs, il ordonne les catégories de manière différente, en commençant par celles qui caractérisent la classe (sujet, objet, agent, groupe), puis en élargissant le contexte de proche en proche : milieu institué, milieu instituant, espace et temps.

Enfin, il affiche un changement très symbolique dans la présentation des modes opératoires : désormais, le lecteur ne peut plus s'imaginer la didactologie « en haut » et la didactique « en bas » (v. le refus de la notion de « niveau » et la déhiérarchisation des modes opératoires).

Je passe sur les hypothèses qui ont permis la conception de l'appareil (v. texte de base, pp. 11-12), pour aborder ses fonctions. La première est **constituante**, les autres sont **heuristique** et **évaluative**.

• Il y a fonction **constituante** de l'appareil dans la mesure où il vise le remembrement, la cohésion, le quadrillage et l'exploitation de tous les secteurs de la discipline, donc le maillage des catégories éducatives et des modes opératoires. Le principal attribut de cette fonction est *d'embrasser, de couvrir l'ensemble des activités* potentielles du domaine, et aussi de localiser les *actions qui s'y exercent réellement.*

• Il y a fonction **heuristique** dans la mesure où l'appareil est conçu pour jouer le rôle de schème maïeutique, de représentation simplifiée et fonctionnelle de la discipline dans son ensemble, capable de susciter et d'orienter la réflexion dans toutes les catégories éducatives et sur tous les modes opératoires, en vue de trouver des solu*tions aux problèmes que se posent les différents* acteurs du domaine, dans les lieux où ils exer*cent.*

• Il y a fonction **évaluative** dans la mesure où l'appareil propose un inventaire des paramètres à prendre en compte dans la gestation des modèles *et des matériels susceptibles : • de répondre à* l'attente des utilisateurs ; • et d'améliorer l'accès *aux langues et aux cultures.* En dénombrant les impasses régulièrement pratiquées sur certains paramètres, l'appareil joue le rôle de grille d'évaluation globale et permet, sinon de juger avec précision de la qualité des modèles et des matériels, au moins de signaler immédiatement leurs carences.

Pour expliquer l'origine des **catégories éducatives** *prises en charge par l'appareil, décrire brièvement* la situation éducative en milieu scolaire, *telle que n'importe quel acteur* du domaine peut l'observer, me paraît la solution la plus économique. Comme toute situation, elle s'inscrit dans un **espace** et dans un **temps** donnés. Plus précisément, dans un **milieu institué** (l'école) — produit d'un **milieu instituant** (la société) —, où des actants de statuts inégaux (les **sujets**, ou apprenants ; l'**agent**, ou enseignant), constitués en **groupe** (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement), pour faire accéder les uns (les *sujets), avec le concours de l'autre* (l'agent), à la maîtrise d'un **objet** (la langue-culture), réputé utile à l'éducation des individus qui forment la société.

On notera que la situation éducative ainsi décrite fait émerger huit catégories, alors que la situation pédagogique que décrivent la plupart des théoriciens de l'éducation n'en retient que quatre. Dans son « Dictionnaire actuel de l'éducation » (22), Renald Legendre, par exemple, mobilise uniquement le Sujet, l'Objet, le Milieu et l'Agent (S.O.M.A.). Les motifs de l'augmentation du nombre de catégories et de l'apparition des *sous-catégories (abondantes et jamais invento*riées, donc non systématiquement prises en compte à ce jour) relèvent de la volonté de l'auteur d'explorer jusqu'aux limites du domaine, afin de jalonner aussi précisément que possible la multitude des lieux d'investigation disciplinaires (23).

Pour achever la présentation de l'appareil et *bien comprendre ce qu'il y a lieu de mettre sous* modes opératoires (24), une définition de la D/DLC s'avère indispensable.

Il s'agit d'une discipline **d'observation** (donc de production de connaissances) et **d'intervention** (c'est-à-dire de **remédiation** et de **novation**), mise en œuvre par des agents qui travaillent, statutairement, ou personnellement : • sur des catégories *éducatives identiques ; • et sur des modes opéra*toires différents.

a. Sur le mode **didactologique,** ou théorique, des travaux d'observation/interprétation, de conceptualisation et de production de connaissances sont conduits, dans le but très général d'assister, de faciliter, de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures. Des *études de planification de situations d'enseigne*ment et d'apprentissage, de conception de *modèles pour la réalisation (ultérieure) de maté*riels didactographiques sont également menées sur ce mode. Pour l'heure, c'est le plus souvent dans les universités, les centres et laboratoires de recherche qu'ont lieu ces travaux. Un gros effort reste à faire, pour leur délocalisation équilibrée sur le terrain de l'action en direct, sous la responsabilité des praticiens-chercheurs. En tant que mode d'observation, d'interprétation et de conceptualisation, *le mode didactologique est struc*turé pour la production et la conservation de con*naissances et de discours sur l'enseignement et* l'apprentissage des langues et des cultures en général et sur les multiples constituants de la

classe de langue en particulier (v. les catégories et sous-catégories éducatives).

b. Sur le mode **didactographique**, ou praxéographique (25), les travaux conduisent essentiellement à la réalisation de matériels (méthodes, manuels, outils pour la classe), partant de l'adoption et de l'adaptation de modèles didactologiques, dans le but d'infléchir la pratique de tel type de classe, accueillant tel type de public, dans telle situation, etc. C'est le plus souvent dans l'institution scolaire (organismes spécialisés), ou sur ses marges (*équipes d'enseignants ou* d'enseignants-chercheurs en vacance de l'institution), avec le concours actif, ou à la demande expresse de l'édition, que ces matériels, onéreux à fabriquer et à diffuser, voient le jour. En tant que mode d'intervention en différé, ou médiatisé (par matériels interposés), le mode didactographique est voué à la production, la conservation et la diffusion de discours et d'outils destinés aux apprenants (en *priorité) et aux enseignants de classes (normale*ment) bien ciblées.

c. Sur le mode **didactique,** ou pratique, la mise en œuvre de principes ou de modèles didactologiques et l'utilisation de matériels didactographiques aboutit à des adaptations et à des transformations inhérentes à la singularité des utilisateurs (enseignants et apprenants) et du milieu. C'est toujours dans un espace strictement délimité de l'institution scolaire — la salle de classe — que ce genre d'opération se déroule. En tant que mode d'intervention en face à face, le mode didactique est conçu pour la production de discours et d'actes éducatifs fugaces, appropriés à des situations uniques (qui ne se reproduisent jamais à l'identique). Reste que pour une participation accrue des enseignants à la construction d'une discipline autonome, ces discours et ces actes sans lendemain demanderaient à être méthodiquement observés, inventoriés, traités et théorisés (le cas échéant).

Ce qui m'amène à préciser que n'importe quel acteur du domaine peut œuvrer sur les trois modes (donc être à la fois didacticien, didactographe et didactologue). Il serait même très souhaitable qu'il le fasse plus souvent (malgré les pesanteurs d'un système qui le bride), dans la mesure où les chasses gardées fragmentent le domaine, le sclérosent et autorisent l'installation *d'une didactocratie envahissante, c'est-à-dire* d'un système où des techniciens (méthodologistes, entre autres) accaparent le pouvoir, au détriment de la libre circulation des pratiques et des idées.

A ce propos, et dans le prolongement de ce *que j'indiquais* par « adopter une attitude heuristique d'origine intra-domaniale » et « pratiquer la théorisation interne » (v. chapitre 2), je recommande pour la D/DLC la mise en œuvre du principe de ***sub*sidiarité** (emprunté au droit écclésiastique et dont on a beaucoup entendu parler à propos des accords européens de Maastricht), qui consiste à traiter les problèmes ... là où ils se posent (26). Et ce pour lutter contre la tendance *naturelle du pouvoir à la centralisation, au dogma*tisme, à la technocratie (par adoption du principe contraire de ***sup*sidiarité**, qui consiste à traiter les problèmes ... ailleurs que là où ils se posent) (27).

De sorte que mettre en œuvre le principe de subsidiarité revient à pratiquer la décentralisation, à mettre tous les acteurs du domaine sur un pied d'égalité, tout en déplaçant l'actuel centre de gravité de la discipline vers les **acteurs de terrain** (parce qu'ils sont les plus gros demandeurs, ceux qui ont de vrais besoins), donc à en faire les premiers **problématiciens** et à déposséder de cet attribut de pouvoir ceux qui se l'étaient approprié à bon compte : les méthodologistes et les théoriciens (28)

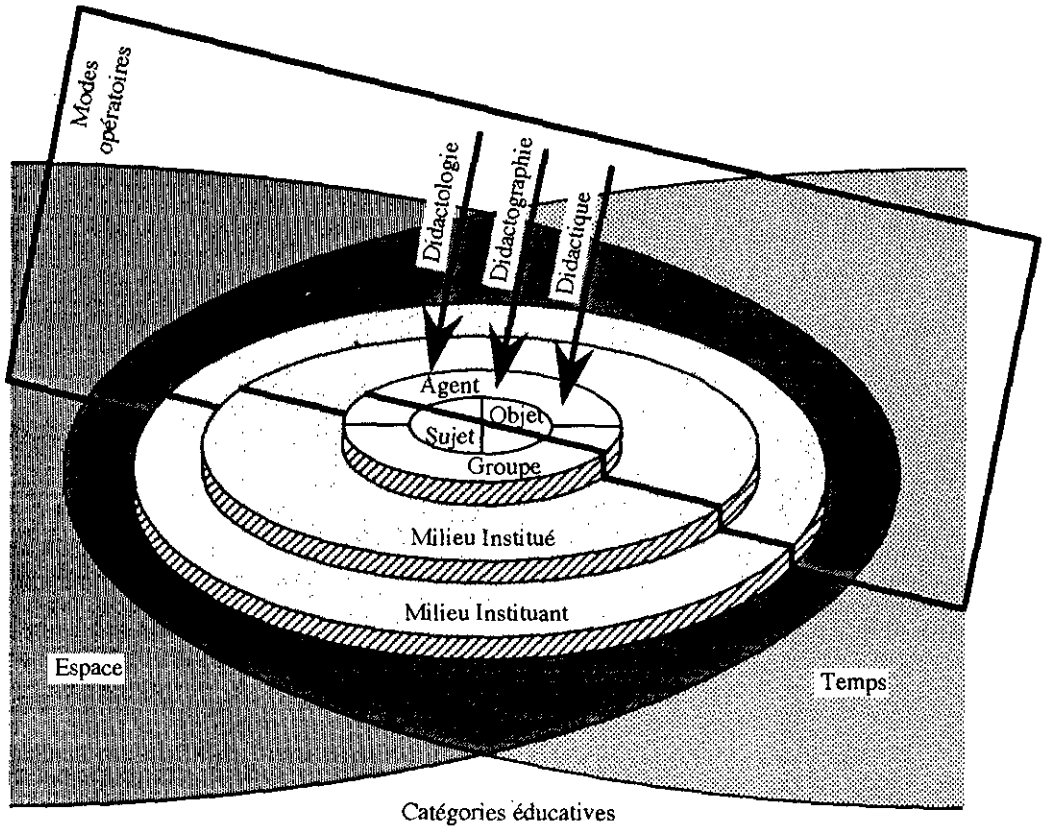
Le principe de ***sub*sidiarité** comme principe disciplinaire décentralisateur, opposé au principe de supsidiarité comme principe disciplinaire centralisateur, ne peut évidemment fonctionner que sur les bases d'une **revitalisation théorique** d'un domaine anémié par un demi-siècle de tutorat et d'emprunt.

C'est pourquoi le **changement de paradigme** que je revendique pour la discipline doit obligatoirement s'accompagner d'un **changement de mentalité** chez les promoteurs de ce changement.

Pour compléter le **tableau** qui décrit (de manière statique) l'appareil de référence dans la multiplicité de ses constituants, il m'a paru utile de faire appel au **schéma**. D'abord parce qu'il permet de redire la même chose autrement, cursivement et peut-être (?) de toucher plus juste un autre type de public (29). Ensuite parce qu'il introduit la perspective, le mouvement, la métaphore (iconique), tous moyens qui le rendent plus fonctionnel que le tableau et aident à mieux se représenter l'appareil dans sa dynamique interne.

Métaphoriquement, il donne ainsi à voir : **1.** les individus, la matière d'enseignement, l'école et la

Schéma fonctionnel
de l'appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC



société, sous la même forme de galettes emboîtées (donc au contact les unes des autres), posées sur deux plans, qui se recouvrent en partie et figurent l'espace et le temps ; **2.** les modes opératoires, dans un plan perpendiculaire, qui coupent, d'un même mouvement, la totalité des catégories et sous-catégories (non étiquetées, mais facilement imaginables). Ainsi, la métaphore iconique aide à saisir que la discipline se construit au croisement des catégories/sous-catégories éducatives et des modes opératoires, dans un réseau extrêment dense de contacts et d'interactions.

Mais ni le tableau, ni le schéma ne font apparaître que certaines de ces relations logiques (entre sous-catégories particulièrement) sont sous-exploitées. À l'heure actuelle, tout se passe comme si des « synapses » manquaient, pour établir les connexions nécessaires. Par exemple, on voit bien que le « système de valeurs » d'un pays donné (Milieu instituant) conditionne les « finalités éducatives » et joue un rôle dans les « objectifs d'enseignement/apprentissage » (Objet), dans la « formation des enseignants » (Agent), dans la « conception du groupe-classe » (Groupe), etc, mais rien de visible ne rend ces relations effectives et productives. Or l'appareil a l'ambition de les organiser, de les activer, de les optimiser sur l'ensemble du domaine. Là, seul le discours est en mesure de faire passer le message, un discours qu'il faudra sans cesse remettre sur le métier et circonstancier...

Certains disent que le débat entre autonomistes et applicationnistes est dépassé ; pour les pragmatistes, en effet, l'essentiel est d'agir.

Mais suffit-il d'agir pour avancer ? Toute la question est là. Personnellement, je pense que non et soutiens que la mainmise de la linguistique

sur la théorisation de l'espace domanial qui nous concerne, masque les vrais problèmes de terrain.

Or, en ce moment, se développe en France une campagne de confiscation de l'enseignement des langues, et du FLE (30) en particulier, par la linguistique (réaction bien compréhensible d'une discipline qui perd de son audience et cherche à se refaire une santé au détriment d'une autre, qui monte en puissance et lui fait de l'ombre). Ainsi, dans un nombre significatif d'Universités, des postes de maîtres de conférence étiquetés FLE sont ouverts par le Ministère, à la demande des UFR ou des départements de linguistique. A charge pour les élus : • de créer une maîtrise FLE (c'est-à-dire de rabattre dans les UFR ou les départements en question, des étudiants attirés non par la linguistique, mais par les débouchés professionnels qu'offre l'enseignement du FLE) ; • et de consacrer une part importante de leur enseignement à la linguistique pure. En pareille situation, comment ces jeunes collègues pourraient-ils échapper à l'emprise de la linguistique sur leur carrière, donc à l'applicationnisme ?

J'en déduis que les attentions des linguistes pour l'enseignement des langues ne sont pas que scientifiques, mais aussi intéressées. Comme étaient intéressées les attentions des littéraires pour la linguistique, lorsque celle-ci, en plein essor, vidait les départements de littérature et que les littéraires, pour conserver une clientèle décente, acceptaient d'instiller de la linguistique dans leurs programmes (depuis cette époque, la linguistique appliquée ... à la littérature a fait son chemin !).

Contrairement à ce que l'on voudrait nous faire croire, le débat entre autonomistes et applicationnistes n'est donc ni vain, ni clos. Bien au contraire, de son issue dépend la manière de problématiser, de se représenter, de pratiquer l'enseignement/apprentissage des langues-cultures dans les deux ou trois décennies à venir. C'est l'enjeu de toute une génération d'acteurs du domaine qui, avec des moyens opposés, rêvent de sortir leur discipline du rouge !

Robert Galisson
Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III)

BIBLIOGRAPHIE

FINKIELKRAUT, Alain (1987). — **La défaite de la pensée »**, Paris, Gallimard.

GALISSON, Robert (1990). — Où va la didactique du Français langue étrangère ? dans **Études de Linguistique Appliquée,** n° 79, Paris, Didier Erudition.

GALISSON, Robert (1991). — **De la langue à la culture par les mots**, Paris, CLE International.

GENTILHOMME, Yves (1988). — **Universaux didactiques. Essais méthodologiques**, dans Bulletin de l'URL4, INaLF, Paris, CNRS.

LEGENDRE, Renald (1988). — **Dictionnaire actuel de l'éducation**, Paris-Montréal, Larousse.

PUREN, Christian (1988). — **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**, Paris, Nathan/CLE International.

NOTES

(1) Il n'y en aura peut-être plus, désormais, si la contextualisation s'affirme une solution d'avenir (voir plus loin).

(2) Trois appellations de mon cru, donc contestables, renvoyant à des phénomènes qui paraissent, eux, incontestables.

(3) Les méthodes directes (première et seconde générations — MAO et MAV —) sont responsables de la mise en veilleuse de la culture.

(4) Voir Finkielkraut, note 5.

(5) Pour plus de détails sur cette dichotomisation instrumentale, voir « De la langue à la culture par les mots », CLE International, 1991, pp. 148-161.

(6) Même si, en histoire, les mêmes causes ne produisent jamais les mêmes effets.

(7) L'histoire a opportunément trouvé droit de cité dans la discipline, mais trop rares sont encore les acteurs du domaine qui interrogent délibérément le futur.

(8) Dans le domaine, jamais autant de travaux d'épistémologie n'avaient été publiés que depuis le début des années 80.

(9) Au sens de capacité (que revendique la discipline) à prendre en charge l'enseignement/apprentissage d'une ou de plusieurs langue(s)-culture(s).

(10) Afin de désigner quelques-unes des tendances qui balkanisent l'espace domanial, il m'a fallu trouver des mots. Cer-

tains ne sont pas dépourvus de connotations qui, selon le cas, pourront être jugées péjoratives ou mélioratives. J'assume la responsabilité de ces choix terminologiques. Même simplificateurs, ils devraient avoir au moins le mérite d'éclairer le phénomène.

(11) Au sens de types de rapports que la discipline entend nouer avec les disciplines circonvoisines ; exemples : rapports de subordination/rapports d'égalité ; rapports suivis/rapports ponctuels ; ...

(12) En effet, même si le mot n'est jamais prononcé, les rapports de la discipline qui applique avec celle qui théorise ne peuvent être que de subordination, d'inféodation.

(13) Voir dans cette expression la parodie des discours épistémologiques dominants (cf. démarche descendante/démarche ascendante). Pour ce qui me concerne, je refuse de hiérarchiser les prestations des divers acteurs du domaine, donc je n'accepte ni le haut, ... ni le bas !

(14) J'aurais pu les désigner inversement :

Applicationnistes → généralistes (1)
spécifistes (3)

Autonomistes → généralistes (2)
spécifistes (4)

Cela n'aurait rien changé.

(15) Par « principes », il faut entendre un ensemble coordonné de règles de conduite instituant un modèle d'observation/intervention à l'intérieur du domaine.

(16) Publié dans le n° 79 des ELA (juillet-septembre 1990), pp. 9-34.

(17) Le développement du sigle donne « Didactologie/didactique des langues et des cultures », mais couvre en réalité le triptyque « Didactologie/Didactographie/Didactique » — v. plus loin —

(18) Parce que la place m'est comptée, les sous-catégories éducatives qui, dans le texte de base, étaient présentées sous les catégories, sont évacuées du tableau. On pourra les retrouver dans le texte en question, p. 13. Seules figurent en notes 20 et 21 quelques sous-catégories de deux unités d'analyse qui font ici leur apparition : l'espace et le temps.

(19) Et autres acteurs du domaine qui parlent par sa bouche — présence polyphonique — ou agissent à travers lui.

(20) *(Espace physique) :* • Influence : de l'environnemnet géographique (altitude : mer/montagne, ...) ; du milieu (urbain/rural,...) ; de l'orientation, de l'aménagement de la salle de classe, sur l'activité et la réceptivité du sujet, • ...
(Espace humain) : • Traitement de l'espace social (v. proxémie) et scolaire (position normée du sujet par rapport à l'agent, au groupe, ...) • ...
• Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs à l'espace.

(21) *(Temps chronologique) :* • Temps historique : influence de l'histoire sur les pratiques d'enseignement/apprentissage • Temps physique l'évaluation objective) : durée institutionnelle de l'enseignement/durée institutionnelle et personnelle de l'apprentissage • Temps psychologique (évaluation subjective) : facteurs de subjectivation (attitude, intérêt/désintérêt, attention/inattention, ...) • Temps biologique (relations entre le corps et l'esprit) : chronobiologie et emploi du temps • ...
(Temps climatique) : • Influence du temps qu'il fait (pays chauds, froids, tempérés, variations météorologiques, ...), sur l'activité et la réceptivité du sujet • ...
• Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs au temps.

(22) Larousse, Paris-Montréal, 1988.

(23) L'introduction de catégories nouvelles et le contenu des sous-catégories sont traités dans le texte de base, à partir de la p. 14.

(24) Il m'a paru plus équitable de parler de « mode opératoire » (forme particulière sous laquelle s'accomplit une action) que de « niveau », parce que « niveau » suppose une hiérarchie inadmissible des diverses prestations du domaine et de ceux qui les fournissent (v. chapitre 2).

(25) L'explication du choix des termes techniques est fournie aux pages 33-34 du texte de base.

(26) Les juristes disent « à l'échelon le plus bas », mais comme « échelon » est aussi connoté que « niveau », je préfère ne pas adopter leur terminologie.

(27) Les juristes disent « à l'échelon le plus haut », ou à un échelon plus élevé...

(28) Qui, jusqu'à présent, sont plus des translateurs de concepts et de théories, des intermédiaires entre détenteurs des savoirs savants (extérieurs à la discipline) et acteurs du domaine chargés de les appliquer, que d'authentiques théoriciens.

(29) Voir les deux catégories d'individus que distingue Antoine de la Garanderie : • les auditifs, plus sensibles aux discours (oraux, bien sûr, mais aussi écrits, dans la mesure où ils se les répètent mentalement) ; • les visuels, plus sensibles aux images, donc aux schémas.

(30) FLE : Français langue étrangère.

L'inconfort d'un « exil volontaire »

Enseignement de langue maternelle, apprentissage d'une langue étrangère et gestion d'un choc culturel (1)

Albane Cain

En dépit d'avantages réels, l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu naturel ne va pas de soi. Il n'est en effet pas possible de faire l'économie d'un guidage. L'itinéraire minutieusement décrit ici, étape par étape, par un apprenant adulte, témoigne non seulement des difficultés d'ordre linguistique, mais des lourds efforts nécessaires pour se rapprocher d'une ouverture à l'altérité.

Un groupe de huit professeurs d'école français venus au Portugal pour dispenser un enseignement d'initiation au français à des élèves de l'enseignement primaire portugais a été interviewé après plusieurs mois de vie active à Lisbonne.

Cet article traite de l'itinéraire de l'un d'entre eux sur le plan linguistique.

Les enseignants sont partis volontairement dans le cadre d'un échange de maîtres du premier degré. Cette opération, qui concernait l'allemand, l'espagnol, l'italien et le portugais, s'inscrit dans une double perspective : celle de l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (comme en témoignent les trois circulaires suivantes : n° 89-065, du 6/3/1989, n° 90-070 du 29/3/1990 et n° 91-246 du 6/9/1991) et celle de la diversification des langues. Dans le texte d'appel de candidatures paru au B.O., il est fait allusion de manière non contraignante à la connaissance que peuvent avoir les maîtres des langues parlées dans les pays concernés : « ayant dans la mesure du possible une connaissance suffisante des langues allemande, espagnole, italienne ou portugaise ».

La mesure du possible s'est révélée réduite au maximum dans le cas de Paul :

> *« Mais moi, je suis arrivé... je ne savais même pas dire merci en portugais ».*

LE CHOIX DE PAUL

Ce sont tout d'abord des raisons d'ordre linguistique qui nous ont fait choisir Paul.

Outre l'authenticité de ses débuts, ses relations aux langues tant maternelle qu'étrangères sont complexes :

> *« Ma langue maternelle, c'est l'allemand, donc j'ai appris le français à l'école maternelle, ensuite à l'école, donc j'ai suivi ma scolarité normale en France, et comme première langue étrangère, après j'ai réappris l'allemand et en deuxième langue l'anglais. »*

Vient ensuite l'attitude de Paul face à son apprentissage de la langue portugaise. Il fait preuve d'une distanciation face à son cheminement et d'une lucidité face à ce qu'il est capable de faire en langue étrangère à chaque étape de son itinéraire qui en arrivent à assigner à ce dernier un statut de quasi-exemplarité.

En outre, Paul est resté une seconde année au Portugal.

COMMENT S'APPREND UNE LANGUE ?

F. Bresson (1990) (2) rappelle que « savoir parler une langue peut être obtenu de trois manières différentes, au moins, dont les fonctionnements diffèrent ». Il les cite : « la langue maternelle, qui se développe de la naissance à trois ans, par l'organisation de processus universels innés en interaction avec l'environnement qui parle cette langue ». Il étend ce cas à celui des « enfants... plongés dans un milieu où l'on parle une autre langue que leur langue maternelle qui l'acquièrent spontanément jusqu'à pratiquement même six ou sept ans ». Pour ces deux variantes, F. Bresson conclut : « Il n'est donc pas plus nécessaire dans ces cas que dans le premier qu'il y ait traduction ou enseignement ».

À l'opposé de cette situation, il considère que « c'est une toute autre question que d'apprendre une langue qu'on ne parle pas dans l'environnement quotidien et qu'on n'a pas besoin de produire pour assurer sa survie, pour communiquer ou même se satisfaire ».

Entre ces deux pôles, une situation intermédiaire est citée, qui nous intéresse particulièrement : « Celui qui se trouve plongé dans un environnement qui parle une langue différente de la sienne apprendra spontanément à comprendre et à parler cette langue qui lui est à tout moment nécessaire pour communiquer ».

F. Bresson dit encore : « Mais on sait aussi que pour les adolescents ou pour les adultes, cette immersion dans le milieu qui parle la seconde langue ne permet plus d'obtenir les même performances... ».

Tout est dans ces derniers mots : de quoi dépend la place du gradient dans l'étalonnage des performances ? À quel prix obtient-on quelles performances ? Dans quelles conditions et selon quelles modalités ? Quels types d'obstacles faut-il surmonter ? Quelles interactions sont à l'œuvre ? Ce sont ces problèmes que nous allons — non pas tenter de résoudre — mais au moins essayer de poser le plus correctement possible, avec l'aide de Paul.

L'ÉTRANGER ET LE VÉCU DE PAUL

Si l'on examine la situation matérielle de Paul, on constate qu'elle n'est génératrice d'aucune insécurité. Sûr de retrouver un poste, si ce n'est le sien, Paul reste dépendant de son académie d'origine. Son travail au Portugal est assuré. Seul le logement donne lieu à recherche. De plus Paul a choisi — pour des raisons personnelles — de partir :

> *« Je vous ai dit tout au début, que.... qu'il fallait que je parte, donc ça c'était pour des raisons tout à fait personnelles, donc un exil, une opportunité en plus ».*

Habitué à voyager depuis l'âge de onze ans :

> *« La première fois, c'était tout simplement aux États-Unis. Donc là, j'avais onze ans... »,*

il a vis-à-vis de l'étranger une sorte de familiarité, presque de connivence, tant sur un plan touristique que dans une optique plus permanente :

> *« Les pays, je pense que je les ai presque tous faits, mais ce qui me paraît important, c'est de dire que j'habite Strasbourg, donc l'Allemagne est limitrophe, mon frère s'est marié avec une Allemande »,*
>
> *« J'ai de la famille aux États-Unis ».*

Titulaire d'un DEUG d'allemand, frontalier vivant en Alsace, il est instituteur depuis deux ans, engagé dans des activités théâtrales qu'il aime à réinvestir dans sa pratique d'enseignant :

> *« L'aspect théâtral est important dans ce que je fais ».*

On apprend que, soucieux de ne pas s'installer dans quelque sorte de routine que ce soit, tous les deux ans, il fait quelque chose de différent :

> *« Tous les deux ans, oui deux ans en maternelle, [...] deux ans en classe de perfectionnement, avec des enfants à problèmes. J'ai fait des remplacements pendant deux ans en Allemagne... ».*

Ce n'est donc pas son premier long séjour de travail hors de France. Curieusement, il n'y sera jamais fait allusion au cours de l'entretien, aucune comparaison n'est établie sur ce plan.

L'échange et le séjour à l'étranger sont inscrits dans la pratique professionnelle de Paul. À plusieurs reprises, il tente ou réussit à faire partir des classes, que ce soit pour que des enfants d'immigrés découvrent leur pays, le Portugal :

> *« j'ai passé mon temps à organiser un voyage pour une classe où, il y avait une majorité de Portugais pour venir ici (au Portugal) »,*

ou pour que des enfants de Lisbonne découvrent la France :

> *« On s'est battu pour des projets. Pour emmener une classe, c'est une chose extraordinaire, emmener une classe à l'étranger, en France. On s'est battu, bon, on n'a pas réussi ».*

Cet ensemble de prédispositions favorables n'empêche pas Paul de clamer une souffrance :

> *« Moi j'ai souffert, ça aussi je peux le dire, j'ai souffert pendant un an... ».*

D'une phrase laconique, il résume une situation vécue comme un double échec qui se révélera temporaire certes, mais néanmoins douloureux :

> *« La langue, l'intégration, moi je n'y arrivais pas ».*

L'ordre des mots n'est pas neutre. La langue revêt une importance certaine pour Paul. A travers ce qu'il dit, la distinction va pouvoir être faite entre les éléments qui ont joué un rôle de frein et ceux qui ont eu un rôle de moteur dans son apprentissage linguistique. Le paramètre fondamental, c'est l'immersion : vie à Lisbonne, insertion dans un milieu professionnel portugais.

LA NÉCESSAIRE PRÉPARATION DE SON VÉCU

Ce saut requiert une préparation : un stage d'été existe, plus spécifiquement destiné à un public de professeurs de portugais, que l'Inspecteur général de portugais ouvre aux instituteurs concernés :

> *« Mademoiselle Parvaux, on peut le dire, on peut la citer parce qu'elle a fait un travail considérable pour le portugais, pour la diffusion du portugais en France... Elle a organisé un séjour de quinze jours à Lisbonne pour des instituteurs. Tout était payé, sauf le déplacement ».*

A cause de sa destination initiale, le stage présente une certaine hétérogénéité due à des éléments extérieurs au groupe de Paul. Mais c'est celle qui règne au sein même du groupe qui va gêner Paul. En effet, certains membres, désireux d'apprivoiser la rupture au maximum, ont fait un effort personnel d'initiation linguistique, ou tout simplement possèdent déjà des bases :

> *« ... des gens qui sont venus, moi dans mon groupe étaient déjà un petit peu préparés à la langue, avec des méthodes... Donc pour eux, c'était un plus facile ».*

Le décalage ainsi installé est d'abord l'occasion d'un regret :

> *« Je pense que si je m'y étais moi préparé déjà comme des gens... ».*

Démuni de tout repère linguistique antérieur en portugais et conscient de cette déficience, Paul ne va pouvoir tirer aucun profit du guidage proposé dont il sait avoir besoin :

> *« Mais moi, je ne savais même pas dire merci en portugais, ce qui est grave, c'est là toute la différence ».*

Le stage auquel les instituteurs ont été conviés, et qui précède leur séjour professionnel est conçu dans une logique interactive : un apport d'information sur les plans linguistique et culturel d'une part et un contact réel avec la langue et la culture cible d'autre part. Il vise plusieurs objectifs, pas tous situés sur le même plan et ne les atteint pas tous avec le même degré de réussite.

Pour ce qui a trait aux traces et à l'historicité explicative d'une civilisation, le succès est complet :

« Ce qui est intéressant, c'est le niveau bien sûr, connaissance du pays, tourisme, culture, tout ça oui ».

Paul insiste à plusieurs reprises :

« Je pense que tous les instituteurs qui viennent ici, étrangers, anglais, allemands, tous ceux qui viennent enseigner une langue ici doivent pouvoir toucher comme ça un pays, comme on a pu le toucher... oui ! ça oui, la culture au sens large, oui, puis au sens large, oui, puisqu'on a bougé, puisqu'on a vu des choses de nos yeux, pas dans livres, ça oui ».

Cependant, la structure même du stage, voulant fournir un apport maximum d'informations, et son confort, pourrait-on dire, ne l'ancrent pas véritablement dans la réalité quotidienne portugaise, d'autant plus que cette dernière doit de toutes façons être affrontée ultérieurement, et ce sous de très brefs délais.

« Je suis venu, tac, je suis allé dans, un hôtel, et tac je me suis retrouvé avec le groupe français et on n'est jamais sorti de là ».

« On n'a pas beaucoup eu l'occasion de parler avec des Portugais ».

Cette constatation laisse présager la difficulté que vont rencontrer les instituteurs pour établir des relations authentiques avec des natifs portugais. On voit là les résistances d'une société, elles se mesurent à l'aune des efforts produits par celui qui s'efforce de pénétrer :

« Moi, j'ai souffert, ça aussi je peux le dire, j'ai souffert de solitude, je peux le dire, parce que je voulais me battre pour m'intégrer et ça n'a pas été facile ».

Lorsque les occasions se présentent, elles relèvent, et Paul le déplore, du domaine du superficiel et se déroulent au seul bénéfice des Portugais :

« On a eu des échanges très vagues avec des Portugais, mais qui se faisaient un plaisir de nous parler français ».

Tenu par sa faiblesse initiale à l'écart du guidage, Paul ne va pas non plus pendant ce stage préparatoire bénéficier du moteur essentiel d'un apprentissage en immersion que constituent les besoins vitaux de la communication. Ces derniers, absents de la préparation du séjour, joueront cependant pleinement leur rôle de stimulation pendant le séjour en grandeur réelle.

On comprend pourquoi Paul en est arrivé à dire :

« Si ce stage avait eu lieu en France, au point de vue langue, pour moi personnellement, ça aurait été pareil ».

Ces paroles battent en brèche l'idée reçue selon laquelle le séjour dans le pays résout tous les problèmes d'apprentissage linguistique. Beaucoup de choses sont résolues, mais sous certaines conditions. Pendant cette période préparatoire, l'osmose ne s'est pas faite entre le guidage et le vécu. On pourrait, de façon caricaturale, dire parce qu'il n'y a pas eu de guidage et parce qu'il n'y a pas eu de vécu. En fait le guidage ressenti comme nécessaire n'était pas à la portée de l'apprenant et le vécu était un vécu virtuel (vie à l'hôtel, insertion au sein d'un groupe de Français).

L'itinéraire que Paul va suivre pendant son séjour professionnel à Lisbonne va nous fournir d'autres renseignements.

LE SÉJOUR PROFESSIONNEL - SON INFLUENCE

Au cours de l'entretien Paul aborde un certain nombre de sujets. A travers eux se dessine un relevé presque topographique des zones les plus perméables au changement, des seuils qu'un individu se permet ou non de franchir, des résistances que présente une société. Nous mentionnons pour mémoire les domaines suivants :

1. Les liens avec le pays d'origine :

   « J'emmène dans mes bagages une culture, une langue. »

2. Les représentations du pays d'accueil :

   « Un pays du tiers-monde complètement attardé. »

   « Je n'ai pas assez d'adjectifs pour dire combien c'est beau ! »

3. Les possibilités d'intégration dans une société étrangère :

   « Ils (les Portugais) sont très tape dans le dos..., ça s'arrête là, on ne peut pas aller souvent beaucoup plus loin. »

4. L'attitude professionnelle et celle des collègues étrangers :

« Je n'ai pas les mêmes exigences vis-à-vis de l'enfant qu'un professeur portugais. »

Mais ce sont les modalités d'apprentissage de la langue qui vont plus précisément retenir notre attention. Il faut noter que pour en rendre compte, Paul a recours à deux types de justifications qui peuvent apparaître comme contradictoires, mais qui ne font que traduire les sentiments d'anxiété et d'insécurité qui ont accompagné sa démarche.

Tout d'abord, Paul a recours à une conduite stéréotypée pour rendre compte de ses difficultés d'expression :

« Je ne sais pas si c'est ma mentalité germanique, j'ai eu énormément de mal à communiquer [...]... mais pour moi, avec ma mentalité, il fallait que ce soit juste ».

En revanche, en ce qui concerne ses progrès, c'est avec précaution qu'il en expose l'enchaînement, qu'il faut selon lui se garder de généraliser :

« J'ai compris d'abord, je suis passé par ce stade, je ne sais pas si tout le monde passe par ce stade, en fait, je n'en sais rien, j'ai compris ce qu'on me disait et ensuite je suis passé par le stade où j'ai eu mes premiers balbutiements ».

En fait, les deux pôles saillants de l'apprentissage — compréhension écrite, expression orale — sont situés aux deux extrémités de ce que, malgré des étapes en dents de scie, on peut cependant qualifier de continuum.

La toute première période - de septembre à Noël - cumulant le nouveau travail, la nouvelle vie et de vrais débuts linguistiques, ne donne guère de résultats tangibles :

« ... alors la première année, de septembre à Noël, alors j'ai fait vraiment un blocage ».

Cette absence de performance a pour effet d'handicaper le second trimestre :

« Jusqu'à Pâques, je me suit dit : je n'y arriverai jamais »,

période pendant laquelle se met cependant en place la compréhension écrite. Sans doute facilitée à la fois par un guidage, la proximité des deux langues : français et portugais, et la possibilité de s'attarder sur un texte écrit, cette étape permet déjà un degré d'ouverture à l'altérité, qui n'est pas ressenti comme tel par Paul, dont le désir d'établir des contacts avec les natifs ne se concrétise pas.

La troisième période voit l'installation de la compréhension orale dans laquelle l'écoute de la télévision a joué un rôle :

« Ensuite, à partir de Pâques, j'écoute la télé, je comprends le thème, le sujet ».

Cette compétence demeure partielle mais, sur des pans entiers de discours, elle existe :

« Je commençais vraiment à comprendre ce que les gens disaient [...]. Je comprenais quoi, des mots, des bouts de phrase ».

Un contact privilégié avec des natifs a levé un obstacle psychologique et enfin permis, par la confiance instaurée, la venue de l'expression orale.

« Alors le déblocage s'est fait après Pâques, où en fait j'ai passé des vacances avec des Portugais qui m'ont mis vraiment à l'aise [...] et là maintenant, bon ben ça sort spontanément ».

La confiance est également venue des progrès en compréhension qui ont réduit l'isolement et créé une situation vivable :

« Non, on ne peut plus me raconter de bêtises ».

Paul est conscient des étapes, des acquis, de leur progression :

« Après Pâques, j'ai commencé mes premiers balbutiements [...]. Je n'ai pas besoin de réfléchir d'abord en langue allemande ou en langue française, dans ma tête, avant de dire voilà ce que je veux dire ».

LA FRAGILITÉ DE L'APPRENTISSAGE

Paul s'inscrit dans la trajectoire décrite par F. Bresson pour qui la sanction immédiate de la communication, réussie ou non, est facteur d'apprentissage. Mais on vient de voir que dans ce cas précis, l'immersion ne résoud pas tout. Quand Paul fait la liste des tâches réelles auxquelles il a été confronté, il met en évidence l'avantage d'un apprentissage dans le pays :

« Aller à l'hôpital voir un médecin, aller au garage faire réparer sa voiture, au supermarché, à la mairie, au théâtre, au marché »,

mais il en souligne aussi la difficulté :

> *« Il faut aller se battre. Je sais acheter mon kilo de poisson. D'abord je demande le prix du poisson. Est-ce qu'il est frais ? Il faut que je me débrouille. Celle qui vend ne parle pas français. Donc ça c'est tout l'avantage d'habiter au Portugal ».*

En outre, la solidité des acquis est toute relative :

> *« Je suis retourné en France. Je suis revenu en septembre, j'avais l'impression d'avoir tout perdu, mais qu'il ne me restait rien — pas un mot quoi ! Et j'avais peur, vraiment peur. Il m'a refallu quatre semaines pour me remettre dans le bain ».*

Mais c'est sans doute au niveau de la durée que le bât blesse le plus. Un an, considéré comme un séjour long, est nettement insuffisant pour quelqu'un qui débute. Paul vante les mérites d'une seconde année :

> *« Et là toute cette année de langue, de cours, j'ai pu consolider tout ce qui n'était pas vraiment solide, vraiment fixé ».*

CONCLUSION

On voit poindre la nécessaire interaction entre un ancrage dans la réalité, un guidage sans doute nécessaire pour combattre l'inertie qui accompagne tout acte de communication réussi. Une sorte d'aveu d'impuissance à se dépasser est exprimé par Paul :

> *« Je suis à un stade maintenant, depuis quelques mois, au niveau linguistique et je n'arrive pas à passer au-dessus ».*

Ces interrogations montrent les limites d'un apprentissage fondé sur la communication exclusivement. Pour Paul il n'est jamais question d'expression écrite et la stagnation des moyens linguistiques dont il dispose pour s'exprimer en portugais va jusqu'à le faire douter de ses capacités intellectuelles :

> *« Je ne sais pas pourquoi et je ne sais pas quel est le blocage. Est-ce que j'aurais ce même blocage dans une autre langue, dans un autre pays. Est-ce que c'est lié à mon QI ? A quoi c'est lié ? Je n'arrive pas à passer ce stade. »*
>
> *« Depuis cinq, six mois, c'est beaucoup au niveau linguistique, j'ai l'impression de ne pas avoir évolué ».*

Ces paroles pessimistes remettent en place les idées reçues sur l'apprentissage par un adulte en milieu naturel : il nécessite des efforts constants et ne peut guère se passer de guidage en phase initiale. Il ne peut en aucune façon être assimilé à l'apprentissage de la langue maternelle. Il existe des passages obligés qu'on ne peut éviter et dont l'ordre n'est pas indifférent. Pour que l'interlangue d'un apprenant adulte ne se fige pas, il y a nécessité de motivations suffisamment puissantes à l'œuvre.

Dans quelle mesure la nécessité d'un guidage s'impose-t-elle en cours d'apprentissage ? Quelle durée le séjour doit-il avoir pour qu'une efficacité se fasse sentir et laisse l'apprenant satisfait et sans le sentiment de frustration qui semble avoir dominé cette longue initiation linguistique ? Autant de questions qui aident à mieux cerner les interactions à l'œuvre et qu'un apprenant a lui-même essayé de clarifier avec lucidité.

Albane Cain
INRP - Paris

NOTES

(1) Il a été possible de réaliser cet article dans le cadre d'un Programme de Coopération Européenne LINGUA, coordonné par G. Zarate, CREDIF. L'entretien a été effectué par M. Byram.

(2) F. Bresson : **Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes**, *in* les actes du colloques intitulé : *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, organisé par C. Luc, INRP, Paris.

Évaluation de l'impact pédagogique du curriculum de français des écoles de langue égyptiennes

Dominique Groux

La recherche menée en Égypte depuis 1988 à l'initiative du Bureau d'Action Linguistique (BAL), en étroite collaboration avec le Secrétariat Général des Écoles de Langue et le Ministère de l'Éducation égyptien, sur l'élaboration, la mise en place et l'évaluation d'un curriculum de français pour les écoles bilingues, de la maternelle au baccalauréat, et sur le plan de formation des professeurs qui l'accompagne, peut mériter de retenir l'attention des chercheurs français en linguistique appliquée et en pédagogie. Elle a été menée sur une grande échelle, dans 43 établissements, sur l'ensemble des cycles, avec 1 000 professeurs et 50 000 élèves. Elle a réorganisé l'enseignement du français sur l'ensemble du cursus en rééquilibrant l'enseignement de l'écrit et celui de l'oral, en redonnant du sens à l'enseignement de la grammaire et en développant les compétences de lecture et de communication des élèves. Elle s'est appuyée sur les recherches menées en France, tant par les universités que par certains centres de formation ou la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale. Les tests d'évaluation de la DEP, adaptés au contexte égyptien, ont été utilisés pour l'évaluation des élèves en primaire, au collège et au lycée. D'autres ont été élaborés par l'équipe du BAL, pour le cycle maternel et pour l'évaluation de la compréhension et de l'expression orales.
Cette recherche peut constituer un outil de travail intéressant en centre de formation pédagogique ou en IUFM et proposer à des enseignants en formation une réflexion sur l'ensemble d'un cursus scolaire, de la maternelle au baccalauréat.
Cet article se contentera de présenter le travail relatif à l'évaluation des compétences des élèves.

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

En mars 1992, une évaluation interne du programme expérimental est effectuée, qui répond « au souci de disposer de données précises et objectives sur les résultats de l'innovation afin d'en réguler et d'en améliorer le fonctionnement » (1). L'évaluation, qui s'appuiera sur les résultats des élèves, doit permettre d'évaluer l'innovation. Les compétences évaluées seront des compétences retenues dans le curriculum, compétences attendues pour des élèves qui travaillent sur le programme rénové.

L'échantillon

Comme aucune évaluation de ce type n'a été réalisée avant la mise en place du programme expérimental, il n'existe pas de données précises et objectives sur les compétences des élèves avant la rénovation. Il faudra donc comparer les

compétences des élèves appartenant à des établissements différents, certains étant dans une logique d'innovation, les autres ne l'étant pas. Il sera nécessaire de tenir compte du type de recrutement des élèves pour comparer des établissements dont la population scolaire appartient au même niveau socio-culturel, avec un taux de francophonie à peu près équivalent. Ce sont les deux variables qui ont été jugées pertinentes.

L'échantillon retenu tient compte de plusieurs variables, l'âge, le sexe, le milieu socioculturel de l'élève, la francophonie des parents, la nature de l'établissement (écoles de langue catholique ou lycées Al Horreya (2) et le fait qu'il applique ou non le programme expérimental.

L'opération est menée au Caire et à Alexandrie, dans sept établissements de la capitale et deux établissements d'Alexandrie. Ces derniers sont engagés dans l'innovation à tous les niveaux du cursus mais l'un recrute ses élèves dans un milieu social très favorisé, alors que l'autre accueille des élèves d'un milieu assez défavorisé. Parmi les sept établissements du Caire, cinq sont des écoles de langue catholiques, deux des lycées Al Horreya.

Les cinq écoles de langue présentent des caractéristiques différentes :

— l'une est école pilote (sauf pour le cycle maternel) depuis 1989, le niveau social des élèves est « moyen » ;

— l'une expérimente le programme sur les cycles préparatoire et secondaire seulement, les élèves sont issus de milieu relativement défavorisé ;

— l'une expérimente le programme sur les cycles maternel et petit primaire seulement et les élèves sont issus d'un milieu très favorisé ;

— une école primaire expérimente sur l'ensemble des cycles maternel, petit primaire et grand primaire et les élèves sont issus d'un milieu très favorisé ;

— une école (sans cycle secondaire) n'expérimente pas le programme. Les enfants sont issus d'un milieu relativement défavorisé.

Tous les établissements sont des écoles de filles sauf l'école primaire.

Les deux lycées, établissements mixtes, sont différents. L'un est établissement pilote depuis 1989 sauf pour le cycle primaire et recrute dans un milieu social « moyen ». L'autre n'est pas en rénovation, il recrute dans un milieu social favorisé.

Les chefs d'établissements des neuf établissements sélectionnés dans l'échantillon acceptent volontiers qu'on procède à une évaluation des compétences de leurs élèves. Ils aménagent les emplois du temps. Pendant une semaine, une ou deux séances quotidiennes seront consacrées à une évaluation de l'écrit. La semaine suivante, des épreuves de compréhension et d'expression orales sont organisées.

Les tests

Il est décidé d'évaluer seulement les compétences de fin de cycle, maternel, petit primaire (3e Primaire), grand primaire (5e Primaire), préparatoire (3e Préparatoire) et secondaire (2e Secondaire).

Les tests élaborés par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale, adaptés au contexte social et culturel de l'Égypte, constituent le support d'évaluation. Le français étant enseigné dans les écoles de langue comme langue seconde, le vocabulaire des consignes est simplifié de façon à ce que les difficultés de lecture des consignes ne constituent pas un frein à la réalisation de l'exercice.

Les tests de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective qui seront adaptés à l'Égypte sont ceux de l'entrée au CE2 (épreuves de 1991) pour la 3e primaire, de l'entrée en 6e (épreuves de 1991) pour la 5e primaire, de la fin du cycle d'observation (épreuves de 1991) pour la 3e préparatoire et de la fin du cycle d'orientation (épreuves de 1990) pour la 2e secondaire.

Alors que les tests en 3e primaire (3) sont proposés avec un décalage d'une année, voire d'une demi-année par rapport à la France puisqu'ils sont passés en mars, en 5e primaire (4) ils sont proposés sans décalage et même une légère avance. Mais pour le collège et le lycée (5) est nécessaire de proposer des tests avec un décalage d'une année et demi. Ce décalage, qui n'est pas très important si l'on pense que le français est la seconde langue, devrait pourtant pouvoir se réduire avec l'implantation et l'avance du programme rénové. Les élèves qui ont commencé l'expérimentation en 1989 entreront en 3e primaire à la rentrée 1993-1994.

Des tests sont élaborés pour la classe de 12e (grande section de maternelle) et pour l'évaluation de la compréhension et de l'expression orales à tous les niveaux.

Les résultats

1 810 élèves sont ainsi évalués, 360 en maternelle, 392 en 3e primaire, 364 en 5e primaire, 399 en 3e préparatoire et 295 en 2e secondaire.

Les conditions de passation sont celles qui figurent sur les livrets d'évaluation, avec, cependant, pour le cycle primaire, un allongement de la durée des épreuves. La correction des livrets a été assurée par l'équipe restreinte des huit formateurs du BAL aidés de quatre professeurs.

Pour le cycle primaire, les livrets de résultats de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective ont été utilisés. Pour les autres cycles, les résultats *ont été reportés sur* des tableaux à double entrée — un tableau par classe —. Horizontalement figurent les compétences évaluées en quatre colonnes pour les quatre capacités (oral compris, oral produit, écrit compris, écrit produit). Verticalement figurent les noms des élèves, accompagnés d'un code où sont notés différents éléments de l'enquête socio-culturelle accompagnant l'évaluation.

L'exploitation des *résultats est faite avec le* professeur Gabriel Langouët, venu en mission du 27 au 31 mars 1992 pour évaluer le dispositif de *rénovation et ses effets. L'échantillon avait été* constitué selon ses conseils et les niveaux d'évaluation avaient été fixés avec lui.

« On s'accorde sur l'idée générale de productions de documents courts mettant à disposition :

— d'une part, l'identification de chaque établissement en ce qui concerne ses spécificités principales (types de recrutement des élèves, stabilité des personnels, etc.) et la manière dont se sont effectuées les transformations pédagogiques proposées (rôles des différents acteurs, points d'ancrage de l'innovation, etc.) ;

— d'autre part, les principaux résultats de l'évaluation conduite (résultats par établissement et comparaison entre établissements comparables ; essai d'analyse des effets de diverses variables telles le sexe, l'âge ou le milieu culturel et le rapport à la langue française ; recherche des effets pédagogiques de l'innovation au niveau général et en fonction d'objectifs plus précis) » (6).

Une enquête relative aux différents établissements est donc effectuée. Elle permet d'apporter des données complémentaires qui seront utilisées en relation avec les résultats de l'évaluation.

À partir d'un travail sur des populations contrastées, on note les effets pédagogiques du programme rénové, on repère les items de réussite et les items d'échec, les effets des innovations mises en place pour voir en quoi les variables (établissements-sexe-catégorisations sociales à l'intérieur de certains établissements) permettent d'expliquer les différences de résultats.

Cinq hypothèses sont posées. La première est *que les élèves qui ont suivi le programme expérimental* réussissent mieux que les autres. Nous choisissons des établissements contrastés dans la *mesure où l'un innove et l'autre n'innove pas,* mais comparables dans la mesure où le recrutement social est identique. La seconde est que les élèves dont un parent au moins est francophone réussissent mieux que ceux dont les parents ne sont pas francophones. La troisième est que les élèves appartenant à un milieu social favorisé réussissent mieux que les autres. Deux hypothèses sont également étudiées, à savoir que les élèves qui ont un retard scolaire réussissent moins bien, et que les garçons réussissent moins bien que les filles.

*Les résultats sont analysés par cycle en fonc*tion des variables significatives pour chacun d'entre eux. En particulier, les résultats des élèves *qui ont fait toute leur scolarité avec le programme* rénové méritent d'être analysés à part — c'est le cas des maternelles et du « petit primaire » (CP/CE1/CE2) — et comparés à ceux des élèves qui n'ont bénéficié que de trois années de rénovation en fin de cursus — c'est le cas du préparatoire et du secondaire.

Les résultats en maternelle

En maternelle (7), la première hypothèse est vérifiée. L'établissement D, « traditionnel », enregistre la moyenne générale la plus faible : 6,05 sur 10 (8,59 pour les établissements en rénovation). L'écart est considérable entre les moyennes des établissements en rénovation (8,59) et celles des autres (6,43). Les différences de performances au niveau de l'oral compris en particulier entre des élèves qui ont travaillé dans le sens de la rénovation et les autres sont évidentes : 30,39 % de réussite pour l'établissement D et 83,88 % pour

les établissements en rénovation. L'établissement qui obtient les meilleurs résultats en compréhension de l'écrit (9,45/10), l'établissement pilote du Caire, a le taux de francophonie le plus bas (12,8 %), il est également défavorisé au niveau du recrutement social des élèves (59 % de fils d'employés et de cadres supérieurs).

Le fait que le lycée Al Horreya qui n'innove pas et qui recrute dans un milieu social très favorisé (91,6 % d'enfants de cadres supérieurs) avec un taux de francophonie relativement important (32 %), obtienne des résultats faibles (6,82 sur 10 de moyenne générale) tout de suite après l'école qui n'innove pas et qui recrute dans un milieu social très défavorisé infirme également la 2e et la 3e hypothèses.

L'hypothèse 4 n'est pas vérifiée. Le facteur âge n'est pas pertinent lorsqu'on analyse les résultats obtenus individuellement, il ne l'est pas davantage si l'on prend en considération l'établissement dans sa globalité :

— l'établissement D, qui a obtenu les moins bons résultats, a une moyenne d'âge de six ans un mois pour la classe évaluée ;

— l'établissement F, qui a obtenu les meilleurs résultats, a une moyenne d'âge de six ans deux mois pour la classe évaluée.

En ce qui concerne le sexe, les filles réussissent un peu mieux que les garçons (8,27/10 pour les filles et 7,1/10 pour les garçons dans les deux lycées mixtes).

La variable la plus pertinente en ce qui concerne les maternelles est la variable « programme expérimental ». Ce résultat est d'autant plus intéressant qu'il concerne des enfants qui ont travaillé sur les deux années de maternelle avec la même approche pédagogique ; il n'y a pas eu d'interférence entre des pédagogies différentes. Les résultats, de ce fait, sont plus facilement interprétables et l'on peut imaginer qu'ils seraient identiques à la fin d'un cursus complet de rénovation.

Les résultats en primaire

En primaire (8), la première hypothèse est vérifiée. Si l'on compare deux établissements comparables, les établissements C (programme rénové) et D (pas de programme rénové), qui ont le même pourcentage de francophonie (environ 18 % des élèves ont des parents francophones), le même profil socio-professionnel (43 % de cadres supérieurs), les résultats sont nettement supérieurs dans celui qui enseigne avec le programme rénové, puisque les écarts de pourcentage en faveur de l'établissement C sont de 18,84 % pour la compréhension, de 13,55 % pour l'expression et de 19,69 % pour la connaissance du code. On est en droit de penser que l'application du programme expérimental dans l'etablissement C explique la différence.

Une autre comparaison semble intéressante ; elle concerne cette fois deux établissements qui recrutent dans un milieu socio-professionnel très aisé (F : 69,6 % de cadres supérieurs et H : 64,77 % de cadres supérieurs) et dont le pourcentage de francophonie est important (F : 40,90 % et H : 38,63 %). L'un, H, travaille avec le programme rénové, l'autre, F, non.

Les écarts de pourcentage au profit de l'établissement en rénovation sont considérables, aussi bien pour la compréhension (26,37 %), l'expression (26,09 %) que pour la connaissance du code (15,22 %). L'application du programme rénové est la seule variable qui puisse expliquer les différences de résultats.

Une comparaison globale des scores en primaire donne les moyennes suivantes pour les établissements traditionnels :

A : 17,79 %

D : 31,25 %

E : 20,9 %

G : 31,85 %

Soit 25,44 % de moyenne générale.

et les moyennes suivantes pour les établissements en rénovation :

C : 57,32 %

F : 45,62 %

H : 55,71 %

I : 76,55 %

B : 57,32 %

Soit 58,5 % de moyenne générale.

L'hypothèse 1 est très nettement vérifiée. Il faut remarquer que les écarts entre les établissements « rénovés » et les autres sont très importants au niveau du primaire. L'écart entre les résultats, « petit primaire » et « grand primaire » (CM1, CM2) confondus, est de 31,88 %. Il est de 38,2 % pour le petit primaire, cycle dans lequel les élèves ont

fait toute leur scolarité « en rénovation » et de 25,56 % pour le grand primaire où les approches pédagogiques ont été différentes.

L'hypothèse 2, à savoir que la réussite des élèves serait liée à la francophonie des parents, n'est pas vérifiée, comme en maternelle.

L'établissement C (17,94 % de parents francophones) a des résultats supérieurs à ceux de A (32,85 % de parents francophones).

Compréhension C	: 17,50/25	Compréhension A	: 4,82/25
Code C	: 42,50/54	Code A	: 20,37/54
Expression écrite C	: 8,15/18	Expression écrite A	: 3,37/18
Repérage spatial C	: 4,4/15	Repérage spatial A	: 2,17/15
Score global C	: 68,15/97	Score global A	: 28,57/97

Cette hypothèse n'est pas pertinente. Ce qui peut expliquer l'écart entre les deux écoles, c'est que l'établissement C travaille avec le programme rénové, alors que A n'est pas en rénovation dans ce cycle.

En ce qui concerne l'hypothèse 3, à savoir que les enfants issus de milieux socioprofessionnels favorisés, réussissent mieux que les autres, elle n'est pas non plus vérifiée. En effet, l'établissement F, qui recrute essentiellement des enfants de milieu socio-culturel très favorisé (60 % de cadres supérieurs) a des résultats inférieurs en 5e primaire, à ceux de l'établissement C (43 % d'enfants de cadres supérieurs).

Compréhension 1 C	: 6/9	Compréhension 1 F	: 5,87/9
Compréhension 2 C	: 18,5/27	Compréhension 2 F	: 12,23/27
Expression 1 C	: 4,5/7	Expression 1 F	: 3,86/7
Expression 2 C	: 14/23	Expression 2 F	: 7,43/23
Code C	: 14,7/18	Code F	: 7,76/18
Score global C	: 58/84	Score global F	: 37,19/84

Là encore, cette hypothèse n'est pas vérifiée. Mais C innove, alors que F n'innove pas.

L'hypothèse 3, (« les élèves issus d'un milieu favorisé réussissent mieux que les autres ») n'est pas pertinente *non plus. Si nous choisissons* là encore des établissements au même profil pédagogique, F (69,69 % de cadres supérieurs) et E (32,5 % de cadres supérieurs), qui sont des établissements traditionnels, F a 43,11 % de réussite et E 36,22 %. L'écart de 7 % n'est guère significatif.

Si l'on compare deux établissements en rénovation, C (30,88 % de cadres supérieurs) et H (64,77 % de cadres supérieurs), les résultats de C sont de 81,66 % et ceux de H de 58,33 %. L'hypothèse n'est pas vérifiée non plus pour des établissements de même type pédagogique.

Les résultats en préparatoire

En ce qui concerne le cycle préparatoire (9), nous allons étudier si l'hypothèse 1 est vérifiée.

Nous comparerons des établissements dont les élèves sont recrutés dans un milieu social comparable, avec un taux de francophonie des parents semblable, mais qui n'ont pas fait les mêmes choix pédagogiques.

Les établissements C (programme rénové depuis quatre ans. 58 % d'enfants de cadres supérieurs. 15 % de francophonie) et D (enseignement traditionnel. 37 % d'enfants de cadres supérieurs. 10 % de francophonie) ont des résultats très différents. C domine D aussi bien pour l'expression (15 contre 11) que pour la compréhension (15 contre 8).

On aboutit à des conclusions semblables par la comparaison de E (enseignement traditionnel. 96 % de cadres supérieurs. 61 % de francophonie), de B (programme rénové. 53 % d'enfants de cadres supérieurs, 50 % de francophonie) et de F (enseignement traditionnel. 100 % d'enfants de cadres supérieurs. 92 % de francophonie).

Les résultats de l'établissement B (16,5) sont supérieurs à ceux des autres établissements en expression (E = 9 et F = 5,4). Et pourtant les établissements E et F recrutent dans des milieux plus favorisés et plus francophones. En compréhension, la moyenne de B (12,3) est légèrement inférieure à celle de E (13,4) et de F (14,2). Ceci peut s'expliquer par la grande différence au niveau du recrutement (53 % de cadres supérieurs pour B. 96 % et 100 % pour les deux autres) et de la francophonie (50 % pour B. 61 % et 92 % pour les deux autres).

Il apparaît qu'au niveau du cycle préparatoire, les élèves « programme rénové » réussissent mieux que les autres en expression, même s'ils appartiennent à un milieu moins favorisé et moins francophone. Cette différence importante est certainement due à l'apprentissage rigoureux des techniques d'expression. En revanche, les résultats en compréhension sont, au niveau du préparatoire, légèrement inférieurs pour ces élèves. En maternelle et en primaire, les élèves « programme

rénové », appartenant à des classes peu favorisées et peu francophones, conservaient l'avantage en compréhension sur des élèves de milieu favorisé et francophone, qui n'étaient pas en rénovation. Mais ils avaient, pendant trois années successives, reçu le même type d'enseignement. Ce qui laisse à penser que ces élèves devraient continuer à conserver leur avantage, en compréhension également, en préparatoire, à l'inverse des élèves actuels, à qui l'on a proposé, au cours de leur scolarité, des approches pédagogiques différentes.

Les résultats du secondaire

Au niveau du cycle secondaire (10), nous pouvons faire les mêmes observations, à savoir que l'hypothèse 1 semble vérifiée. La moyenne des établissements en rénovation pour l'ensemble des tests est de 64,9 %, alors qu'elle est de 61,15 % pour les autres établissements.

Cependant l'écart n'est pas suffisant pour être significatif. Il faut noter que le test n'évaluait pas toutes les compétences d'écrit produit, en particulier les compétences relatives à la production d'un texte argumentatif, ce qui est apparu trop tard. Les professeurs qui travaillent sur le programme rénové ont constaté cette importante lacune au niveau des tests et ont souhaité qu'on y remédie dans une prochaine évaluation.

Il faut rappeler également, ce qui a déjà été dit pour le préparatoire, qu'il est plus difficile d'isoler la variable « programme rénové » en secondaire, étant donné que les élèves se sont vu proposer des approches pédagogiques différentes au cours de leur scolarité.

Quant à l'hypothèse 2, nous comparons deux établissements, F (93 % de parents francophones) et G (50 % de parents francophones). Les résultats sont sensiblement les mêmes puisque F a 64 % de réussite et G 63 %. Cependant, il faut noter que G est en rénovation, alors que F ne l'est pas. Les effets du programme rénové peuvent compenser le handicap que représente le fait de ne pas avoir de parents francophones.

L'hypothèse 3, à savoir que les élèves issus de milieu favorisé réussissent mieux que les autres ne se vérifie pas. En effet, l'établissement E qui recrute dans un milieu très favorisé (94 % d'enfants de cadres supérieurs) a des résultats *inférieurs à ceux de G (60 % d'enfants de cadres* supérieurs). La moyenne de E est de 58,3 %, alors que celle de G est de 63 %.

Mais là encore, l'établissement E enseigne de façon traditionnelle alors que G est en rénovation.

Les résultats supérieurs de G peuvent s'expliquer par le fait que cet établissement a choisi des options pédagogiques qui garantissent de meilleurs résultats et qui peuvent compenser l'effet du milieu.

LES ITEMS DE RÉUSSITE ET LES ITEMS D'ÉCHEC

Il peut être intéressant de comparer les items de réussite et les items d'échec dans les établissements en rénovation et dans les établissements « traditionnels ».

Nous pouvons garder en mémoire le fait qu'en France au cycle primaire, les élèves ont produit 53 % de bonnes réponses aux tests, qu'en expression écrite, ils ont réussi de 50 à 70 % des items et qu'en compréhension écrite, ils ont réussi de 50 à 80 % des items.

En maternelle

Les items de réussite se situent très nettement en compréhension de l'oral puisque tous les établissements en rénovation ont des résultats supérieurs à 65 % (A : 86,4 %, C : 73,9 %, E : 69,5 %, F : 93,2 %, H : 69,6 % et I : 96,2 %).

L'établissement traditionnel a 30,3 % de réussite à l'épreuve de compréhension orale, où il s'agissait, après lecture d'une histoire, de remettre dans l'ordre quatre images correspondant à quatre situations de cette histoire. Ils devaient également exclure une image extérieure à l'histoire.

Les bons résultats obtenus par les établissements en rénovation au niveau de la compréhension orale s'expliquent par le fait que les élèves travaillent cette capacité avec une méthode de français langue étrangère qui développe les compétences d'écoute de l'oral.

En ce qui concerne l'épreuve d'écrit compris, la moyenne de l'épreuve pour les établissements en rénovation est de 86,05 % ; l'établissement « traditionnel » a 86,66 % de réussite. Il s'agissait de *relier par une flèche* quatre phrases aux quatre

images qui les illustrent. Il semble qu'en maternelle, au niveau de la compréhension de l'écrit, les deux types d'approche, traditionnelle et rénovée, donnent des résultats comparables.

Une épreuve de production écrite consistait à demander aux élèves de retrouver, à l'aide d'étiquettes, une phrase manquante dans un texte court (quatre phrases) et de recopier cette phrase à l'endroit convenable à l'aide du modèle. Là encore, les résultats sont relativement semblables, quelle que soit l'approche, puisque la moyenne des établissements en rénovation est de 81,37 % et celle de l'établissement traditionnel est de 79,83 %.

L'exercice qui consiste à recopier la phrase (86,05 % de réussite) ne présente pas de réelle difficulté. L'ordre des mots est respecté dans 90,65 % des réponses, l'orthographe est correcte dans 71,18 % des cas, l'écriture est compréhensible dans 86,69 % des copies. Ce qui pose problème, c'est la ponctuation, respectée dans seulement 46 % des copies et la propreté de celles-ci. 45 % seulement des copies sont considérées comme propres.

Malheureusement, l'oral produit n'a pas été évalué de façon rigoureuse. Cependant, les différents évaluateurs extérieurs ont pu constater combien les élèves de jardin d'enfants et de 12e qui travaillent dans l'esprit de la rénovation s'expriment facilement à l'oral.

Les apports du programme rénové en maternelle se situent surtout au niveau de l'oral, aussi bien en compréhension qu'en expression.

En primaire

Les tests de **3e primaire** portent sur quatre capacités, comprendre l'écrit, connaître le code, s'exprimer par écrit, se représenter l'espace, s'y repérer et maîtriser la notion de temps.

Les compétences évaluées (11) pour la **compréhension de l'écrit** sont les suivantes : être capable de :

— distinguer des textes, en particulier par leur forme extérieure usuelle et une prise rapide d'indices : textes poétiques, narratifs, injonctifs, informatifs, énoncés divers ;

— comprendre un énoncé, par exemple une consigne ;

— comprendre un texte, par exemple un récit, un texte documentaire ;

— utiliser des indices morphosyntaxiques pour accéder au sens ;

— utiliser le dictionnaire pour y retrouver un mot, distinguer ses différents sens, sélectionner le sens réclamé par le contexte.

Les exercices qui testent la **connaissance du code** *évaluent les compétences suivantes : être* capable de :

— copier un mot, une phrase, un paragraphe en respectant les exigences de présentation et en écrivant lisiblement ;

— repérer les accords du verbe avec le sujet, de l'adjectif avec le nom ;

— établir des relations entre les phonèmes et les graphèmes.

Les objectifs de **production écrite** étaient formulés ainsi :

— utiliser un vocabulaire diversifié et approprié à une situation donnée ;

— produire un écrit adapté à une situation en en respectant les exigences spécifiques et en écrivant lisiblement.

En **compréhension écrite,** les élèves « programme rénové » (cinq établissements) ont réussi 62 % des items, les autres (quatre établissements) 34 %.

Les élèves des établissements traditionnels n'ont pas su distinguer des textes par leur forme extérieure et par une prise rapide d'indices. Ils ont des difficultés à comprendre les consignes et en général, à comprendre un texte.

Les élèves des établissements en rénovation sont habitués très tôt à lire des écrits divers et à repérer le fonctionnement différent de ces textes. Les enseignants leur proposent une approche globale du texte alors que les établissements traditionnels privilégient la lecture linéaire.

En **expression écrite,** les élèves « programme rénové » ont réussi 61 % des items, les autres 25 %.

Il s'agissait d'écrire au brouillon une histoire à partir de plusieurs mots donnés en amorce et de la réécrire en essayant d'améliorer la première production à l'aide de critères.

Les techniques de la narration sont abordées dès la maternelle dans les établissements rénovés et les élèves écrivent en respectant des critères qu'ils produisent parfois eux-mêmes.

En **connaissance du code,** les élèves « programme rénové » ont réussi 72 % des items, les autres 49 %.

Cela signifie que l'enseignement du code grammatical et orthographique qui est privilégié dans l'enseignement traditionnel n'est pas délaissé dans l'enseignement de type rénové. Les élèves des établissements en rénovation ont su respecter la présentation d'un paragraphe, repérer les accords verbe/sujet, adjectif/nom, établir des relations entre phonèmes et graphèmes, orthographier les mots usuels et les phrases dictées... On a consacré moins de temps à l'apprentissage des règles dans l'enseignement rénové mais la capacité à les appliquer est meilleure.

Le **repérage spatio-temporel** a posé des problèmes à l'ensemble des élèves. Les élèves « programme rénové » ont réussi 41 % des items, les autres 17 %.

Il s'agissait de repérer des endroits précis sur un dessin et de flécher un itinéraire sur ce même dessin en suivant des consignes. Élèves et enseignants ont été surpris par ce type d'exercices (des compétences similaires figurent pourtant dans le référentiel : des remédiations ont d'ores et déjà été mises en place). Il fallait aussi, à partir d'une liste de mots, repérer ceux qui évoquent le présent, le passé et le futur.

Les tests de **5e primaire** portent sur la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et la connaissance du code.

En **compréhension écrite** deux compétences sont évaluées. L'élève doit être capable de saisir l'idée générale d'un texte, de repérer des détails, de relever des informations (compétence 1). Il doit aussi être capable de construire des informations par rapprochement, déduction et synthèse (compétence 2).

Les élèves « programme rénové » réussissent 72 % des items de la première compétence et 64 % des items de la seconde, alors que les autres élèves n'en réussissent que 40 et 34 %.

En **expression écrite,** on évalue la capacité de raconter et d'utiliser la langue à cette fin (morpho-syntaxe-ponctuation).

L'élève devait composer un récit, c'est-à-dire respecter les contraintes de type narratif, enchaîner plusieurs phrases, respecter les règles de fonctionnement de la langue, reprendre et améliorer son brouillon à partir de critères donnés. Pour la capacité « raconter », les élèves « programme rénové » ont réussi 57 % des items, les autres 33 %. Pour la capacité « manier la langue », les élèves « programme rénové » on réussi 57 % des items, les autres 15 %.

La **connaissance du code** est évaluée par des exercices portant sur l'ordre alphabétique, le vocabulaire, la conjugaison, les types et les formes de phrases. Les élèves « programme rénové » ont réussi 58 % des items, les autres 32 %.

C'est dire que l'enseignement de la grammaire, de la conjugaison et du vocabulaire n'est pas le monopole de l'enseignement traditionnel. Le fait d'enseigner ce qui relève du domaine de la connaissance de la langue (grammaire-conjugaison-orthographe-vocabulaire) non pas comme une fin en soi, mais en lui donnant un sens par rapport à la compréhension et à la production de la langue, garantit des résultats meilleurs.

En préparatoire

L'évaluation porte sur les quatre capacités — comprendre l'oral et l'écrit, produire l'oral et l'écrit.

La **compréhension écrite** est évaluée à partir de deux domaines, celui de l'approche des textes et celui de la langue. L'élève est évalué sur sa capacité à saisir l'essentiel d'un texte narratif, à relever des informations, à construire des informations à partir d'un texte et à consulter les usuels. Cette dernière capacité est constituée de deux volets, à savoir « maîtriser la consultation alphabétique à deux initiales, savoir exploiter les articles de dictionnaire », et « exploiter les outils de référence des manuels, utiliser index et table des matières ».

L'évaluation porte également sur la langue et la capacité de l'élève à reconnaître les pronoms personnels, à identifier les marques de genre et de nombre et à reconnaître le passif.

Les élèves « programme rénové » réussissent 85,2 % des items qui consistent à saisir l'essentiel d'un texte narratif et à relever des informations d'un texte. Les autres élèves ne réussissent que 42,7 % de ces items.

Les élèves « programme rénové » réussissent 82 % des items sur l'aptitude à construire des informations à partir d'un texte. Les autres élèves *ne réussissent que 47 % de ces items.*

En général, les questions relatives à la langue ne posent pas de problème. 91 % des élèves à « programme rénové » réussissent ces épreuves pour 75 % des élèves à enseignement traditionnel. La remarque qui a été faite à propos de la connaissance de la langue pour le cycle primaire *prend également tout son sens dans le cycle préparatoire.*

En **expression écrite,** il s'agissait de vérifier la capacité à composer un récit en respectant les contraintes du type narratif, à insérer un récit dans le texte support, à continuer le texte support par un récit, en imaginant une fin, en ajoutant un dialogue et une description.

Les élèves « programme rénové » ont réussi 74 % des items ; certains ont rencontré des difficultés à insérer un récit dans le texte support et à ajouter une description.

Les élèves « enseignement traditionnel » rencontrent en plus des difficultés à insérer un dialogue dans le récit. Ils n'ont réussi que 59 % des items.

En ce qui concerne le respect des règles de **fonctionnement de la langue,** la graphie ne pose pas de problème, puisque 95 % des élèves ont une écriture lisible, l'orthographe d'usage non plus, puisque 96 % des élèves ont moins de cinq fautes dans leur copie. En revanche, les accords ne sont pas toujours faits (80 % des élèves n'ont fait aucune erreur) et la conjugaison des verbes pose problème dans trois établissements à enseignement traditionnel et dans un établissement à programme rénové (35 % de réussite, 65 % des élèves ont fait plus de trois fautes de conjugaison dans leur texte).

La ponctuation du texte dans son ensemble ne pose pas de problème ; en revanche 45 % des élèves n'utilisent pas correctement la ponctuation du dialogue.

Les temps sont utilisés correctement par 82 % des élèves « programme rénové », qu'il s'agisse des temps du dialogue ou de ceux du récit.

En revanche 42 % seulement des élèves « enseignement traditionnel » utilisent correctement les temps du dialogue et 16 % seulement ceux du récit.

92 % des élèves « programme rénové » ont moins de trois fautes de syntaxe à l'exception de l'établissement A (43 % seulement). 37 % des *élèves « enseignement traditionnel » ont moins de* trois fautes de syntaxe.

Sur ce point, les élèves bénéficiant d'un enseignement rénové, qui en tirent le moins de bénéfice, réussissent mieux que les élèves de l'enseignement traditionnel.

La **compréhension de l'oral** porte sur un texte narratif lu aux élèves. La moyenne des élèves « programme rénové » est de 17,6, alors que la moyenne des autres est de 16,8. L'écart est trop faible pour être significatif.

En secondaire

L'évaluation porte sur les capacités de compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite.

En **compréhension orale,** 64 élèves sur 189 ont un score supérieur à la moyenne. Le texte argumentatif qui a été lu aux élèves était, d'après les professeurs du secondaire, plus « difficile » que les textes habituellement étudiés en classe, ce qui explique le faible pourcentage de réussite.

Au niveau de la **compréhension de l'écrit,** un texte explicatif, un texte argumentatif et un texte narratif étaient accompagnés de questions. Deux images étaient proposées à une interprétation des élèves. 50 % des élèves ont obtenu au moins la note moyenne à ces épreuves. Une épreuve portait sur la lecture de petites annonces et sur leur compréhension. Le fait que les enseignants n'ont pas fait travailler les élèves sur ce type d'écrit, explique que cet exercice n'a été réussi que par 45 % d'entre eux.

En **expression écrite,** il s'agissait de rédiger une annonce à partir des annonces lues.

L'évaluation du secondaire a été revue parce que l'analyse des compétences évaluées n'était pas assez fine, l'expression écrite n'était pas suf*fisamment évaluée et en particulier la production* de textes argumentatifs. Par conséquent l'évaluation ne pouvait pas apporter suffisamment d'éléments pertinents.

Une évaluation de la **production orale** a été également mise en place à tous les niveaux. Des critères ont été définis mais il est impossible de leur garantir une stabilité parfaite. La subjectivité

de l'examinateur ne peut pas être entièrement évacuée, les examinateurs différents ont des fourchettes d'évaluation différentes...

BILAN DE L'OPÉRATION

Cette opération d'évaluation qui a porté sur près de 2 000 élèves, dans neuf établissements différents, en rénovation ou pas, a permis de constater des différences entre les réussites des élèves et de les interpréter en fonction de variables d'ordre social, culturel et scolaire.

L'évaluation a pu permettre aux responsables de prendre conscience des problèmes qui se posent dans l'établissement, (dans le pays) et les formateurs du BAL ont, en tant que méthodologues, fourni les outils permettant d'effectuer le constat.

« L'évaluation du fonctionnement d'un système éducatif est une opération complexe mais qui ne peut se dérouler sans une collaboration étroite entre le niveau politique et le niveau technique, entre les décideurs et le méthodologue » (12). Cette évaluation a permis de constater l'effet du programme expérimental qui se manifeste par les résultats, puisque quel que soit le niveau des classes évaluées, les classes « programme rénové » ont presque toujours des performances supérieures aux autres. La réussite est liée avant tout à l'innovation et au changement qu'elle introduit par rapport à l'organisation des contenus.

Nous avons vu aussi que l'innovation peut réduire les écarts de réussite entre des enfants appartenant à des milieux socioculturels défavorisés et privilégiés. Certains établissements à programme rénové recrutant en milieu défavorisé ont des résultats meilleurs que des établissements « traditionnels » à recrutement social très favorisé. De même, des enfants dont les parents ne sont pas francophones ont autant de chance de succès dans un établissement en innovation que des enfants dont les parents sont francophones dans un établissement traditionnel. Le programme expérimental permettrait-il de « transformer un système éducatif inégalitaire en un système moins ségrégatif ? » (13)

Permet-il de « réduire l'écart entre les performances des enfants de cadres supérieurs et ceux des ouvriers et des employés », comme le constate Hélène Romian à propos du plan de rénovation INRP de l'enseignement du français à l'école élémentaire ? « L'écart tend à à se réduire parce que les enfants des milieux défavorisés, relativement, bénéficient plus des effets d'un enseignement style Plan de Rénovation. » (14)

Dominique Privat, qui accompagne le projet de rénovation à Alexandrie, note que l'évaluation du programme rénové « a montré que la systématisation du programme expérimental et de la méthodologie qu'il met en œuvre devient un facteur reducteur d'inégalité » (15).

L'innovation profite aux défavorisés, mais elle profite aussi aux favorisés. Des établissements en rénovation, au recrutement en milieu favorisé avec un fort taux de francophonie, ne peuvent avoir que de bons résultats... Pourtant, dans notre évaluation, ils ne sont pas supérieurs à ceux de C, établissement pilote avec une forte motivation des responsables et des professeurs et dont les élèves sont issus d'un milieu social « moyen », peu francophone. Cela ne peut que valoriser l'innovation.

A l'inverse des innovations dont parle Gabriel Langouët, qui « malgré les intentions et les efforts de leurs auteurs et de leurs participants, n'ont pas créé les bouleversements annoncés », à savoir la démocratisation des études secondaires, l'innovation mise en place en Égypte apporte-t-elle « une meilleure égalisation des chances » (16). C'est parce que le système d'enseignement traditionnel a, depuis longtemps, apporté la preuve qu'il était dans l'incapacité de contribuer efficacement à une meilleure égalisation des chances, que nous avons voulu lui opposer ce système plus novateur qui, nous l'avons vu, est capable de balayer ou tout au moins de réduire considérablement les inégalités scolaires qui s'y créent ou s'y aggravent.

Dominique Groux
Université de Paris 3

NOTES

(1) Thévenet (S.), Libre service pour l'évaluation dans le primaire, **Diagonales,** n° 23, juillet 1992, p. 33.

(2) Anciens lycées de la Mission Laïque, nationalisés par Nasser.

(3) En 3e primaire, les élèves sont scolarisés depuis cinq ans. Cette classe correspond au CE 2. En France, les tests sont proposés aux enfants à l'entrée au CE 2. Ils ont été proposés en Égypte au cours de l'année de CE 2.

(4) En 5e primaire, les élèves sont scolarisés depuis sept ans. Cette classe correspond au CM 2. En France, les tests sont proposés aux élèves à l'entrée en 6e. Ils ont été proposés en Égypte au cours de l'année de CM 2.

(5) La classe de 3e préparatoire correspond à celle de 3e. Les élèves de 3e préparatoire ont été évalués avec les tests de la fin du cycle d'observation, à savoir la fin de 5e. De même, les élèves de 2e secondaire (équivalent de la classe de seconde) ont été évalués avec les tests de la fin du cycle d'orientation, à savoir la fin de 3e. Ceux-ci ont dû être simplifiés.

(6) Langouët (G.), Mission effectuée au Caire du 27 au 31 mars 1992, 1992, p. 2.

(7) Évaluation effectuée par S. Milhaud Akchar et S. El Cherei, BAL, Égypte, 1992.

(8) Évaluation effectuée par G. Assal et R. Goy, BAL, Égypte, 1992.

(9) Évaluation effectuée par G. Georges et D. Groux, BAL, Le Caire, 1992.

(10) Évaluation effectuée par O. Medhat et D. Vignal, BAL, Le Caire, 1992.

(11) Compétences des tests pour l'évaluation des élèves à l'entrée au CE1, DEP, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, 1991.

(12) Barrier E., Evaluation, problème politique ou technique ? **Diagonales,** n° 23, juillet-août 1992, p. 29.

(13) Langouët (G.), **Suffit-il d'innover ?** L'exemple des collèges, PUF, Paris, 1985, p. 9.

(14) Romian (H.), « Vers un enseignement de la communication sociale », in **Repères,** n° 68, INRP, Paris, 1986, p. 91. H. Romian rappelle les orientations du Plan de Rénovation de l'INRP qui « pose en principe que l'enseignement du français n'est pas une addition de disciplines (lecture, rédaction, orthographe, grammaire...) mais un ensemble cohérent d'activités impliquant des contenus et une démarche d'enseignement, des processus d'apprentissage, c'est-à-dire des conceptions données de la politique de la langue, du rôle de l'école, des fonctions du langage, du fonctionnement de la langue, de l'apprentissage. »

(15) Privat (D.), Rapport d'activités 1991-1992, BAL, Alexandrie, p. 14.

(16) Langouët (G.), op. cit., p. 277.

Le travail manuel masculin au cours moyen

Cent ans de recherche de cohérence

Joël Lebeaume

Cette étude vise à analyser l'existence du travail manuel dans l'organisation pédagogique de l'école primaire, plus particulièrement dans les cours moyens des écoles de garçons. Pour ce faire, elle s'applique d'abord à décrire la genèse, les évolutions, les transformations puis la disparition de cette discipline née en 1882 et disparue en 1985. Pendant cette période, les appellations génériques de travail manuel, travaux manuels, travaux manuels éducatifs, éducation manuelle et technique ou activités techniques... témoignent des différentes tentatives de légitimation de cet enseignement. L'étude porte parallèlement sur une analyse des contenus prescrits et montre notamment la difficulté de construction d'un ensemble cohérent, spécifique aux garçons de 10-12 ans jugés longtemps, trop grands pour les exercices de la main et trop petits pour une première éducation technique désintéressée, ce que tente d'assurer la technologie introduite en 1985. Mais, sans doute plus que toute autre discipline, les oscillations de son contenu font apparaître le conflit des références qu'implique l'intégration didactique des pratiques sociales.

INTRODUCTION

Cette étude (1) est une contribution à l'histoire des disciplines qui permet aujourd'hui de mieux identifier la spécificité des pratiques scolaires et met en évidence le processus complexe de scolarisation des savoirs comme le définissent André Chervel et Jean Hébrard (2). Remarquons que nous qualifions le travail manuel de discipline dans son acception essentiellement administrative et institutionnelle apparente dans la qualification des enseignants et leur formation spécifique (3). Ainsi, il conviendrait sans doute, de privilégier le concept proposé par Jean Hébrard, d'ensemble de pratiques cohérentes (4), que recouvre l'intitulé générique de travail manuel.

Commencer l'examen du travail manuel à partir de 1882 occulte en partie les étapes de la scolarisation des pratiques professionnelles dont nous supposons qu'il émane. Ce processus de déprofessionnalisation est associé à la nécessité de communication qu'engendre, dès le XVIIIe, la formation des artisans et qui, par souci de généralisation deviendra peu à peu un savoir sur un savoir faire plutôt qu'un savoir faire.

Néanmoins l'école définie par les lois laïques poursuit ce traitement scolaire sous le poids, selon l'expression de Pierre Arnaud (5), de « l'orthodoxie scolaire » conférant à la discipline ses attributs scolaires, ses rites initiatiques, ses signes distinctifs. Pour ce qui concerne le travail manuel nous ne serons pas surpris d'observer ces

opérations de mise en conformité des activités proposées aux élèves avec la norme implicite des activités scolaires, éducatives ou formatrices. Pour Pascale Rougier-Pintiaux (6), originellement, l'école primaire n'a pu concevoir cet enseignement qu'en le transformant en travail manuel éducatif, distinct d'un enseignement professionnel à l'intention des classes populaires. Faut-il alors supposer que toute cohérence des contenus repose fondamentalement sur leur fonction éducative ? Ou bien convient-il d'expliciter ce mode d'existence afin d'éclairer toute tentative d'introduction et d'insertion de pratiques nouvelles dans l'école ?

Afin d'éviter une dispersion, notre attention s'est plus particulièrement portée sur le cours moyen en raison de la charnière qu'il représente entre l'école primaire et le cours supérieur ou le collège et car ce niveau constitue le lieu de développement d'une discipline à l'école primaire. De plus nous avons observé plus attentivement le travail manuel masculin dont les prescriptions, avant la généralisation de la mixité, sont citées dans les textes destinés aux écoles de filles.

Le travail de reconstitution a été effectué à partir de l'analyse des prescriptions sous leur forme institutionnelle que sont les instructions officielles ou sous leur forme commerciale que sont les manuels. Nous avons été conduit à examiner par ailleurs les articles parus dans les revues pédagogiques au cours de cette période. Il s'agit donc plus particulièrement de l'étude du discours sur le travail manuel, distant du travail manuel effectivement enseigné. L'évolution de ce discours permet de distinguer les différentes étapes de la vie de cette activité scolaire et les questions qu'elle suscite. Nous suivrons ainsi cette vie du travail manuel, le parcours séculaire de ses formes scolaires puis présenterons quelques propositions interprétatives de cette évolution.

CONCEPTION ET NAISSANCE

Les lois scolaires n'ont pas imposé *ex nihilo* le travail manuel à l'école. Elles ont assuré une généralisation de tentatives, menées notamment à Paris et à l'étranger, en particulier en Suède et aux États-Unis. En France, cette phase d'élaboration est marquée par la ténacité de l'inspecteur général G. Salicis dans une période où s'établit peu à peu un consensus à propos de la pratique du travail manuel à l'école. À cet égard, trois courants de pensée complémentaires sont identifiables, celui de l'idéal d'une culture « harmonique » (7) associant éducation physique et éducation intellectuelle, celui du développement de l'enfant qui se concrétise par les expériences des jardins d'enfants et des salles d'asile que prônent Pestalozzi, Fröbel, Pauline Kergomard ou Maria Montessori, celui enfin de la formation professionnelle et de l'apprentissage qui tente de retarder l'échéance sociale de la scolarisation tout en désignant des écoles spécialisées. Les écoles d'apprentis de Gréard proviennent en effet de la double préoccupation d'une part, d'assurer une véritable formation professionnelle et d'autre part, de protéger les enfants pour lesquels l'apprentissage se confond alors, trop souvent, avec initiation alcoolique et délinquance (8). Ainsi, dans les années 1880 se réalise le vœu révolutionnaire de prise en charge sociale des enfants. Être social singulier, l'enfant existe aussi en tant qu'être biologique et psychologique distinct de la simple réduction géométrique de l'adulte, idée que renforceront les études de Binet à la fin du siècle.

Au plan des structures, l'institutionnalisation de l'apprentissage assure en fait le découpage de l'éducation en trois niveaux spécialisés et hiérarchisés que sont l'école maternelle, l'école primaire et, au delà du cours moyen, le cycle terminal de préparation à la vie. Or cette spécialisation des étapes et des apprentissages qui leur sont dévolus risque de mettre en péril le redressement économique souhaité au lendemain de la défaite militaire. G. Salicis craint en effet que l'école moyenne contrarie le déterminisme naturel en donnant aux enfants des envies, des pratiques, trop distantes des rôles pour lesquels ils sont destinés. Aussi, l'argument essentiel qu'il brandit constamment est celui du développement du goût pour le travail manuel afin de réaliser « l'armée industrielle » (9) aux « bras intelligents » dont la France a besoin. G. Salicis revendique ainsi l'introduction précoce du travail manuel afin de maîtriser la transformation des instincts de jeu en instincts de travail. Cette proposition se heurte à Gréard qui, par souci d'une scolarisation massive, est hostile à toute dispersion et veut répondre à la demande sociale dont les aspirations lui semblent opposées à toute approche professionnelle, fusse-t-elle lointaine. Cependant, il tolère le travail manuel après l'Ecole, le jeudi et le soir lorsque les jeunes garçons sont oisifs.

Parallèlement, avec le soutien et la conviction de Corbon et Tolain, G. Salicis (10), met en œuvre en 1872 une première forme de travail manuel dans l'école dont l'exemple de la rue Tournefort reste un modèle. L'expérience étendue dans dix sept écoles parisiennes prouve l'intérêt d'une telle pratique scolaire et permet d'argumenter en faveur de cette généralisation car « il serait impossible de lui trouver un inconvénient, et qu'il n'a, au contraire, que des avantages » (11).

LANCEMENT

La loi organique de 1882 propose alors cette généralisation au pays et le travail manuel devient enseignement obligatoire étroitement solidaire de l'éducation physique conçue comme une préparation militaire. Fondé sur un finalisme sexuel incontesté, évident, ce travail manuel est distinct pour les fillettes et les garçons. Pour les filles, il s'agit avant tout de contribuer à la formation de la mère et de l'épouse garante de l'élément de la nation que constitue la famille. « Préférer une pièce mal mise plutôt qu'un trou bien fait », « un intérieur plutôt qu'un gîte » (12) guide les travaux d'aiguilles prescrits. Pour les garçons, développer l'habileté manuelle et le goût pour le travail manuel sont les impératifs essentiels de la recherche de contenus ou d'exercices spécifiques à ce segment de l'École. Imposer une « première orthographe de la main », parvenir « à mettre le compas dans l'œil » fixent les progressions des travaux de bois et de métal, des exercices de modelage, de la section enfantine au cours supérieur en vue du développement des compétences communes à tous les métiers.

Cette compétence, que l'on qualifierait aujourd'hui de transversale, trouve sa cohérence plus particulièrement dans l'explicitation de la géométrie des objets fabriqués. Celle-ci se réfère, d'une part, à leur représentation qu'est le dessin industriel et d'autre part, à leur réalisation qui provient inévitablement de la composition de plans et de volumes. Mais ce point de vue privilégié s'articule également avec les exercices proposés dans les Kindergärten de Fröbel (13). C'est là le point de cohérence interne des contenus proposés qui peuvent s'établir selon une progression à l'intérieur de l'école, dans la perspective concentrique de l'organisation pédagogique. Cette progression peut s'observer selon trois axes :

a) l'axe géométrique poursuivant les points et les lignes de l'école maternelle, à savoir le plan dans la section enfantine, le volume ou le solide simple au cours élémentaire et le volume complexe ou le solide composé au cours moyen.

b) l'axe des matériaux, d'abord les fils souples en section enfantine et les feuilles de papier au cours élémentaire puis, l'usage de matériaux plus résistants tels les tiges de bois et le fil de fer au cours moyen enfin, le travail en masse du métal et du bois au cours supérieur.

c) l'axe de la dextérité fondée à la fois sur le jeu des coordinations et la force des enfants ce qui se traduit par une individualisation des segments de la main, puis du contrôle œil main et enfin du contrôle tonique.

Il s'agit d'un ensemble d'exercices gradués, allant du simple au composé, adaptés à l'école primaire car en prolongement des activités des tout petits et préparatoires à celles des cours supérieurs. Cette organisation est une traduction de la vision associationniste de la psychologie, apparente aussi dans les exercices systématiques de l'apprentissage du toucher de Maria Montessori (14) et de l'ABC technique recherché dans l'éducation de Gertrude par Pestalozzi (15).

La méthode d'enseignement se caractérise par la « méthode des objets utiles » définie par Schmitt (16) qui s'oppose à « la méthode des éléments techniques ». Le souci majeur est la confrontation des exercices scolaires avec les objets de l'environnement. Ainsi, les travaux d'assemblage de tiges de bois sont associés à la construction des échelles, les travaux de treillage de fil de fer au garnissage de paniers à salade ou de cages. Elle s'oppose à la méthode des éléments techniques propre à la formation préprofessionnelle se focalisant davantage sur la rigueur des opérations de corroyage ou de limage dans la réalisation systématique de modèles partiels.

Cette phase de lancement se caractérise par la résolution du dilemme école-atelier qui distancie le travail manuel à l'école de toute prétention professionnelle proposant des activités adaptées aux enfants (en particulier à leur force car le travail manuel demeure avant tout une épreuve physique) et en préconisant une méthode, celle des objets utiles, assurant le lien avec des pratiques sociales de référence (17), ... mais décadentes dans cette fin de siècle alors que l'industrialisation et la mécanisation sont en plein essor.

DÉCLIN ET NOUVEAU TRAVAIL MANUEL

Ces prescriptions sont répétées, reformulées, présentées à maintes reprises par G. Salicis qui regrette que l'Etat n'accompagne pas ses intentions des équipements souhaités. Le plan de formation, par ailleurs, ne permet d'assurer que la formation des maîtres des cours complémentaires. La mort de Salicis en 1889 laisse orphelin ce travail manuel qui trouve un tuteur en R. Leblanc, inspecteur général, fidèle assesseur de Salicis depuis 1885. Leblanc, dont l'ambition première est de vulgariser les sciences pour que chaque citoyen soit à même de lire et d'interpréter les revues scientifiques de l'agriculture, métamorphose le travail manuel. Cette transformation s'articule aussi avec l'évolution interne des programmes qui, d'après P. Ognier (18), tient compte des critiques envers la formation militaire et des soucis de limitation du surmenage scolaire. La gymnastique privilégie alors les exercices physiques et les jeux scolaires. Ainsi, dès 1891, R. Leblanc expérimente le travail manuel inscrit au programme officiel de la ville de Paris. Présent, cette fois, au chapitre de l'éducation intellectuelle, il devient par conséquent éducatif et se conforme aux règles du fonctionnement scolaire.

Le caractère géométrique est exclusivement développé et ce travail manuel est un instrument pédagogique. Pour Leblanc « les travaux manuels de l'école élémentaire sont à l'enseignement des notions de sciences mathématiques ce que sont les expériences à l'enseignement des sciences physiques et naturelles (...) » (19). Un exercice manuel d'école « doit exercer l'œil et la main, en même temps que son attention, son intelligence, son goût et son adresse ; il faut, en outre, qu'il soit peu coûteux, en rapport avec les forces physiques de l'élève (...). Mais cela ne suffit pas (...) il faut qu'il prête son concours à l'éducation intellectuelle en apportant à la partie scientifique (dessins, formes géométriques, calcul) le concret qui lui fait si souvent défaut dans l'enseignement ordinaire ». Arguant qu'« un travail bien tracé est un travail à moitié fait », R. Leblanc gomme la dimension technique du travail manuel.

Dans cette perspective, le travail manuel scolarisé s'écrit sur un cahier particulier dans lequel l'élève copie l'exercice, trace la forme aux instruments, la réalise en papier ou carton, la fixe sur la page puis note les observations, calculs, définitions... tout en apportant le plus grand soin à la réalisation progressive de cet album. Le modelage se transforme également en une forme d'écriture à l'ébauchoir décomposant méthodiquement les modèles à reproduire. Peu à peu, le modelage disparaît des programmes au profit du coloriage permettant de rendre aux solides représentés leur volume.

Cet apprentissage systématique de la raison géométrique couronné lors de l'exposition universelle de 1900 n'est qu'une illustration savante des formes, des figures, des règles de la géométrie et de la stéréotomie. Dans cette nouvelle version baptisée « le travail manuel sans atelier », la méthode des objets utiles est remplacée, non pas par la méthode des éléments techniques, mais par celle des éléments géométriques.

Ainsi naît le paradoxe du travail manuel qui ne prend plus référence ni sur le travail ni sur le geste manuel et dont la fonction essentielle est de développer la justesse de l'œil. En s'adressant d'une façon privilégiée à l'œil, il se rapproche de l'esprit et légitime l'épithète éducatif qui l'accompagne. Cette opération de distanciation, à la fois de la relation physique avec le matériau et du geste productif de l'action technique, est la caractéristique apparente de ce traitement scolaire.

Auxiliaire de la science, notamment de la géométrie, il participe à « l'enseignement manuel et expérimental » du nom du périodique (20) dirigé par R. Leblanc. Certains, par exemple Girauld, inspecteur d'académie de l'Aude souhaiteraient son extension à toutes les sciences. Mais peu à peu le travail manuel est oublié avec le décès de Leblanc en 1909 et la grande guerre. Les instructions de 1923 officialiseront cet oubli.

L'OUBLI DU TRAVAIL MANUEL

Les instructions et le nouveau plan d'études de 1923 ne sont, comme les historiens contemporains (21) l'observent, que des instructions de recentrage qui « restent fidèles aux principes des fondateurs ». Il s'agit comme l'annoncent les nouvelles prescriptions de « simplifier et de graduer les programmes, de vivifier les méthodes, de coordonner les disciplines : préciser, simplifier, vivifier et ordonner, tel a été notre dessein » peut-on lire dans leur présentation. C'est aussi une remise en cause profonde de la méthode d'instruction. La mémorisation excessive est

dénoncée car elle « entraîne des souvenirs mutilés et confus » et la « leçon de choses », en classe et en promenade, est mise en exergue privilégiant l'activité non livresque d'observation et d'expérimentation.

Les instructions de sciences physiques et naturelles tentent de promouvoir un enseignement « simple, concret, expérimental, pratique ». Celles spécifiques à la science mathématique prônent également le concret, l'action de l'élève, la mise en œuvre de la méthode inductive et intuitive. En dessin, les tendances de 1909 sont réaffirmées privilégiant l'observation, l'exécution en perspective car la représentation d'objets éduque l'observation vigilante, force la mémoire visuelle qui prépare la réalisation de croquis. Le dessin géométrique, « auxiliaire précieux de l'enseignement scientifique et instrument indispensable à toute profession » est plus spécialement destiné aux écoles de garçons (CM). Il permet de faire comprendre l'usage des instruments géométriques et les éléments du dessin géométral (projection et cotation).

Ces descriptions disciplinaires recouvrent en grande partie les grandes thèmes du travail manuel éducatif de Leblanc et ses finalités morales. Le programme scientifique, en effet a « pour objet de fournir à l'enfant les notions indispensables dans la plupart des professions ». Il doit « armer les travailleurs, augmenter le rendement de leur activité productrice », en définitive former, enfin, cette armée de travailleurs aux bras intelligents. Mais cette préoccupation professionnelle, ne se centrant que sur la géométrie des objets, n'est que très partielle.

Le travail manuel est ainsi étroitement associé, intégré, aux disciplines scientifiques et perd son originalité. « Il sera d'autant plus en honneur qu'il portera moins ombrage aux autres disciplines » supposent les instructions. Passé dans l'ombre, en filigrane, il n'est plus en amont de la connaissance des figures géométriques mais c'est un « secours » ; de même il ne matérialise plus les phénomènes des sciences, il valorise les expériences scientifiques.

Toutefois, ces instructions de 1923 laissent présent un aspect pratique, celui de la préparation aux petits travaux domestiques quotidiens « pour se tirer d'embarras ». Mais quelle est la valeur scolaire de ce savoir lorsque le travail manuel fait partie de l'éducation intellectuelle ? Ainsi, en devenant surtout l'accessoire des disciplines il devient accessoire.

LA NAISSANCE DES ACTIVITÉS MANUELLES

Dans les années 30, hormis la dimension domestique dominante dans les activités de préparation à la vie, la référence exclusive des contenus est celle des autres disciplines scolaires au statut majeur. Le travail manuel est donc un moyen pédagogique facilitant l'observation, la mise en évidence des phénomènes, leur généralisation à partir des supports concrets qu'il impose. Cette pédagogie par le concret est notamment promue par la revue « le travail manuel, les sciences expérimentales et le cinéma à l'École » (22) qui apparaît la seule publication nouvelle de cette période. L'équipe de rédaction (23) se définit dans la lignée des propositions de R. Leblanc et propose chaque mois des exercices de géométrie, de découpage de bois, de croquis coté, de travail du fil de fer. Les enfants sont ainsi conduits, par exemple pour circonscrire le carré, à l'appréhender par des pliages, par sa construction aux instruments, par la réalisation de son « squelette » en fil de fer, par sciage de contreplaqué... Ce nouveau travail manuel qualifié d'« attrayant » par Plicque, pour « instruire en intéressant et en amusant les enfants tout en s'adressant à leurs facultés créatrices » (24), se caractérise par la confection d'objets simples et utilisables. Ce sont majoritairement des jouets tels que chariots ou animaux... en bois et des objets tels que coquetier, abat-jour... en fil de fer.

La formation suggérée se résume ainsi à la préparation aux apprentissages scolaires et, d'une façon moindre, à la préparation aux tâches quotidiennes de la vie privée. Tout en louant le travail, cette éducation occulte totalement la préparation à la vie professionnelle, au métier, facette qui conserve toutefois ses partisans. Notamment, Kula et Bocquillon (25) proposent de relier les deux facettes divergentes du travail manuel, d'associer les travaux de papier plié à la réalisation d'objets vrais, d'assurer une cohérence entre contenus scolaires et références sociales. Soucieux d'éviter que « la plume ne chasse l'outil », que l'éducation intellectuelle ne fasse disparaître la devise de jadis « vive labeur » (26), dans un espoir d'une France rurale non soumise « au guet-apens de la

grande industrie », cet industriel et ce directeur d'école proposent d'avoir un métier que l'on aime, condition essentielle du bonheur. Assurés de la valeur éducative des travaux menés à la main, ils proposent une adaptation des contenus géométriques à un acheminement et une préparation à la production. Du cours préparatoire au cours moyen, les contenus sont organisés autour de la ferblanterie qui, selon les auteurs, « doit être considérée, non comme une préparation au métier de ferblantier, en partie disparu, mais comme une méthode incomparable de culture manuelle générale, préparatoire à tous les métiers manuels ». Cette formule nouvelle est, en réalité, une variation des exercices de géométrie qui prennent leur sens dans la réalisation terminale de gobelets, entonnoirs, boîtes à lait, filtres à café, burettes à huile, brocs, seaux...

Cette proposition qui ne parvient pas à convaincre les universitaires, au désespoir de leurs auteurs, reste une tentative de conciliation entre les deux versants du travail manuel, formation intellectuelle et formation professionnelle. Elle montre surtout les limites que l'école impose aux pratiques de référence. Pour Kula et Bocquillon, l'objet réalisé, la démarche d'enseignement se définissent par rapport à l'apprentissage professionnel. Kula a en effet fondé le premier « Atelier-École de Préapprentissage » (27), « intermédiaire entre l'École et l'Atelier, sorte de plan incliné, ou de pont entre l'une et l'autre » (28). Dans cette perspective, le seau en fer blanc s'oppose radicalement à l'éléphant en bois de Plicque car ces deux objets scolaires n'ont pas la même signification. Bien que ces deux objets soient des traductions pour les élèves du savoir à transmettre, l'un se veut authentique de la réalité professionnelle alors que l'autre éloigne la frontière de la réalité sociale en épurant l'objet de son contexte de réalisation pour ne montrer que son essence géométrique.

Après les modifications du système éducatif consécutives à la crise économique et au Front Populaire, l'accent est porté sur la liberté de l'enfant, sur son activité spontanée, légalisant ainsi la pénétration des méthodes d'éducation nouvelle en particulier dans les activités dirigées. La contraction activités manuelles (activités — dirigées et travail — manuel), qui se généralise dès cette date, privilégie le point de vue de l'enfant « artisan de sa propre éducation en même temps que son sens social se développe » (29).

Durant les trois heures hebdomadaires ainsi réservées à « ces modes d'éducation plus libre, moins asservies aux méthodes qui s'imposent à l'intérieur de la classe » (30), les classes promenades, la constitution de collections, les jeux... consacrent une place importante à l'activité manuelle. Par ailleurs, l'encouragement aux fêtes scolaires et le souhait de « faire réaliser des travaux utiles, faire confectionner des objets utilisables » permettent de s'orienter vers la réalisation d'objets « offrables » et « vendables ». Cette orientation ouvre la voie de ces multiples fabrications qui orneront les tables d'exposition des coopératives scolaires.

Les activités manuelles sont, à cette époque, classées exhaustivement selon les matériaux et illustrées par d'abondantes collections (31) de livrets. C'est en fait du travail manuel au pluriel, des travaux manuels. Mais dans ces activités dirigées présentées par ces catalogues d'objets scolaires tels que fleurs en papier, bracelets de perles, colliers de papier, maquettes... il n'y a plus explicitement de progression, seulement une juxtaposition d'activités variées.

Les textes de la période d'occupation, quant à eux, renforcent les activités de préparation à la vie courante à l'intérieur et en plein air. Détachage, réparation d'un livre..., remise en état des terrains de jeux et de sports ... et des travaux de jardinage se juxtaposent aux réalisations de sous-verre, de mastiquage de fenêtre, de bouchage et débouchage de bouteille (!), de pose d'un verrou, de confection de nœuds ou d'aiguisage de couteaux. Aux côtés de ces travaux d'entretien matériel de l'école sont toujours présents les petits travaux décoratifs, ces transformations de matériau tantôt à dominante géométrique, tantôt à dominante décorative. À la fin de la guerre, ces préoccupations liées à la préparation à vivre en autarcie dans les villes et les campagnes que l'occupation peut expliquer, sont minorées. La nouvelle organisation scolaire attribue dorénavant une nouvelle fonction au cours moyen, préparatoire à la classe de 6e mais dont l'examen d'accès, ou la certification de sortie, ne valide pas le travail manuel.

Ainsi, au lendemain de la seconde guerre (32), le travail manuel est toujours présent avec une nouvelle cohérence. Si la méthode d'enseignement qu'il portait en son sein s'avère plus ou moins intégrée dans les activités géométriques et les activités scientifiques, la partie pratique renaît en

se précisant activités manuelles. Variété des matériaux, variété des objets témoignent d'un élan de liberté, des élèves et des maîtres mais présentent aussi le risque d'exclusion scolaire reposant sur le paradoxe même de la préparation à la vie courante qui peut se confondre avec une activité péri-scolaire car post-scolaire et, peut-être a-scolaire.

Le travail manuel met ainsi entre parenthèses le versant professionnel de la préparation à la vie en reconnaissant la rupture entre la vie professionnelle et la vie privée. Cette orientation se focalise alors sur l'activité de l'élève en raison du souci d'engagement de l'enfant dans sa réalisation afin de développer ses capacités. Ce modèle d'éducation nouvelle caractérisé par la motivation, la création autonome, la mise en œuvre collective sera officialisé par le tiers temps pédagogique des textes de 1969.

MATURITÉ ET DÉCLIN DES TRAVAUX MANUELS

La période 1950-1970 est marquée par ce que l'on pourrait appeler la « vie active » du nom de l'association pour le développement du travail manuel dans l'éducation fondée par Albert Bœkholt (1946). R. Cousinet décrit cette activité : « l'enfant, honnête ouvrier, construit l'œuvre désirée avec les éléments qu'il a à sa disposition et dont il connaît et apprend à connaître les possibilités, il résoud le problème qu'il s'est posé avec les données qui rendent le problème possible » (33).

Cependant, les revues pédagogiques ne suggèrent que rarement cette démarche. Seuls, parfois, sont exposés les savoir-faire de techniques variées ou des descriptions de réalisation sans commentaire pédagogique comme si, par définition, la réalisation de ces modèles suffisait à apporter l'aspect éducatif accordé aux travaux manuels. Coupe à fruits en vannerie, sandales de raphia, sacs, corbeilles de toilette, cadres de cartes postales ... sont ainsi suggérés aux maîtres. En revanche, ces revues continuent à développer, dans la perspective du dessin de mémoire et du dessin géométral, les objets à caractère décoratif par collage de formes géométriques sur des silhouettes ou les objets à caractère géométrique telles que construction d'une maquette d'usine ou construction de chapeau conique qui ne sont, en somme, que des variations sur les volumes.

Ainsi dans la littérature autorisée, les travaux manuels se confondent toujours avec le dessin géométral ou les activités géométriques tandis que se développent, parallèlement, des activités de fabrication promues par la commercialisation des produits scolaires, carreaux ou récipients en céramique, sujets, vases ou médaillons en plâtre, coffrets, coquetiers ou pieds de lampe en bois ... que les enfants terminent (34). C'est l'époque de l'enthousiasme de la main créatrice, correspondant à la phase esthétique qu'identifie Eric Plaisance (35) pour l'École Maternelle et qui transparaît également dans les textes relatifs aux travaux manuels éducatifs du second degré (36).

Les années 60 correspondent à la mise en œuvre de la grande réforme du système éducatif qui prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. L'école primaire devient un maillon intermédiaire, sans validation pratique et sociale à son issue. Après 1968, l'école peut prendre son temps et ajuster ses exigences aux capacités psychologiques des élèves, aux besoins des enfants. L'éveil, nouveauté de l'organisation hebdomadaire, inclut le travail manuel dont les instructions demeurent, néanmoins, toujours celles de 1923. Bien qu'a priori, tout soit matière à éveil de la pensée, la distinction des disciplines d'éveil permet aux plus fragiles, dont le travail manuel, de revendiquer leur spécificité. La dimension fabricatoire apparaît alors la caractéristique fondamentale de ce travail manuel qui, depuis 1923, était assimilé à l'instrument pédagogique des disciplines où l'observation active s'opposait à l'écoute docile d'une leçon. Présent en tant que discipline d'éveil, il trouve alors son originalité dans la fabrication d'objets décoratifs ou utilitaires. Construire un cerf volant, réaliser un petit train en bois, tresser du papier, modeler du papier mâché, tendre des fils, transformer de la corde armée, tisser des perles... sont des activités caractéristiques qui ne sont pas étrangères aux préoccupations de la société des loisirs naissante.

Cet engouement fabricatoire, quelque peu hétéroclite, suscite des critiques sous l'expression péjorative de bricolage. En effet les quelques descriptions montrent qu'il n'y a ni observation, ni activité, ni créativité de l'élève car, très souvent, le maître montre et l'élève exécute. Ce qui est en cause c'est le caractère éducatif de ces activités

qui apparaissent proches d'un « dressage artisanal » (37) ou d'une simple occupation, un exercice manuel opposé à une activité manuelle.

NAISSANCE ET MATURITÉ DES ACTIVITÉS MANUELLES ÉDUCATIVES

Cette critique conduit à une réflexion, en particulier dans les écoles normales (38), qui souhaite structurer les apprentissages et définir le qualificatif « éducatives » adjoint aux activités manuelles. En réaction, elles se fondent sur l'étroite relation entre éveil de la pensée et activité manuelle (39). Les activités manuelles se veulent « imbriquées dans les autres activités de l'école élémentaire » afin « d'inciter les élèves à la réflexion sur les processus logiques qui accompagnent, déterminent l'activité manuelle ou en sont les prémisses ou les conséquences » (40). Les propositions d'activités définissent une méthode nouvelle, que l'on peut qualifier « des éléments logiques », appliquée dans deux directions.

La première porte plus particulièrement sur la représentation des actions bimanuelles coordonnées (41), considérées comme des opérations concrètes. Il s'agit de faire, dire, puis représenter une tâche, une action, de décrire un processus en définissant le programme d'actions, l'algorithme (42). Ainsi l'analyse des diverses actions décompose ces actes en règles ; coder une tresse à trois brins permet d'en décrire, d'abord la règle d'entrelacement puis de la réinvestir et de la généraliser à des tresses à n brins ; plier du papier devient un support de repérage de la localisation des plis et de la chronologie des opérations. Mais le travail manuel ne se limite pas à cette dimension mathématique qui est abondamment étudiée dans les IREM et dont l'ouvrage « mathématiques pour la tête et les mains » donne une illustration (43).

En effet, la seconde direction de cette méthode des éléments logiques considère la finalité de l'action et la logique de l'organisation de l'objet et des conditions de réalisation (44). Ainsi, des activités permettent d'envisager, autour d'une activité thématique d'éveil, l'activité de réalisation d'objets. Celle-ci prend alors le sens que lui donne l'interdisciplinarité. L'usage d'outils, le choix d'organisation et de méthode remplacent l'apprentissage gratuit et systématique de techniques disparates. Activité spontanée, analyse, investissement sont proposées comme les étapes essentielles de l'intériorisation des opérations concrètes, de la construction des structures progressives de la pensée et du développement et de la manifestation de la créativité.

Les décompositions algorithmiques des techniques d'assemblage et la justification des choix et des étapes associés à un objet fabriqué légitiment le caractère éducatif de ces travaux dans le système scolaire en lui conférant un statut pédagogique (45) car cette intelligence de l'action se veut l'articulation indispensable avec les mathématiques. Psychologisation (46) et mathématisation des activités manuelles leur confèrent l'attribut éducatif, condition d'homologation dans le système scolaire.

Toutefois, la pratique abondante, voire désordonnée, de techniques demeure dans les classes sous forme d'ateliers décloisonnés qui prennent comme support de motivation des enfants ou de répartition des élèves les activités manuelles. Moyen de décloisonnement, les activités manuelles pratiquées en ateliers ne sont plus activités d'éveil mais réalisations libres ou commandées. Ce divertissement qui n'est pas une véritable distraction, cette récréation qui ne suggère pas une re-création témoignent d'un intérêt prioritaire accordé aux initiations aux techniques manuelles, encouragées par la campagne ministérielle de revalorisation du travail manuel menée de 1973 à 1981.

À partir des années 1980, la dimension strictement manuelle s'estompe progressivement au profit de la référence technique. Si, au Collège, l'éducation manuelle et technique se structure autour de la fabrication d'objets techniques dans laquelle la vocation expressive n'est plus majeure, l'école primaire maintient sa centration sur l'enfant et propose une formation méthodologique et, pour la première fois, une formation technique. Celle-ci, formulée dans le style qu'impose l'engouement pour la pédagogie par objectifs, consiste à rendre l'élève capable de « mener à bien des travaux diversifiés » (47) c'est-à-dire savoir choisir et utiliser des matériaux et des outils, ce qui requiert une connaissance de ces instruments et de ces matériaux. La formation méthodologique correspond aux étapes précédant la mise en forme des matériaux c'est-à-dire développer les capacités de conception, d'organisation, de recherche, de représentation, de critique, d'investissement.

Comment faire et faire sont ainsi associés dans une méthode qui se définit, celle du « projet technique ».

Les illustrations de ces prescriptions (48) montrent les relations interdisciplinaires dans la pédagogie de l'éveil en présentant des activités manuelles à dominante : dominante géométrique de pavages de plan obtenus par déplacement de pochoirs, par tapisserie, par broderie, par nouage, par broderie ou par collage de formes en papier ; dominante créative avec la recherche systématique de modifications des matériaux tels le papier ou l'aluminium à repousser ou variations sur le point devant ; dominante physico-chimique de découverte des conditions d'obtention des confitures, du fromage, d'utilisation des propriétés de l'amidon à la fois dans les préparations culinaires et les transformations des caractéristiques des étoffes ; dominante technique centrée sur un procédé comme le moulage. La dominante majeure est physico-technologique se centrant sur la structure du matériau comme le carton ou bien sur le principe de fonctionnement d'objets par la réalisation de maquettes de jouets animés, zootrope, appareil photographique, moulin, péniche, machines à tisser.

Cette dominante assure, au cycle moyen, le glissement de l'activité manuelle-éveil de la pensée vers un éveil technique qui a pour but de « permettre à l'enfant de comprendre et de fabriquer les objets matériels de son environnement » (49). Le plaidoyer pour la culture technique permet de proposer à l'enfant « l'accès à une pensée technique » qui, selon les promoteurs implique d'avoir d'une part « un authentique vécu de fabrication » et d'autre part une possibilité d'intervention sur des « objets ouverts ». Il s'agit de permettre à l'enfant de fabriquer, d'agir, d'inventer, de tâtonner à propos d'objets ludiques ou utilitaires. Ces vrais objets réalisés dans les conditions matérielles des classes non dotées d'équipement portent la trace des maladresses de leurs auteurs. Bien que les opérations soient effectuées principalement avec un outillage manuel, les procédés envisagés transposent les principes de production de série. Débiter quatre cubes identiques pour réaliser un calendrier perpétuel, réaliser l'impression multiple de visages de poupées en utilisant des butées, des pochoirs, des organisations, permettent une première familiarisation avec les procédés artisanaux ou industriels. Cet éveil technique propose un contenu spécifique qui ne se réfère plus aux métiers, à l'action mais à la transversalité des principes de production, notamment les moyens de mise en position des éléments et les modèles de machines qu'ils supposent.

Cette innovation de contenu qui prend référence sur un savoir réservé aux élèves des sections spécialisées de l'enseignement technologique peut apparaître en rupture avec les savoirs conformes de l'école de l'excellence qui s'est distinguée jusqu'alors en gommant la technicité (50). Aussi cette direction technique est susceptible d'isoler cette proposition déviante dans le jeu complexe des interactions disciplinaires.

Toutefois, cet éveil technique en cours de définition, se transforme brutalement lors de la sévère critique médiatisée de l'éveil des années 1982-1983, menée par une série d'auteurs condamnant « le bonheur immédiat » des activités motivantes de l'éveil et revendiquant une instruction libératrice.

DISPARITION DES ACTIVITÉS MANUELLES

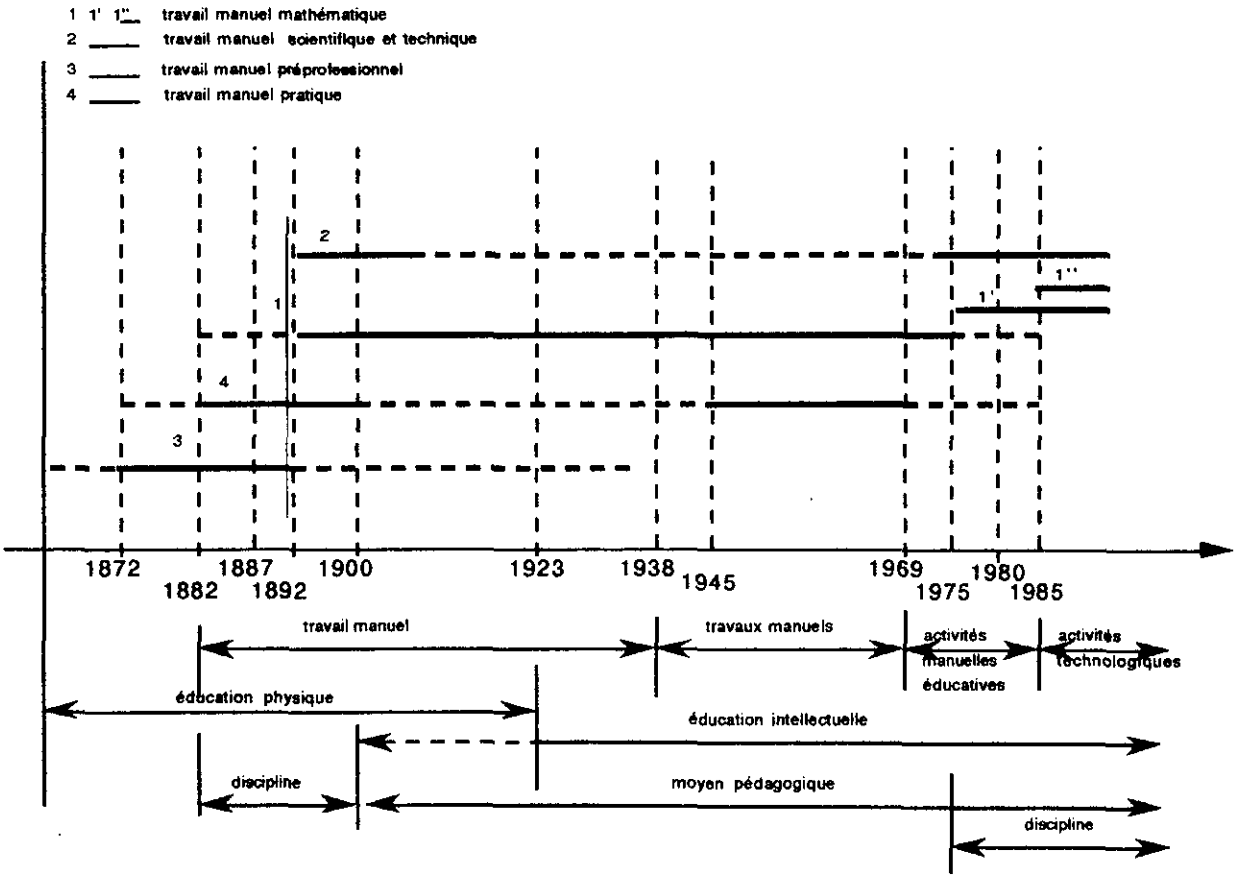
Cette polémique conduit à la diffusion de nouveaux textes officiels fortement empreints des valeurs — conscience nationale, liberté par la connaissance, sens de l'intérêt général, volonté de participer au progrès de l'humanité (51) — dans la reconquête de l'unité nationale. Le nouveau découpage disciplinaire fait disparaître les activités manuelles et apparaître un nouveau complexe, Sciences et Technologie, dont une des missions est de contribuer au rôle assigné à l'école « de fer de lance de la modernité » afin de s'adapter aux « impératifs économiques et à la compétition internationale ».

L'électronique et l'informatique répondent immédiatement à ce souci d'image par la réalisation en classe de montages électroniques et l'étude des objets et systèmes informatiques (52). Ces domaines d'activités permettent en outre une approche méthodologique de la démarche technologique, démarche spécifique qui centre les études sur les objets techniques dans leur processus de genèse à la fois sur le plan technoscientifique et social. Ce contenu du cours moyen prolonge les activités du cours préparatoire et du cours élémentaire dans lesquelles demeurent la fabrication d'objets, l'usage des outils manuels, la perception du matériau tout en assurant une

continuité avec le traitement de l'information ou les premières connaissances à propos du courant électrique, vecteur de l'information. De même, ce contenu prépare une composante de la technologie du Collège qui se centre sur le produit en proposant une lecture plus large que celle de l'objet strictement technique (53).

Parmi les activités proposées aux élèves dans les compléments au programme, dans les manuels et dans les revues pédagogiques apparaissent les deux courants complémentaires, d'une façon mineure le courant technico-technologique et d'une façon majeure le courant physico-technologique. Ce qui distingue fondamentalement ces deux orientations c'est le point de vue porté sur les « choses » ; le premier s'attache à la finalité de *cette réalité, à l'intégration des intentions qu'elle* assure, à l'efficacité des moyens mis en œuvre, au traitement des aléas inhérents à sa concrétisation et à son fonctionnement, le second s'intéresse à la modélisation de cette réalité, à l'intégration des phénomènes qu'elle exploite ou qu'elle subit, au fondement théorique des procédés, à l'explication des aléas. La démarche de projet qui définit cette éducation technologique met ainsi en œuvre ces nouveaux matériaux ou ces nouveaux objets, ces organes ou ces phénomènes, que sont les diodes, résistors, transistors, moteurs ou interfaces et permet aux élèves de réaliser ou de modéliser des alarmes, des dispositifs lumineux ou des systèmes automatiques en relation avec les produits de plus en plus intelligents de l'environnement transformé par la révolution informatique.

À la date de la disparition des activités manuelles est ainsi associée la naissance de la tech*nologie progressivement élaborée au cours de la* construction de l'éveil scientifique, plus particulièrement grâce aux recherches de l'INRP (54).



PROPOSITIONS INTERPRÉTATIVES

a) Évolution générale

L'évolution constatée peut se décrire selon les deux tendances majeures du travail manuel : la formation pratique, à dominante professionnelle ou privée et la formation scolaire à dominante scientifique, mathématique ou physico-technologique. Ce chronogramme récapitulatif montre le maintien de l'orientation mathématique (55), d'abord géométrique puis logique et algorithmique. On peut y lire aussi la mort du travail manuel préprofessionnel grâce à son attribution à un autre segment de l'instruction publique. Nous y remarquons surtout les périodes de transformations, d'abord en 1900 où la relance du travail manuel est associée au nouveau produit « le travail manuel sans atelier » et dans les années 1975, lorsque l'éveil traverse les disciplines et où se définissent les activités manuelles éducatives qui vont plus tard s'associer, se juxtaposer, s'intégrer au complexe technologie.

Cette chronologie est indissociable du mouvement général d'évolution de l'École dans ses structures et son organisation, évolution marquée d'abord par son unification et la segmentation de l'enseignement technique puis par le report de l'âge de sortie différant l'issue sociale de l'école primaire. Cette chronologie n'est pas, non plus, distincte de l'évolution de l'idée qu'on se fait de l'enfant. Cette modification des représentations permet de passer progressivement du petit adulte tronqué avec une main et un œil à l'enfant, entité singulière ; d'une méthode catéchétique d'exercices commandés à une méthode collective mais individualisée d'activités projetées. Cette évolution s'accompagne conjointement de la complexification de l'éducation marquée par l'intégration successive des fonctions motrices (~1882), cognitives (~1900), affectives (~1950) et socio-affectives (~1970) assurant partiellement la réalisation de la trinité, corps-esprit-cœur, que souhaite accomplir l'éducation technologique.

b) Conditions d'existence

Au-delà de cette évolution globale, observer et analyser, dans une démarche explicative, le parcours d'une discipline d'enseignement depuis son institutionnalisation permet de remarquer et d'isoler les mouvances externes et les mouvances internes propres à la discipline elle-même. Le premier registre d'observation s'attache à montrer l'influence des politiques éducatives et des doctrines pédagogiques alors que le second registre permet de saisir les questions spécifiques que pose une discipline.

Au plan des finalités, cette succession de formes différentes s'explique selon la focalisation plus ou moins grande sur le mot travail ou le mot manuel, dissociés lors de la rupture atelier/école. Pourtant, d'une façon permanente, l'éducation et l'instruction de l'écolier de onze ans se définissent selon ces deux directions, privilégiant tantôt le devenir de l'être social, le travailleur, tantôt le développement de la personne, l'Homme. Le choix de la première apparaît solidaire des préoccupations majeures à portée économique, une exigence des situations temporaires telles que la guerre de 1870, l'occupation ou l'inquiétude des années 1980. Par contre, les périodes d'effervescence de 1936 ou de 1968 sont à l'origine du choix de la seconde direction qui tente de promouvoir un homme nouveau. Mais cette opposition traduit plus fondamentalement la recherche du sens du travail manuel dans le conflit entre pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence (56), entre idéal et vie. L'humanisme travailliste, cette éducation intégrale, en est la première expression à la fin du XIXe siècle dans l'école primaire populaire. L'éducation nouvelle puis l'éveil reposent sur la même tentative d'harmonisation de l'opposition, actualisée, entre développement personnel et adaptation sociale plus particulièrement analysée par les sociologues (57). Le travail manuel, ancré radicalement sur les références sociales, révèle, sans doute plus que toute autre pratique scolaire, cette recherche de définition du produit de l'éducation. La technologie participe, elle aussi, à ce débat suggérant une éducation technologique proposant développement de la personne et formation sociale. Mais l'originalité de cette dernière réside, au delà d'une visée professionnelle, dans la contribution à la formation du citoyen (58), jusqu'alors absente ou assimilée à l'éducation morale exercée par le soin, le respect des règles qui permet d'imposer la droiture au penchant sinistre.

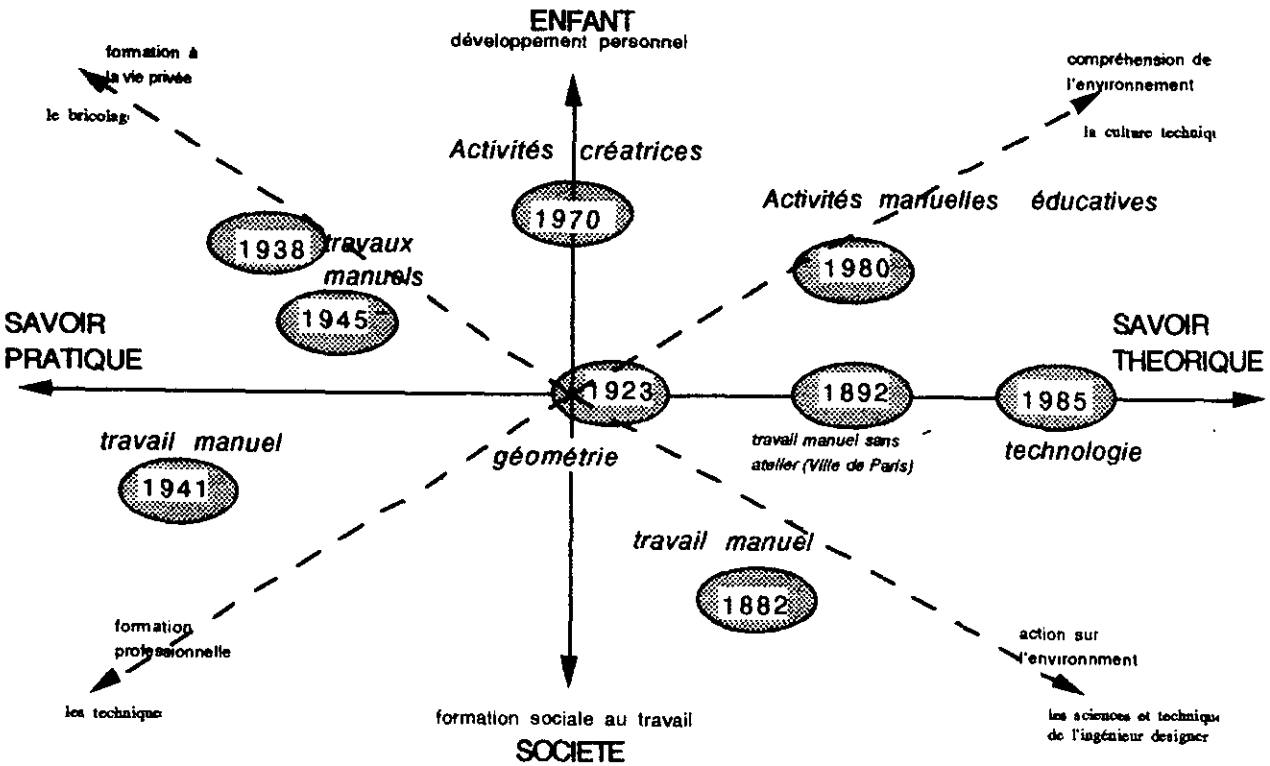
Parallèlement à cette interrogation liée aux finalités, la lecture des prescriptions fait apparaître deux orientations dans les objectifs et les contenus qu'ils sous-tendent. Savoir pratique et savoir théorique, savoir-faire et savoir sont associés dans tous les textes. L'objet fabriqué ou analysé

est alors prétexte à mise en œuvre d'outils, d'engins, de procédés et à élaboration conceptuelle.

Ces deux axes d'analyse permettent de localiser les différents styles de travail manuel sur un diagramme socio-didactique. Primat de l'enfant et de son développement personnel, primat de l'enjeu sociétal, focalisation sur un savoir pratique ou un savoir plus théorique permettent de délimiter quatre secteurs parcourus par le travail manuel.

Cette représentation indique la localisation privilégiée du travail manuel dans le quartier caractérisé par la relation de l'enfant avec un savoir théorique, ce qui le légitime à l'école (59). Dans le questionnement de cette légitimité, il serait vain de sous-estimer l'influence des valeurs de l'École, il serait illusoire de masquer la logique des acteurs qui ne diffusent que les pratiques culturelles auxquelles ils adhèrent et il serait naïf d'ignorer que la demande des familles n'est pas une formation scolaire au travail car la libération de l'individu par et grâce à l'École ne passe pas par des apprentissages, si minimaux soient-ils, de la sphère sociale. Mais ce point de vue axiologique ne permet pas d'expliquer le maintien du travail manuel, les absorptions, les rejets et les adaptations des éléments de son contenu. Son existence à l'École, le sens qu'il prend au cours moyen, la légitimité sociale qu'il a, se construisent, aux différentes périodes, par l'intermédiaire des disciplines installées, selon deux modalités. La première consiste à le rendre légitime grâce au contenu des autres disciplines ce qui lui donne son aspect accessoire en étant l'appendice de celles-ci. La seconde est une légitimation scolaire par sa fonction de régulation dans l'organisation pédagogique ce qui lui donne son aspect ludique permettant de ponctuer l'effort de l'écolier, de « régénérer l'intelligence » selon l'expression de Schmitt. Ainsi, son existence en classe, pour laquelle ses supports matériels exigent un effort d'organisation, ne semble envisageable que si le sacrifice qu'il impose équilibre les avantages qu'il apporte dans l'un ou l'autre de ces deux aspects.

Mais ces conditions d'existence signalent aussi les limites de son identité scolaire. La déviance manifeste du travail manuel à l'école, conçu très tôt comme un travail manuel d'école pour les



enfants (articulé avec celui de la maison d'enfants), correspond à la référence professionnelle comme en témoigne la proposition inacceptable qu'a pu être, à l'époque, la méthode de la ferblanterie. Au cours de ce siècle, la dimension technique, la référence à l'atelier ou à l'entreprise, au métier ou à la profession, à la production est, par une série d'évitements, écartée de l'école primaire. La séparation précoce de l'atelier et de l'école, facilitant l'absence généralisée de lieu spécialisé, a ainsi favorisé l'association du travail manuel à l'éducation intellectuelle en privilégiant la posture assise de l'écolier, déterminante dans le choix d'exercices ou d'activités. Dès lors, il doit prendre appui sur les références indiscutables de l'école, avec lesquelles le contenu entretient un lien de parenté. Pour ce qui concerne le travail manuel au cours moyen, la référence interne privilégiée, le point d'ancrage majeur des contenus, sont les sciences. Le travail manuel géométrique illustre notamment cette articulation qui permet une évocation allusive au métier avec un cahier, du papier et un crayon et une progression linéaire sur les cycles.

Cet ancrage révèle aussi l'insuffisance d'une référence interne autonome. En effet, la référence manuelle, malgré la permanence du souhait de développement de l'habileté, demeure l'attribut des classes enfantines, préparatoires et élémentaires en relation avec la gestualité de l'écriture. Au delà, cette référence apparaît très vite caduque dans une visée professionnelle de plus en plus lointaine et de moins en moins opératoire, et a-scolaire dans la dimension privée de la formation sociale. De plus cet aspect s'avère, très tôt exclu de l'école, car particulièrement adapté et bientôt dévolu et réservé à l'éducation des « arriérés » (60). La référence technique, quant à elle, est ignorée car trop récente dans les préoccupations de formation générale et jugée déraisonnable car supposée sans raison.

Néanmoins les tentatives de définition d'une spécificité, la recherche d'une référence scolaire autonome ont été au cœur des préoccupations. Les différents discours, de Pestalozzi à la COPRET, sont construits selon le fil conducteur des apprentissages à promouvoir afin de ne pas enseigner une spécialisation insensée car prématurée, ni dispenser un savoir fermé car immédiatement obsolète. ABC technique, connaissance commune à tous les métiers, habileté et goût, démarche technologique, culture technique permettent, au fil de l'évolution de l'environnement matériel, de penser des activités significatives. Toutefois, cette spécificité recherchée se trouve continuellement absorbée par les disciplines. La technicité, quintessence des techniques, cette ruse de l'homme pour produire, pour transformer, pour vendre est métamorphosée en un discours sur la technique, une formalisation rationnelle qui se substitue à la pensée en acte, qui l'anticipe pour l'éviter. Jamais le travail manuel ne se définit dans une perspective de développement de la technicité, jamais il ne s'associe à production technologique enfantine car l'école ne tolère ces manifestations que dans le domaine esthétique.

Protection de l'enfant, refus d'un déterminisme social fatal et/ou conformation aux rites de l'école ont conduit les prescripteurs à la proposition d'enseignements qui ne conservent que la connaissance et la compréhension de l'environnement en détournant le domaine de l'action. Le travail manuel se confond alors avec pédagogie de l'action ou du concret. Si à l'école, technique se confond souvent avec action, l'efficacité de l'action qui donne le sens des techniques industrielles ou commerciales n'est jamais centrale.

COHÉRENCE ET CONFLIT DE RÉFÉRENCES

Toutefois dans ce quartier de la formation générale, nous avons noté des variations des formes scolaires du travail manuel, différents styles qui, malgré leur apparence ne sont pas des feux de paille témoins des modes et de l'esprit du temps. En effet cet itinéraire illustre le processus de maintien de ce travail manuel, éducatif car enseigné, transposé car scolarisé. Le contenu oscille alors entre les orientations extrêmes et ses dérives éventuelles que la succession des méthodes semble corriger. Ainsi, le professionnalisme de la méthode des éléments techniques (1872) est adaptée par la méthode des objets utiles (1887) dont l'utilitarisme est corrigé par la méthodes des éléments géométriques (1891) au rationnel compensé par la méthode des objets attrayants (1923) dont l'approximation est structurée par la méthode des éléments logiques (1975) au formalisme que tempère la méthode du projet technique (1985) (61).

Mais plus qu'une succession de méthodes, il s'agit d'une alternance de méthodes traduisant la difficulté d'intégration dans le système scolaire

des pratiques de l'environnement, la difficulté d'articuler les pratiques de référence, dans leurs nuances et leur évolution, avec les pratiques scolaires. Ces méthodes ne sont en fait qu'une alternance des références scolaires et des références externes. La méthode des objets utiles, des objets attrayants, du projet technique sont des transpositions de pratiques privées ou professionnelles, elles s'opposent aux méthodes des éléments techniques, géométriques ou logiques fondées sur la construction linéaire des apprentissages en exercices gradués. Cette alternance du discours pédagogique apparaît comme une recherche de cohérence de cet ensemble de pratiques, dans le conflit de références qu'il pose. Dans cette recherche d'équilibre entre un travail manuel d'école et un travail manuel authentique, les références externes semblent ressourcer les pratiques lorsqu'elles ont perdu leur sens initial, lorsque les contenus deviennent, par excès de traitement scolaire, intégrés dans les activités qui relèvent alors d'autres champs disciplinaires. Le travail manuel sans atelier a ainsi peu à peu éloigné définitivement et irréversiblement la référence externe pour ne pouvoir avoir du sens que dans les références internes de l'école. Le travail manuel attrayant a permis alors de lui redonner du sens en référence à des pratiques privées. Mais là encore, son excès a impliqué son écart, sa déconnexion de l'école. Inversement sa scolarisation excessive dans la méthode des éléments géométriques ou logiques conduit à la même perte de sens. Telle semble être la dynamique du processus de scolarisation du travail manuel et d'intégration didactique de cet ensemble de pratiques sociales, évitant sa juxtaposition fonctionnelle et garantissant, malgré le pluriel de ses appellations scolaires, la singularité de sa proposition.

Joël Lebeaume
LIREST-GDSTC ENS Cachan
Université d'Orléans & IUFM Orléans-Tours

NOTES

(1) Étude effectuée dans le cadre du DEA de didactique des disciplines sous la responsabilité de J.L. Martinand : **Cent ans de travail manuel pour les garçons de cours moyen,** UER didactique des disciplines, Paris VII, 1989. Elle a été poursuivie et constitue la première partie d'une thèse : **Cent ans de travail manuel pour l'école élémentaire-Aspects didactiques,** Université Paris-Sud, 1993.

(2) **Histoire de l'Éducation,** n° 38, Paris, INRP, 1988

(3) Remarque : en novembre 1882 la création de l'école normale supérieure de travail manuel a permis la formation spécifique d'enseignants mais aux termes du décret du 4 septembre 1884, elle a été réunie à celle de St-Cloud à dater du 1er octobre.

(4) Hébrard J., La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne, **Histoire de l'Éducation,** Paris : INRP, 1988, n° 38, p. 10.

(5) Arnaud P., Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique, **Revue Française de Pédagogie,** Paris : INRP, 1989, p. 29-34.

(6) Rougier-Pintiaux P., Les instituteurs et l'introduction du tavail manuel dans les écoles primaires de garçons du XXe siècle, **Revue Française de Sociologie,** XXIX, Paris, 1988, p. 275-292. Selon l'auteur, cette interprétation scolaire des pratiques sociales du travail, préconisée par la hiérarchie administrative, a été renforcée par la revendication *des instituteurs (réunis au congrès* du Havre, 1885), de leur professionnalisme de la transmission de tout savoir, écartant ainsi l'intervention des maîtres-ouvriers.

(7) Remarque : L'expression « éducation harmonique » se définit selon la solidarité des trois ordres des facultés humaines : la main, l'esprit, le cœur.

(8) Legoux Y., **Du compagnon au technicien,** Paris : Technique et Vulgarisation, 1972.

(9) Cette formule est utilisée par Salicis dans « l'enseignement manuel et professionnel en Allemagne ». L'origine de Salicis, polytechnicien, capitaine de frégate, explique cette référence militaire qu'il nuance « la jeune armée du travail » (lettre au ministre du 29 mars 1886, p. 22, A.N. F17 9674). Le « succès économique sur les marchés internationaux » (instruction spéciale 1886) lui semble solidaire d'une formation visant à terme un « ouvrier non seulement habile mais instruit » (instruction pour l'enseignement manuel dans les écoles primaires, Paris, Chaix, 1885, p. 7) que recouvre la formule « bras intelligents » utilisé par Planty (A), **Cours de travail manuel,** Paris, Gedalge, 1887, préface p. II.

(10) Corbon revendique l'origine de l'introduction des exercices manuels à l'école primaire dans sa lettre au ministre du 1er novembre 1885.

(11) Corbon A., **Rapport à M. le Sénateur, Préfet de la Seine sur les exercices manuels dans les écoles primaires considérés comme complément de l'éducation,** Paris : Charles de Mourgues, 1880, p. 12.

(12) Panthier A., **Enquête historique sur l'enseignement manuel dans les écoles non techniques,** Paris : Imprimerie nationale. 1906, p. 54.

(13) Remarque : le système du Kindergarten propose deux séries d'activité ludiques utilisant des matériaux : les dons et les occupations. Les dons consistent à manipuler, à *construire des corps, des surfaces, des lignes et des* points. Les occupations apparaissent ensuite faisant place à l'enseignement systématique des connaissances « dissimulées » sous les dons. Points, lignes, surfaces et volumes sont abordés par des activités de piquage, de couture, tissage, pliage, cartonnage, modelage...

(14) Montessori M., **Pédagogie scientifique,** tome 1, La maison des enfants, Paris : ESF, 1970 (Édition du centenaire).

(15) Pestalozzi. **Comment Gertrude instruit ses enfants,** Albeuve, Castella, 1985, p. 203, traduction par Soëtard (M.) de l'édition originale Wie Gertrud ihre kinder lerht, Bern et Zürich, Heinrich Gessner, 1801.

(16) Schmitt E., **La pédagogie du travail manuel,** Paris : Alcide Picard et Kaan, 1888.

(17) Concept didactique introduit par Martinand (JL.), **Connaître et transformer la matière,** Berne : Peter Lang, 1986.

(18) Ognier P., **L'école républicaine française et ses miroirs,** Berne : Peter Lang, 1988, p. 91.

(19) Leblanc R., Les travaux manuels dans les Écoles Normales d'Instituteurs, Paris : **Revue Pédagogique**, 1891, I, p. 9 et p. 233-244.

(20) Publié de juillet 1888 à septembre 1890, Paris, Librairie Gedalge.

(21) Prost A., **Histoire de l'enseignement en France (1800-1967),** Paris : Armand Colin, 1968.

(22) Cette revue est publiée aux éditions Nathan, le premier numéro est daté du 1er octobre 1922. Elle devient le « **Magazine scientifique illustré** » à partir du 1er mars 1928 puis *prendra le nom de* « ***Scola*** » *jusqu'en 1934. L'examen de* cette revue montre, comme l'évolution du titre le suggère, un point de vue scientifique privilégié.

(23) Remarque : les auteurs réguliers des articles des six premières années, P.E. Marcant, A. Plicque, E. Réau, Mme Chanticlaire, sont aussi les auteurs de livres, de matériel, d'outillage, de cahiers édités par Nathan et auxquels la revue renvoie.

(24) Plicque A., **Le travail manuel attrayant à l'école primaire,** Éducation de l'œil et de la main, Paris : Nathan, 1922.

(25) Kula C., Bocquillone E., **Pour le bonheur de nos enfants, la réforme de l'éducation natioanle,** Paris, Dunod, 1933.

(26) Référence à la devise de Jeanne d'Arc qui semble être la formule de l'époque pour glorifier le travail comme l'indique le discours prononcé par M. Labbé, directeur de l'Enseignement technique lors de la fête du travail à Paris, le 18 décembre 1926 : « ... Voilà ce que nous fêtons et je regrette qu'il ne puisse monter de cette jeunesse qui se presse devant moi, un chœur solennel qui chanterait au travail un hymne où l'on entendrait les vieux mots français, la plus belle des devises : « vive labeur » !

(27) Création au début de l'année 1906 au 52, rue des Épinettes à Paris.

(28) Bocquillone E., **De l'École à l'Atelier,** Paris, Baudinière, 1944, p. 42.

(29) Cunéo M., Godier A. **Vade-mecum pour les activités dirigés et l'étude du milieu,** Paris : Nathan, 1948, 3e éd., p. 6.

(30) Instructions de 1938, p. 4.

(31) Bien que dans les textes des années 1940 dessin et travail manuel soient juxtaposés (dessin travail manuel en 1938, dessin *ou* travail manuel en 1947), il s'agit essentiellement d'un regroupement horaire plus que d'une assimilation de contenus ou d'activités car les instructions demeurent distinctes.

(33) Cousinet R. La pédagogie du *travail manuel, Paris,* ***L'école Nouvelle Française,*** n° 30, 1950, p. 35-39.

(34) Calmy G., **Le travail manuel de 4 à 7 ans,** Paris, 1961.

(35) Plaisance E., **L'école maternelle en France depuis la fin de la seconde guerre mondiale,** thèse, *UER Sciences de l'Éducation*, Paris V, 1984.

(36) Circulaire ministérielle du 14 avril 1953 in Encyclopédie pratique de l'éducation en France, IPN MEN, Paris, 1960, *p. 570.*

(37) Selon Gloton R., 1969.

(38) Remarque : cette réflexion aboutit à la publication d'un ouvrage en deux volumes : Collectif des PEN, **Comment pratiquer les activités manuelles éducatives à l'école maternelle et à l'école élémentaire, Marseille, CRDP, 1978.**

(39) Cette relation est argumentée dans une perspective génétique au plan de la psychologie et de l'anthropologie, la main qui pense, le primat de l'action sur la pensée sont les thèmes de la dialectique du geste et de la parole.

(40) Schneider J., **Les activités manuelles et l'éveil de la pensée,** op. cit., note 38, p. 9.

(41) Voir notamment Bresson M., De Schonen S., **Pratiques de l'espace,** film 16 mm, Service du film de la recherche scientifique, Paris, 1980.

(42) Selon définition in Goldschager L. et Lister A., **Informatique et Algorithmique,** traduit par Sumpf V., Inter-Éditions, 1981, p. 16.

(43) Dumont M. et Pasquis F., **Mathématique pour la tête et les mains,** Paris, Cedic-Nathan, 1979.

(44) Cette caractéristique est développée par Géminard L., **Logique et Technologie,** Dunod, Paris, 1970.

(45) voir disciplines majeures, disciplines mineures *in* Léon A., **Introduction à l'histoire des faits éducatifs,** Paris : PUF, *1971.*

(46) Remarque : ce courant transforme également l'éducation gestuelle en psychomotricité à l'école maternelle.

(47) Collectif des PEN, **Activités manuelles éducatives au cours moyen,** *tome 3, Marseille : CRDP, 1986, p. 108.*

(48) Fiches d'accompagnement 1981-82 et fiches du Journal des Instituteurs, Nathan.

(49) Op. cit. p. 8.

(50) Martinand J.-L., Culture et technicité dans l'enseignement obligatoire, **Actes du colloque « Culture technique et formation »,** Nancy : PUN, 1991, p. 54-56.

(51) Isambert-Jamati V., Les primaires, ces incapables prétentieux, **Revue française de pédagogie,** n° 73, 10-11-12/85, Paris, INRP.

(52) Remarque : cette dernière est la plus retentissante soutenue par un plan d'équipement et de dotation matérielle (valises Technologie), adjointe à une formation massive des maîtres et supervisée par une infrastructure décentralisée (plan IPT, animateurs de réseaux...).

(53) Cf. rapport COPRET, 1985.

(54) Voir notamment : Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire. Initiation physique et technologique. Recherches Pédagogiques, n° 74. Paris : INRP. 1975.

(55) Remarque : le graphique distingue ces variations, géométrique (1), algorithmique (1') traduites sous forme de procédures dans l'écriture des programmes de « robotique » (1'').

(56) Suchodolski B., **La pédagogie et les grands courants philosophiques,** Paris : Éditions du Scarabée, 1960.

(57) Voir notamment Isambert-Jamati, **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire,** Paris, PUF, 1984.

(58) Cf. Copret remarque importante p. 5.

(59) Remarque : la problématique du travail manuel féminin, au moins pour la première partie du XXe siècle est différente, dans sa visée d'éducation ménagère qui prend essentiellement référence sur la vie privée.

(60) Pascale Rougier-Pintiaux remarque le thème choisi pour le premier examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés qui est « l'importance du travail manuel dans l'éducation des arriérés » (cf. **Revue Pédagogique,** 1910, 2e semestre), op. cit. p. 2.

(61) Remarque : les dérives de cette méthode sont ou bien le dressage industriel par l'application répétée et systématique d'une démrache ou bien l'allusion produite par un discours de plus en plus distant de la réalité.

Un obstacle à l'émergence d'une pédagogie centrée sur l'élève : le formalisme. Approche historique

Claude Carpentier

En proposant de placer l'élève au centre du système éducatif, la Loi d'orientation de 1989 cherche à rompre avec le formalisme qui tend à apprécier la valeur de l'action pédagogique davantage à travers sa cohérence interne (apriorisme) qu'à travers les résultats obtenus (évaluation a posteriori *ou réalisme). Sous la IIIe République, le formalisme est largement développé dans les milieux pédagogiques. On observe cependant, dans l'entre-deux-guerres, certaines évolutions vers le réalisme s'opérant suivant des modalités et des rythmes différents selon que l'on s'intéresse aux Instructions officielles, à la Revue pédagogique ou aux instances hiérarchiques locales telles que les inspecteurs d'académie ou les inspecteurs primaires successifs ; la position institutionnelle de ces derniers en faisant des observateurs privilégiés du terrain. Bien que circonscrits, les changements observés constituent l'une des conditions théoriques d'un passage ultérieur d'une pédagogie sans élèves à une pédagogie centrée sur l'élève, d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage.*

Le rapport annexé à la loi d'orientation de juillet 1989 place l'élève au centre du système éducatif. Dans un discours du 15 février 1990, le ministre de l'Éducation nationale mettait nettement l'accent sur la nécessité de « repenser les conceptions pédagogiques qui servent de fondements à l'enseignement » :

> *« L'élève, dans sa réalité psychologique, physiologique et sociale doit devenir partout la référence autour de laquelle l'enseignement doit s'organiser »*
> *in* « Savoir » : avril 1990.

L'institution scolaire est ainsi conviée à opérer une véritable révolution copernicienne nécessitée par le constat selon lequel :

> *« Notre système éducatif fonctionne encore sur des modèles qui restent, par certains aspects, très normatifs ».*
> *ibid.*

Un tel renversement de perspective a pour fondement la volonté de mieux réaliser l'école de la réussite, elle-même définie par une diversification des voies conduisant au succès. Dire d'un sys-

tème éducatif qu'il est normatif, c'est souligner son caractère prescriptif, c'est-à-dire sa capacité, à réguler et à ordonner le réel. À cet égard, G. Canguilhem définit la norme comme :

> *« Ce qui sert à faire droit, à dresser, à redresser. Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence, à un donné dont la variété, la disparate s'offrent, au regard de l'exigence, comme un indéterminé hostile plus encore qu'étranger »* (1).

La formule nous paraît bien adaptée à la situation présente. Bien que les deux termes ne soient pas synonymes, la norme a pour effet d'uniformiser :

> *« Une norme se propose comme un mode possible d'unification du divers, de résorption d'une différence, de règlement d'un différend »* (2).

On peut enfin s'interroger, dans le domaine pédagogique, sur le point d'application de la norme : le contenu et/ou la forme. Une distinction à l'accent tout autant kantien (3) que durkheimien. On évoquera, à cet égard, le propos du sociologue :

> *« ... depuis le VIIIe siècle, nous allons de formalisme pédagogique en formalisme pédagogique sans parvenir à en sortir... J'entends par là que, pendant tout ce temps, l'enseignement a toujours eu pour but non de donner à l'enfant des connaissances positives... mais de susciter chez lui des habiletés toutes formalistes, ici l'art de discuter, là l'art de s'exprimer »* (4)..

Pour notre part, c'est à une autre espèce du formalisme pédagogique que nous accorderons notre attention, celui de la méthode. Nous formulons ici l'hypothèse d'après laquelle il a constituté durablement un obstacle à l'émergence de ce que certains appellent aujourd'hui « pédagogie différenciée » et par là à l'émergence de l'« échec scolaire » comme problème pédagogique. Nous nous attacherons d'abord à caractériser ce formalisme comme recours à une méthode générale définie principalement par sa cohérence interne. Nous chercherons également à établir en quoi cette orientation formaliste a, par ailleurs, contribué à l'élaboration de la norme et a constitué un critère essentiel dans l'évaluation des pratiques pédagogiques aux trois principaux niveaux de la hiérarchie : hiérarchie supérieure où sont élaborées les orientations officielles ; hiérarchie intermédiaire représentée par les inspecteurs d'académie ; hiérarchie subalterne incarnée par les inspecteurs primaires. Nombreux sont les documents qui attestent la prégnance du modèle formaliste. Toutefois, sur la période qui s'étend de la mise en place de l'école républicaine à la veille de la Seconde Guerre, objet d'une étude plus ample de notre part (5), il y a lieu de repérer d'éventuelles évolutions, s'opérant d'ailleurs selon des modalités et à des rythmes variables d'une instance à l'autre. A cet égard, on peut, par exemple, se demander si la pression des « réalités du terrain » constitue ou non, pour les inspecteurs primaires, une incitation à rompre plus facilement et plus précocement que d'autres avec le formalisme et à s'engager dans la différenciation pédagogique.

UNE MÉTHODE GÉNÉRALE

Dès les instructions de 1882 destinés à l'enseignement élémentaire, prévaut l'idée que l'enseignement doit être assuré par la mise en œuvre d'une méthode unique et universelle :

> *« L'objet de l'enseignement étant ainsi défini, **la** méthode à suivre s'impose d'elle-même... **La seule méthode** (6) qui convienne à l'enseignement primaire... »*

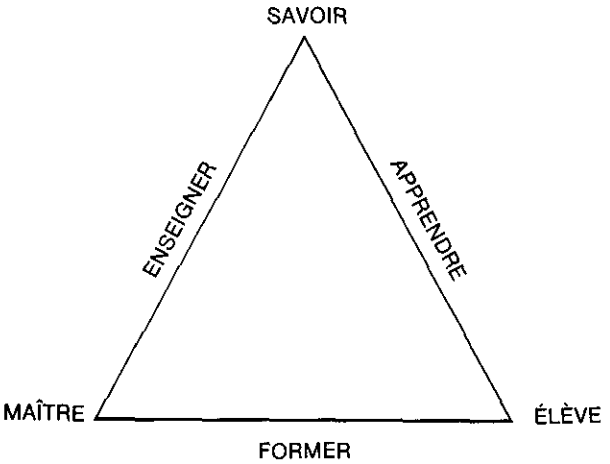
Une telle formulation exclut tout véritable pluralisme méthodologique en marginalisant les méthodologies et épistémologies régionales ou disciplinaires. C'est du moins l'interprétation du texte la plus vraisemblable, si l'on s'inspire de la lecture de l'important article publié par H. Marion dans la *Revue Pédagogique* (7) en 1888 :

> *« Il faut distinguer la méthode et les méthodes. Chaque branche d'enseignement, en effet, a jusqu'à un certain point sa méthode propre : une fois fixé le programme des choses à enseigner aux divers âges, il y a pour chacune à se demander comment on doit l'enseigner à chaque âge : ce sera la question des méthodes particulières... Mais ces méthodes particulières ont un fond commun, reposant sur des principes généraux... Ces principes fondamentaux, ces règles très simples mais très arrêtées, que nous devons tirer au clair avant tout, voilà ce que j'appelle la méthode ».*
>
> *Rev. Péd.*, 1888, 1er sem., pp. 3 et 4

La réussite de l'école et de la pédagogie dépendent donc de l'excellence de « LA » méthode.

Mais qu'en est-il de la réussite de l'élève ? La *première entraîne-t-elle* automatiquement celle du second ? La réussite du pédagogue ne risque-t-elle pas de se réduire à n'être que la *réussite* d'une pédagogie sans élèves parce que strictement formelle ? Dans une telle éventualité, la question de la réussite ou de l'échec de l'élève est occultée par celle de la réussite ou de l'échec *de la pédagogie*.

La référence au triangle pédagogique de J. Houssaye (8) nous permet de situer la méthode dans cette structure tripolaire (savoir-maître-élève) *dont les éléments définissent trois processus* (enseigner-former-apprendre).



Le texte officiel de 1882, déjà cité, nous suggère que l'enseignement (processus enseigner), excluant le pôle élève, se définit par « LA » *méthode*, forme pure et abstraite articulée sur un contenu (le savoir). Ce qui nous conduit, pour caractériser cette pédagogie, à utiliser l'expression paradoxale de pédagogie sans élèves. Le propos peut paraître excessif puisque, dans le chapitre « objet, méthode, programme », les instructions utilisent le terme « élèves ».

> *« La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées... ».*

Il est même occasionnellement fait référence à leur âge et à leur appartenance sociale (9) :

> *« L'instruction primaire, en raison de l'âge des élèves et des carrières auxquelles ils se destinent... »*

Cette référence reste cependant de pure forme et il semble bien que la méthode vaut par elle-même, indépendamment des enfants sur lesquels *elle s'exerce*.

Plus tard (10), en 1923, le recours à « LA » *méthode est tout aussi soutenu dans les instructions* officielles. Il s'agit d'une forme abstraite articulée aux contenus didactiques privilégiant le processus « enseigner » et n'exigeant pas fondamentalement la présence d'élèves. En outre, le terme reçoit plusieurs sens. En premier lieu, la méthode est relative à l'organisation pédagogique des *écoles. Les Instructions de 1923 cherchent à* substituer la « méthode progressive » à la « méthode concentrique », afin de rationaliser un curriculum qu'il faut adapter aux conditions d'âge des écoliers :

> *« Pour bien enseigner aux enfants "ce qu'il n'est pas permis d'ignorer", il faut savoir choisir et doser, suivant leur âge, les connaissances qu'ils auront à assimiler. L'enseignement doit être gradué ».*
>
> *JO*, 1923 (arrêtés du 23/02/23).

Ce que ne faisait pas précisément la méthode « concentrique », antérieurement en usage, en raison de *l'irrégularité de certaines scolarité ou* d'abandons prématurés. On lui reproche alors de faire :

> *« reparaître aux divers cours ou aux divisions successives d'un même cours, les mêmes articles du programme en exigeant simplement qu'ils soient traités avec une ampleur croissante... Si vous tourniez toujours dans le même cercle, ou même dans des cercles concentriques, auriez-vous du plaisir à marcher ? Donnez donc à votre élève l'impression qu'il avance, qu'il progresse, qu'il découvre du pays nouveau. A la méthode concentrique préférez la méthode progressive... On ne fera de nouvelles conquêtes que si l'on est sûr de bien tenir le terrain déjà conquis... et, comme la graduation* (11) *des programmes, apportera à chaque âge ce qui lui convient, il retiendra aisément ce qu'il aura appris, en temps opportun, avec plaisir... ».*

N'est-ce pas par un abus de langage que l'on parle ainsi de méthode pour désigner en réalité l'organisation pratique du curriculum ?

En un second sens et dans le même texte, le terme méthode désigne la manière d'enseigner, entendue du point de vue de la philosophie de

l'éducation. Le texte de 1923 reprend à cet égard les orientations définies dès 1882 et montre l'ancrage de la méthode préconisée dans la tradition de la « pensée française » :

> *« Méthode intuitive et inductive, partant des faits sensibles pour aller aux idées ; méthode active, faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité. Méthode inspirée par la grande tradition des penseurs français qui se sont occupés de l'éducation, depuis Montaigne jusqu'à Rousseau... »*
>
> *Idem.*

C'est donc davantage une philosophie de l'éducation qu'une étude positive des réalités, y compris psychologiques, qui constitue le fondement de « LA » méthode.

Lorsque les IO abordent la didactique des disciplines, le mot méthode prend un troisième sens, proche de celui de technique, mais ce changement de sens n'est pas systématique et dépend des disciplines envisagées. Lorsque le glissement sémantique transforme la méthode en technique, le pragmatisme prévaut et l'intérêt pour les résultats s'exprime ; tel est le cas de la lecture :

> *« Nous ne préconisons aucune méthode : **la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides**. Entre la méthode d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix ; des expériences se poursuivent qui décideront. Toutefois les procédés qui nous paraissent devoir l'emporter sont ceux qui amènent l'enfant à s'intéresser à cette tâche ingrate qui consiste à associer des sons et des formes sans rapport apparent. Par suite, ceux qui font appel à son besoin de mouvement ont les plus grandes chances d'être fécondes. Et telle est probablement la raison du succès de la méthode phonomimique... ».*
>
> *Idem.*

Il en est de même pour l'écriture :

> *« Le nouveau plan d'étude ne manifeste de préférence pour aucune méthodes d'écriture. L'écriture droite et l'écriture penchée demeurent également autorisées. L'essentiel est que la méthode adoptée permette à l'enfant de se placer, pour écrire, dans les meilleures conditions hygiéniques ».*

Dans d'autres matières, c'est le second sens du mot méthode qui est retenu, celle-ci reposant sur un principe philosophique intangible : l'incertitude et le pragmatisme n'ont plus lieu d'être, et le texte a recours à la prescription stricte. Telle est la situation pour la grammaire, le calcul, les sciences :

> *« De même qu'il doit être simple, l'enseignement grammatical doit être concret... Au cours moyen la méthode de l'enseignement grammatical ne change pas : on va toujours de l'exemple à la règle et de la règle à l'application... La méthode ne change pas plus au cours supérieur qu'au cours moyen : elle demeure concrète et inductive ».*
>
> *Idem.*

Pour le calcul :

> *« est consacrée la méthode qui consiste, au cours préparatoire, comme à l'école maternelle, à placer entre les mains des objets... qu'ils ont à grouper, séparer, combiner de diverses manières... ».*
>
> *Idem.*

Quant aux sciences :

> *« La méthode employée doit être une méthode fondée sur l'observation et l'expérience... Au cours supérieur lui-même, l'enseignement doit se garder de devenir abstrait et livresque... Partout expérimental, l'enseignement scientifique doit partout rester pratique ».*
>
> *Idem.*

La polysémie du terme méthode paraît donc incontestable dans le texte de 1923. Il s'agit de strates, de niveaux de discours qui, en principe, ne se rencontrent pas, sauf en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire qui plonge les auteurs dans la perplexité, mais qui les contraint cependant à trancher :

> *« Le Conseil Supérieur n'a pas eu à délibérer sur la méthode à suivre dans l'enseignement historique, et, ici comme ailleurs, il laisse aux maîtres une grande liberté ».*
>
> *Idem*, p. 202.

Ce qui est manifestement inexact, ainsi que l'attestent les extraits qui précèdent, à forte orientation prescriptive. Suivent alors quelques considérations sur ce qui limite en fait la liberté de choix du maître :

> *« La liberté du maître dans le choix des méthodes est encore limitée par les lois de la psychologie enfantine. Certaines méthodes*

ont été mises à la mode qui sont contraires à ces lois. Telle est celle qui, ***croyant s'appuyer sur une règle pédagogique certaine*** *(aller du connu à l'inconnu) conseille de remonter du présent au passé. Tout d'abord, cette méthode est, à la lettre, impraticable ; il est impossible de raconter les événements en renversant rigoureusement leur ordre, c'est-à-dire en exposant leur terme comme s'il était leur début : il est impossible de retourner le temps comme un gant... Cette méthode n'a pas seulement l'inconvénient d'être bizarre. Elle fausse dans l'esprit des enfants le sens du temps et le sens de l'histoire... ».*

Idem, p. 203.

Nous assistons donc à l'affrontement entre une norme pédagogique certaines héritée d'une philosophie, dont les principes n'ont pas à être démontrées par l'expérience, dont on ne cesse par ailleurs de vanter le mérite et la psychologie de l'enfant qui, à l'inverse, introduit l'idée d'une soumission des principes à la réalité. Les Instructions de 1923 traduisent un flottement épistémologique certain auquel la personnalité de Paul Lapie n'est vraisemblablement pas étrangère. En effet ce dernier, alors responsable de l'enseignement primaire, est à l'origine de ce texte. Cartésien, attaché à la tradition rationaliste française, mais aussi inscrit dans la mouvance durkheimienne du développement des sciences positives, il est héritier de la tradition française en matière de philosophie de l'éducation. La compatibilité entre ces différentes influences est loin d'être assurée, de sorte qu'il n'est pas étonnant que les IO de 1923 revêtent, en ce qui concerne LA méthode, un caractère **assez fluctuant**. Parmi les trois sens que nous avons distingués, seul le second est l'expression d'un dogmatisme pédagogique autorisant à parler de pédagogie sans élèves, les deux autres font une référence générale à la réalité en invoquant les contraintes de l'âge ou l'existence d'une psychologie de l'enfant en cours de constitution. Toutefois, dans les deux cas, il s'agit d'une pédagogie abstraite au sens où elle reste aveugle à l'idée d'une différenciation rendue nécessaire par l'hétérogénéité du public. Autrement dit, ou bien l'on ne concède rien à la réalité, ou bien on lui reconnaît un statut générique, sans toutefois s'approcher de l'idée d'une différenciation des pratiques. La polysémie du concept de méthode résulte en réalité de la difficulté à circonscrire l'objet auquel elle s'applique.

Au second sens, la méthode n'a, à vrai dire, pas d'autre objet qu'elle-même, son essence suffit à la caractériser.

Aux sens 1 et 3, la notion fait référence à un « environnement » (âge des élèves, champ disciplinaire donné). C'est relativement à ce champ que la méthode peut prendre tel aspect particulier inspiré du pragmatisme (lecture, écriture) ou au contraire rester conforme à son essence (grammaire, calcul, sciences). L'objet est ici le domaine du savoir, le champ épistémologique propre à telle ou telle discipline ; si des aménagements relatifs à la méthode (qui peuvent, dans certains cas, aller jusqu'à son abandon) ont lieu, c'est en raison des caractéristiques spécifiques de ces disciplines (pôle savoir) mais non en raison des caractéristiques spécifiques du public (pôle élève). Tout au plus fait-on quelques concessions à « LA » psychologie de l'enfant.

En 1938 (12), alors que le terme de la scolarité obligatoire est porté de 13 à 14 ans et que l'on envisage d'assurer des transitions utiles entre le premier et le second degré bien que l'enseignement primaire reste un enseignement complet pour le plus grand nombre, l'infléchissement vers la pédagogie pratique est beaucoup plus prononcé que précédemment (13) ; la référence à des principes absolus donnant les lignes directrices de la méthode se fait plus discrète et fait souvent place à une suite de recommandations précises portant sur les divers points du programme dans les différentes disciplines. La conclusion de J. Zay affirme cette orientation avec détermination :

« Notre méthode est simple... Elle fait appel aux qualités mêmes qu'on entend affirmer, et limite les programmes aux questions et aux exercices dont la pratique de la vie offre des exemples ou prouve l'utilité. Elle se fonde à la fois sur la doctrine des grands éducateurs qui sont aussi de grands penseurs, et sur une expérience pédagogique aussi ancienne que l'école laïque elle-même et aussi jeune qu'elle... ».

Inst. du 20/09/38.

Lorsque la référence à « LA » méthode a lieu, c'est soit pour rappeler de bons principes (c'est le cas pour l'enseignement des sciences), soit pour rectifier certaines déviations théoriques aux conséquences pratiques fâcheuses, comme cela est le cas pour l'enseignement de la composition française. De toute façon, c'est de son caractère

rationnel, idéal de l'école laïque, que la méthode tire sa force et sa certitude.

Pour l'enseignement scientifique, les orientations de 1923 sont rappelées :

> « *On* (14) *veut toujours que le concret soit à la base de toute découverte à l'école primaire, où l'enfant doit être conduit "du fait sensible à l'idée" ; on veut qu'il soit de plus en plus actif, en collaboration étroite avec le maître... On désire plus qu'auparavant encore ne l'occuper, dans l'enseignement scientifique, qu'à des tâches dépouillées de tout caractère artificiel, et qu'il rencontrera dans la vie quotidienne.*
>
> *En définitive, la méthode intuitive préconisée dès 1887, et les instructions de 1923, demeurent la charte pédagogique des maîtres du premier degré ; mais on veut que la règle soit désormais connue de tous et effectivement appliquée* ».
>
> *Idem.*

> « *Observer et expérimenter, à partir de phénomènes familiers, de produits naturels, d'opérations courantes, pour aboutir aux connaissances élémentaires indispensables, telle est* ***la méthode****, parfois perdue de vue par certains maîtres, dont il ne faut pas s'écarter. Or les nouveaux programmes* ***rappellent à chaque ligne cette méthode****, en insistant sur le fait que les propriétés à mettre en évidence le seront toujours au moyen d'observations et d'expériences simples* ».
>
> s.p.n., *idem.*

En revanche, pour la composition française, la prescription de la méthode s'appuie sur une évaluation des résultats d'ensemble de cet enseignement et non sur une règle bonne in abstracto ; ce qui permet la critique de la méthode antérieurement en vigueur, source de résultats décevants (15) :

> « *Les résultats de l'enseignement de la composition française à l'école primaire sont assez décevants. Au certificat d'études, c'est l'épreuve la plus faible* ».
>
> *Idem,* p. 385.

> « *Il faut donc dans l'enseignement de la composition française surtout,* ***se garder de méconnaître la réalité scolaire*** ».
>
> *Idem.*

> « *Au seul point de vue de la méthode, les instructions de 1923 ont donné lieu à plus d'un malentendu. Dans le souci de "procéder par étapes", elles prescrivaient d'exercer d'abord les enfants à assembler les éléments d'une proposition, puis à écrire correctement une phrase simple, pour passer ensuite à la construction d'un paragraphe, la "véritable rédaction" n'apparaissant qu'au terme de cette progression... [la même méthode était en vigueur dans l'enseignement du dessin]...* ***Les résultats étaient médiocres... Dans la parole et dans la rédaction comme dans le dessin, le démarche de la pensée va nécessairement du tout à la partie, c'est-à-dire de la rédaction au paragraphe et à la phrase, de la phrase à la proposition et au mot... Ce n'est pas davantage par certains exercices d'initiation ou d'enrichissement de la phrase que l'on apprend à écrire****...*
>
> *Idem.*

Nous donnons à ce texte une importance particulière dans la mesure où il exprime sur ce point une évolution assez radicale par rapport à son homologue de 1923. Ce dernier semblait, nous l'avons vu, partagé entre un dogmatisme pédagogique peu soucieux de fonder ses principes en les mettant à l'épreuve du réel et un pragmatisme de circonstance préconisant, dans certaines matières, l'acceptation de toute méthode pourvu qu'elle réussisse, qu'elle donne de bons résultats.

Le texte de 1938 réalise, dans le domaine de la composition française, une articulation entre ces deux orientations. Partant du constat de la faiblesse des résultats, J. Zay réexamine les fondements théoriques de la méthode qu'il rend responsable de ces mauvais résultats et propose une nouvelle théorie inspirée du gestaltisme jugée plus conforme au processus réel de l'acquisition et de l'apprentissage. Ici, la référence à une philosophie de l'éducation dont les principes n'ont pas à être démontrés expérimentalement par des « résultats » fait place à la fois à la prise en compte des résultats et à un théorie des processus cognitifs inversant les rapports habituels entre l'analyse et la synthèse, comme le font la méthode globale et la théorie de la Forme pour l'apprentissage de la lecture, et comme commence à le faire dès 1935 l'épistémologie génétique de J. Piaget. Cette inversion se réalisant dans le cadre d'une démarche qui se veut expérimentale.

Les prescriptions relatives à l'enseignement de la composition française font apparaître un chan-

gement de perspective entre les IO de 1923 et celles de 1938. Le texte signé par L. Bérard, Ministre en 1923, s'appuyait sur une psychologie génétique rudimentaire d'après laquelle « il faut procéder par étapes » en raison de l'âge des enfants car « il ne saurait être question de faire composer à des enfants de sept ans de véritables rédactions ». Cette représentation appellerait donc une graduation des exercices du simple au complexe en fonction de l'âge des enfants (à sept ans de petites phrases, au cours moyen ils combineront des phrases, au cours supérieur ils accéderont à la véritable rédaction). C'est donc d'une sorte de psychologie génétique spontanée, sur le contenu de laquelle nous n'avons pas à nous prononcer ici, que l'on tirait les remèdes susceptibles d'améliorer les résultats déjà jugés insuffisants à cette époque. Notons que le terme de « méthode » n'était pas utilisé pour désigner cette procédure qui est en revanche rangée parmi les méthodes (à proscrire) par le texte de 1938. Ce qui était appelé méthode en 1923 ne relevait pas du processus de l'apprentissage en tant que tel, mais de la motivation et du désir, fruits de la liberté.

> *« Le dessin libre doit avoir pour pendant la rédaction libre... La rédaction libre mettra en valeur tantôt la spontanéité et la fraîcheur des sentiments... Et surtout, elle leur inspirera le désir d'écrire sans lequel tous nos efforts demeureraient vains...*
>
> *D'une manière générale, toute méthode est mauvaise si elle n'inspire pas à l'enfant le désir de traduire ses impressions et de chercher, pour cette traduction, l'expression adéquate. Toute méthode est bonne si elle lui inspire ce double désir... Nous obtiendrons en cette matière de meilleurs résultats quand, non seulement nos leçons de français, mais toutes nos leçons, feront plus, que par le passé, appel à l'activité et à la confiance ou la liberté de l'enfance ».*
>
> *IO,* 1923.

La méthode était donc explicitement, et de façon large, définie dans le registre sémantique de la philosophie morale et par conséquent de la norme (liberté) et non par référence au registre plus descriptif des processus d'acquisition. C'est au contraire en réinterprétant la partie du discours de 1923 relative à la psychologie du développement en termes de méthode que le texte de 1938 cherche à fixer les questions de méthode pour la composition française dans le registre descriptif en substituant une théorie des processus cogntifis à une autre et en évitant de placer le problème sur le terrain de la philosophie normative. Ce « travail » opéré en 1938 sur le texte de 1923, dans un contexte précisé plus haut, ne nous paraît pas fortuit. Il traduit, selon nous, le passage, peut-être encore limité, d'une conception normative de la méthode dont le principe relève d'une philosophie de l'éducation à une conception plus descriptive s'appuyant davantage sur une psychologie de l'éducation en plein essor, associée par l'institution à la préparation directe à la vie pour le plus grand nombre.

Mais, ne restons-nous pas dans le cadre de « LA »méthode ? Quel gain les élèves les moins bons auront-ils pu tirer d'une telle mutation ? Peut-on attendre un bénéfice quelconque, lorsqu'on s'intéresse aux retards scolaires et aux moyens à mettre en œuvre pour y remédier, de ce que « LA » méthode prescrite par la psychologie prenne le relais de « LA » méthode prescrite par la philosophie de l'éducation ?

ÉVALUATION *A PRIORI*, ÉVALUATION *A POSTERIORI* DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

La hiérarchie de l'Instruction publique (puis de l'Éducation nationale) ne se contente pas de définir la norme pédagogique, elle a également pour mission de contrôler et d'évaluer sa mise en œuvre. Nous nous proposons donc d'examiner les modalités de cette évaluation aux trois niveaux hiérarchiques distingués ci-dessus. Pour cela, nous nous interrogerons sur la place occupée par la référence à la pédagogie formelle dans les pratiques d'évaluation mais aussi sur le poids éventuel d'autres critères imposés par la pression de la réalité, notamment la présence effective des élèves dans les classes. Cette présence, qu'on le veuille ou non, constitue l'un des pôles du triangle pédagogique que la pédagogie officielle, axée sur l'enseignant et le savoir, c'est-à-dire sur le processus « enseigner », a longtemps eu tendance à négliger. La leçon réussie, dans certains examens ou concours, n'est-elle pas réalisée en l'absence de tout élève ? Ne maîtrise-t-on pas d'autant mieux la cohérence didactique que l'écolier reste un élément extérieur, simple prétexte accidentel à

l'accomplissement de l'acte pédagogique ou trouble-fête, selon les circonstances ? Si, pour une part importante de la tradition pédagogique, la leçon réussie est la leçon sans élèves, s'il n'est pas besoin d'en vérifier la pertinence a posteriori par les résultats obtenus par les élèves, aucun changement dans les pratiques ne doit se réaliser sous la pression des faits, à savoir les mauvaises performances scolaires. Nous nous proposons donc d'étudier l'impact de l'apriorisme et du réalisme dans l'évaluation des pratiques aux différents niveaux de la hiérarchie.

La Revue pédagogique

C'est, nous l'avons vu, au nom d'une philosophie de l'éducation, d'une conception de l'homme, que se définissent, surtout en début de période, les « penseurs » de l'orthodoxie, universitaires et enseignants pour la plupart, appartenant à ce que J. Gautherin (16) appelle les cercles.

Cette orthodoxie pédagogique définie par sa méthode fonde sa légitimité, selon les orientations idéologiques de ses promoteurs, sur deux principes fondamentaux d'ordre moral, philosophique et social : la liberté et la cohésion républicaines. Cette position est exprimée avec une grande fermeté par la *Revue pédagogique* qui publie en 1888 le texte du cours de Marion à la Faculté des Lettres de Paris. Ce texte met en évidence en quoi les pratiques pédagogiques doivent être évaluées par référence à un cadre théorique valant comme principe absolu. Pour cela, Marion dégage les règles fondamentales de l'enseignement libéral dont la pièce maîtresse sur le plan pédagogique est constituée par la méthode active. Ainsi, les finalités de l'éducation sont au fondement de la méthode : un pays libre a besoin d'hommes libres, formés par l'école, armés pour lutter contre toutes les formes de dépendance engendrées par une pédagogie livresque.

Il convient donc de définir les principes fondamentaux sur lesquels repose cette éducation : exclusion de toute culture partielle puisque l'esprit humain est unité vivante ; sur ce principe doit s'édifier une éducation libérale. En second lieu, l'esprit est de nature dynamique, l'intelligence est une puissance active. Ces orientations théoriques suffisent à définir des choix pédagogiques. Si la seule méthode digne de ce nom est la méthode active, la mauvaise méthode peut se définir par le non-respect de l'impératif suivant :

> *« Mauvais sera, par suite, tout ce qui tendra à remplir (l'esprit) comme une capacité inerte, à lui infuser le savoir tout fait ».*
>
> *Rev. Péd.*, 1888, 1er sem., p. 5.

Le principe fondamental de l'enseignement consistant à faire agir, toute pratique réelle s'en écartant mérite d'ête condamnée dans la mesure où elle produira des esprits encroûtés, passifs, recevant toutes faites les pensées d'autrui et incapables de s'imposer comme véritables citoyens libres d'un pays libre :

> *« Le plus grand service à rendre à la pensée, c'est de l'empêcher de s'emprisonner, soit dans des opinions qu'elle reçoit toutes faites, soit dans ses propres liens ».*
>
> *Id.*, p. 7.

Point n'est besoin ici de constats ou de bilans empiriques évaluant les performances réelles d'élèves confrontés à une méthode pour juger du bien-fondé de cette méthode. Hors de tout contact avec la réalité, d'un point de vue strictement théorique, le pédagogue a donc la possibilité de discerner le bon grain de l'ivraie. La méthode socratique se trouve ainsi sévèrement contestée, d'autant plus qu'elle présente, pour qui serait inattentif, quelque analogie avec la méthode active.

> *« Insuffisante, par sa forme, la méthode socratique l'est bien autrement quant au fond. Elle suppose que la vérité est innée dans les esprits et qu'il ne s'agit que de l'en faire sortir ».*
>
> *Id.*, p. 14.

La critique des pratiques s'opère donc *a priori*, indépendamment de toute vérification. La *Revue pédagogique* se fait largement l'écho d'un débat dans lequel s'affrontent des thèses opposées relevant cependant d'une même problématique théorique : le caractère *a priori* de postulats dont on ne cherche guère à « vérifier » la porté pratique. Nous sommes alors dans la période initiale du militantisme pédagogique républicain. Triomphante, la pédagogie ne saurait douter.

À l'ardeur parcourant le texte de Marion, on peut opposer la modération de P. Tannery qui, dans un article de 1904, défend une position plus traditionnaliste en affirmant la nécessité d'un certain mécanisme dans l'enseignement de l'arithmétique à l'école primaire. La méthode active, pour laquelle il déclare éprouver une grande sympathie,

condamne la routine intellectuelle en valorisant le raisonnement de l'élève. Toutefois, l'auteur considère ces positions comme excessives dans la mesure où il est impossible de tout démontrer :

> *« Faut-il que (l'instituteur) interdise à ses élèves de croire à ce qu'il leur dit, lorsqu'il ne leur apporte pas une démonstration complète. Il y a dans tous les enseignements une partie mécanique et routinière qu'il faut accepter avec modestie... Il faut économiser le travail intellectuel : l'habitude des choses est une véritable épargne... Loin d'inspirer aux enfants le mépris de l'habitude, il faut leur montrer qu'elle est la récompense de leur travail...*
>
> P. Tannery, *Rev. Péd.*, 1904, pp. 115 et 127, « Sur l'enseignement de l'arithmétique à l'école ».

Le propos vise donc à tempérer l'extrémisme de ceux qui, dans le souci louable de préserver la liberté, rendent finalement l'enseignement impossible. D'un point de vue opposé, mais plus tardivement, lorsqu'il ne s'agit pas de pédagogie pratique, certains textes se prononcent sur la valeur d'une pédagogie par référence à ce qu'il est convenu d'appeler les résultats.

Cependant deux voies s'ouvrent. Pour la première, les résultats sont anticipés, déduits *a priori* de la méthode ; la vérification expérimentale n'est invoquée qu'à titre de confirmation. Pour la seconde, s'inspirant d'une démarche *a posteriori*, les résultats, considérés comme effets, constituent le critère d'évaluation de la méthode.

L'inspecteur général Aubin publie dans la *Revue Pédagogique* en 1917 et 1918 deux articles importants, totalisant 47 pages, et s'inspirant d'une démarche *a posteriori*. Nous sommes alors dans un contexte historique assez éloigné de l'enthousiasme initial. Le désastre humain et matériel de la guerre invite les survivants à se défier de toute spéculation. Les perspectives qui s'ouvrent alors assignent à l'école un rôle plus utilitaire en la rapprochant de la vie et du réel. L'article est intitulé : *« Savoir positif et procédés mécaniques d'enseignement »*. Après avoir situé historiquement la nécessité de lutter contre un enseignement traditionnel mécanique, dont les procédés « méritaient tout le mal que l'on en a dit », l'auteur se demande si ce mouvement de réaction n'a eu que des conséquences salutaires :

> *« Nos jeunes élèves, sans doute, ont aujourd'hui l'esprit éveillé ; ils suivent avec attention, avec intérêt même, des leçons claires et vivantes que les maîtres ont consciencieusement et intelligemment préparées... Mais tous ceux qui, connaissant notre enseignement, et bien placés pour en apprécier les résultats, le jugent avec la bienveillance et la sympathie que méritent le dévouement et le savoir de nos maîtres, mais pourtant sans parti pris d'optimisme, expriment maintenant des critiques, d'un autre ordre. Le savoir positif de nos élèves apparaît lamentablement insuffisant... Nos élèves ont d'une certaine manière, l'intelligence ouverte et le jugement exercé ; mais ils sont fort ignorants, mais les connaissances précises leur font défaut lamentablement ».*
>
> *Rev. Péd.*, 1917, 1er sem., pp. 246 et 248.

Sans ambiguïté, ce texte constitue une évaluation de l'enseignement, négative selon l'auteur, inspirée par l'idée que l'action pédagogique ne tire pas sa valeur propre de son appartenance à un ensemble de principes structurés *a priori* en un tout cohérent. Ce sont au contraire ses effets empiriques qui en déterminent la portée et l'intérêt. Pour l'inspecteur Aubin, aussi séduisante ou vraie « en théorie » que soit une position pédagogique, il convient de lui faire subir l'épreuve de la confrontation expérimentale. On procède *a posteriori*, des résultats à la méthode.

Bien différente est la démarche qui consiste à déduire l'insuffisance des résultats de l'incohérence de la méthode :

> *« Nous avons beau répéter qu'il ne faut pas s'adresser uniquement à la mémoire de l'enfant, que la maître ne doit pas se servir seulement de la parole dans son enseignement mais montrer, faire toucher, sentir, goûter, si c'est possible, les choses dont il parle, ou, à défaut des choses, mettre sous les yeux des élèves des reproductions bien faites qu'il explique en détail : la plupart de nos instituteurs s'en tiennent toujours à la méthode abstraite, condamnée par la raison, condamnée par les instructions officielles, condamnées enfin par les résultats ».*
>
> Rapport annuel de M. Cazelles, inspecteur d'Académie de la Corrèze, cité par la *R.P.*, 1904, p. 173.

Ce texte, soulignons-le, est contemporain de celui de Tannery...

Ici, la rupture avec le dogmatisme pédagogique est loin d'être aussi affirmé que dans la situation précédente : il s'agit plutôt d'une variante de ce dogmatisme ; les mauvais résultats n'apparaissent qu'à titre de conséquence d'une incohérence pédagogique. On procède de la méthode aux résultats. Si, d'une méthode erronée, on peut déduire des résultats insuffisants, on peut tout aussi bien anticiper les bons résultats d'une bonne méthode. Beaucoup plus tôt, Gréard ouvrait la voie dans ce domaine :

> *« Il est bien rare que les résultats ne répondent pas aux efforts lorsque, après avoir été bien préparée, la leçon est bien faite ».*
>
> O. Gréard, « Organisation pédagogique des écoles primaires ». *In : R.P.*, 1882, 2e sem., p. 313.

Complétons cette approche qualitative par l'étude des 74 articles relatifs aux « méthodes » pédagogiques publiés par la *Revue* entre le début des années 1880 et la Seconde Guerre. Parmi eux, 42 % sont centrés sur la cohérence pédagogique, 58 % accordant une place à l'évaluation des résultats. Statistiquement, le réalisme l'emporte. Un examen plus attentif des données permet toutefois de préciser l'analyse.

Deux orientations principales caractérisent ces textes : certains sont plutôt relatifs à la pédagogie générale, d'autres à la pédagogie pratique. Parmi les premiers, les analyses en termes de cohérence pédagogique semblent prévaloir largement (72,4 %) sur celles qui se réfèrent d'une façon ou d'une autre aux résultats (27,6 %). Sur le plan historique, le premier texte prenant en compte les résultats date de 1912, les autres sont plus tardifs : 1917, 1918, 1919 puis 1924, 1927, 1932, 1939. La prévalence de la cohérence pédagogique est donc largement affirmée en début de période. Le rapport s'inverse largement lorsqu'il s'agit de textes de pédagogie pratique portant principalement sur les aspects « concrets » d'évaluation de l'enseignement ; dans seulement 22,3 % des textes, l'évaluation est relative à la cohérence interne, 77,7 % d'entre eux s'appuient sur les résultats. On ne relève, d'autre part, pas d'évolution significative au fil des ans ; les deux perspectives semblent ici étroitement mêlées.

La plupart de ces textes comportent des réserves et font état des insuffisances relatives à ce qui se fait dans les classes dans tel ou tel type d'enseignement (composition française, sciences...). Tout semble indiquer que la référence aux résultats, la prise en compte de l'impact sur les élèves interviennent dans l'évaluation des pratiques lorsque ces résultats sont jugés plutôt insuffisants.

En d'autres termes, ne peut-on tenir certaines pratiques défectueuses pour responsables des résultats insuffisants ? Ne sont-elles pas à l'origine de l'échec scolaire ?

De très rares documents ou témoignages semblent aller dans ce sens. Telle cette synthèse réalisée dans le *Bulletin départemental de la Somme* en 1894 :

> *« Des enfants qui fréquentent l'école depuis plus de deux ans ne savent pas lire encore ; d'autres qui quittent l'école maternelle ne sont pas plus avancés et ils ont sept ans. Pourquoi ? »*
>
> *Bull. Dép.*, 1894, pp. 418-419.

Suit alors l'énumération des négligences de certains maîtres susceptibles de rendre compte du phénomène (inexactitude, manque de vigilance concernant les travaux d'élèves, non-respect des programmes...).

Devons-nous nous ranger à l'avis exprimé dans la chronique de l'enseignement primaire de la *R.P.* de 1884 ?

> *« Partout où il y a un maître énergique, formé aux bonnes méthodes, toute sa classe marche bien, et c'est ce qu'attestent, non pas quelques cahiers choisis entre les meilleurs, mais tous les travaux d'élèves pris dans leur ensemble... »*
>
> *R.P.*, 1884, p. 86.

Toutes ces questions méritent assurément un examen plus approfondi des documents qui, par vocation institutionnelle, procèdent à l'évaluation des pratiques : les rapports de l'I.A. et les rapports d'inspection des inspecteurs primaires. Qu'en est-il dans le département de la Somme qui constitue notre source documentaire locale ?

La hiérarchie intermédiaire

Jusqu'à la Seconde Guerre, l'inspecteur d'académie établit un rapport annuel sur la situation de l'enseignement primaire dans le département. Certains de ces rapports évaluent les pratiques pédagogiques des maîtres moins par référence à des résultats tangibles qu'à une orthodoxie méthodologique définissant la cohérence pédagogique dans chaque matière d'enseignement. Ainsi, en

1891, l'inspecteur d'académie de la Somme fait dans son rapport annuel les observations suivantes :

> « ***Écriture :*** *on ne s'astreint pas assez à suivre une méthode bien graduée ; les démonstrations au tableau noir ne se font que dans un trop petit nombre d'écoles ».*
>
> « ***Grammaire :*** *le livre joue le principal rôle. Des explications sont données au moment de la récitation des leçons, c'est insuffisant ; il faut avoir recours au tableau noir pour cet enseignement... »*
>
> « ***Histoire :*** *cet enseignement est faible, presque partout. Les maîtres ne savent pas toujours exposer convenablement une leçon, rattacher les faits et en déduire les conséquences ».*
>
> « ***Enseignement scientifique :*** *(il) n'est donné d'une manière régulière et suivie que dans les bonnes écoles. Ailleurs, on se borne à des lectures ou à des leçons de choses nécessairement décousues. Les programmes ne sont pas suivis. Les petites expériences très simples de physique et de chimie qui sont indiquées dans les manuels en usage et qui pourraient être faites avec les objets que les instituteurs ont toujours à leur disposition, ont rarement lieu. Les collections du musée scolaire et les tableaux d'histoire naturelle ne sont pas non plus d'un emploi assez fréquent ».*
>
> *Bull. Dép.*, 1891, pp. 288 à 290.

C'est vraisemblablement ce dernier enseignement qui fait le plus régulièrement, tout au long de la période, l'objet d'une critique relative à la méthode ; le reproche est souvent fait aux instituteurs de faire des leçons de choses sans choses.

L'analyse critique des pratiques du point de vue de la cohérence pédagogique, exclut absolument toute possibilité d'émergence d'une perspective relevant de la pédagogie différenciée et, par là, d'un intérêt pour l'« échec scolaire ». L'évaluation des résultats de l'enseignement n'entre alors en ligne de compte ni en ce qui concerne l'ensemble des élèves, ni en ce qui concerne ceux d'entre eux qui sont confrontés à des difficultés particulières.

En d'autres circonstances, l'inspecteur d'académie est amené à établir un lien entre le constat des résultats et la « méthode » mise en place par les maîtres. Tantôt, celle-ci est appréciée à travers l'insuffisance des élèves :

> *« La faiblesse des élèves sous ce rapport (la composition française) est peut-être due à la part trop restreinte faite aux exercices oraux à l'école ».*
>
> *Bull. Dép.*, 1906, p. 249.

Tantôt, c'est au contraire le dogmatisme pédagogique qui semble prévaloir, les résultats bons ou mauvais apparaissant comme la résultante de pratiques bonnes ou mauvaises par elles-mêmes :

> *« On oublie trop qu'il n'y a dans nos écoles qu'une seule méthode qui puisse donner des résultats, c'est la méthode active ».*
>
> Rapport de l'inspecteur primaire de la Circonscription de Montdidier, 1899, cité dans le rapport de l'inspecteur d'académie ;
>
> *Bull. Dép.*, 1899, p. 340.

Ou encore, à propos de la lecture :

> *« Pour les débutants, la méthode active de lecture par l'écriture, tend de plus en plus à se substituer aux procédés routiniers et ennuyeux de simple répétition. Les résultats sont meilleurs, plus rapides, et l'enfant s'intéresse au moins à ce qu'il fait ».*
>
> *Bull. Dép.*, 1907, p. 235.

Si suggestifs que soient les exemples, nous avons mené une analyse systématique des rapports de l'inspecteur d'académie entre 1884 et 1923 (17) en prenant en compte quatre éventualités :

1) La cohérence pédagogique est appréciée pour elle-même (LA méthode utilisée est bonne ou mauvaise en elle-même dans la mesure où elle se montre ou non conforme à son essence ; dans ce cas la réussite ou l'échec sont moins rapportés aux élèves qu'à LA méthode et à « LA » pédagogie).

2) La cohérence pédagogique est appréciée par rapport aux résultats en général sans autre mention.

3) La cohérence pédagogique est évaluée par rapport aux élèves en général.

4) La cohérence pédagogique est appréciée par rapport à telle ou telle catégorie d'élèves (en particulier d'élèves en difficulté justifiant telle ou telle pratique particulière). C'est cette dernière éventualité qui est, selon nous, révélatrice d'une posi-

tion théorique ouverte à la représentation d'une réussite différenciée en fonction de certaines variables. Elle est totalement absente des rapports des IA successifs du département de la Somme jusqu'au milieu des années 1920. Toutes les évaluations relatives à la méthode utilisée relèvent donc des trois premières éventualités dont voici quelques illustrations :

Éventualité n° 1
(Cohérence pédagogique pour elle-même)

1887 - « Les méthodes s'améliorent, les leçons sont mieux préparées, les devoirs mieux choisis et mieux corrigés ».

Bull. Dép., 1887, p. 12.

1904 - « Les leçons de sciences sont rarement bien conduites. Les leçons de choses se font presque toujours sans choses ».

Id., 1904, p. 294.

1921 - « Ils (les inspecteurs primaires) se sont efforcés d'obtenir de leurs collaborateurs l'emploi des meilleures méthodes, l'abandon de toute pratique qui endort l'intelligence et la volonté... ».

Id., 1921, p. 320.

Éventualité n° 2
(Évaluation prenant en compte les résultats en général)

Elle est souvent associée à la précédente. De bons résultats en général apparaissent alors comme la conséquence de l'emploi d'une bonne méthode.

1894 - « Cet enseignement (la leçon de choses) est loin de donner tous les résultats désirables ».

Id., 1894, p. 312.

1905 - « L'instruction civique donne de bons résultats ».

Id., 1905, p. 290.

Éventualité n° 3
(Évaluation prenant en compte les élèves en général)

L'impact sur les élèves et leur développement est ici mis en évidence. Il semble que cette éventualité soit surtout développée après 1900.

1904 - « Malgré l'évidente bonne volonté de nos instituteurs, l'enseignement du français ne donne pas encore tous les résultats désirables. D'une part beaucoup de nos élèves n'emportent pas de l'école une connaissance suffisante de la langue »...

Id., 1904, p. 292.

1917 - « Qu'il s'agisse d'enseignement primaire élémentaire ou d'enseignement maternel, c'est avant tout l'application persévérante d'une bonne méthode qui assurera les progrès de nos élèves ».

Id., 1917, p. 343.

• *La quantification des données a été opérée à partir du classement suivant :*

A 1) Évaluation positive des pratiques par référence à un modèle de cohérence pédagogique interne.

A 2) Évaluation négative des pratiques par référence à un modèle de cohérence pédagogique interne.

B 3) Évaluation positive des pratiques en rapport avec les résultats.

B 4) Évaluation négative des pratiques en rapport avec les résultats.

C 5) Évaluation positive des pratiques prenant en compte à la fois les dimensions 1 et 3.

D 6) Évaluation négative des pratiques prenant en compte à la fois les dimensions 2 et 4.

En premier lieu, il est patent que les évaluations (positives ou négatives) sont surtout réalisées par référence à la cohérence pédagogique, c'est-à-dire à la capacité de faire une bonne leçon selon les canons.

Les IA successifs semblent donc relativement indifférents aux résultats et à l'impact de la méthode sur ces derniers. On n'observe pas par ailleurs d'évolution vers cette préoccupation. Ce constat confirme les orientations dégagées dans la section précédente.

En outre, lorsque l'évaluation est négative (situations 2 et 4), la mise en relation avec de mauvais résultats reste rare. C'est généralement la référence à une norme qui s'impose ; une pratique est jugée défectueuse, bien plus parce qu'elle s'écarte du modèle de fonctionnement que parce qu'elle entraîne des conséquences fâcheuses pour les élèves, ce qui semble conforter l'idée d'une pédagogie « sans élèves ». Ce cadre rendait donc bien improbable que l'inspecteur d'académie puisse repérer « l'échec scolaire » en tant que tel.

« Apriorisme » et « réalisme » dans l'évaluation des pratiques faites par les Inspecteurs d'académie (1)

Année	Référence à la cohérence interne			Prise en compte des résultats			Evaluation positive croisée	Evaluation négative croisée	Total
	Evaluation A		Total	Evaluation B		Total	Evaluation C	Evaluation D	
	1 (+)	2 (–)	A	3 (+)	4 (–)	B	5	6	C + D
1884	—	1	1	—	—	—	—	—	—
1885	—	—	—	—	1	1	—	—	—
1886	1	1	2	—	—	—	—	—	—
1887	1	1	2	—	—	—	—	—	—
1888	1	—	1	—	—	—	—	—	—
1889	1	1	2	—	—	—	—	—	—
1891	—	8	8	2	—	2	—	—	—
1892	2	1	3	—	—	—	—	—	—
1893	4	—	4	1	—	1	—	—	—
1894	4	2	6	3	1	4	—	1	1
1895	3	4	7	1	1	2	1	1	2
1896 (2)	19	23	42	1	3	4	—	—	—
1897	1	—	1	—	—	—	—	—	—
1898	1	1	2	—	—	—	—	—	—
1899	12	12	24	—	4	4	2	5	7
1902	—	2	2	—	—	—	—	—	—
1904	5	1	6	—	1	1	1	—	1
1905	4	2	6	1	1	2	—	—	—
1906	3	3	6	1	—	1	—	1	1
1907	4	—	4	1	—	1	3	1	4
1908	6	—	6	—	1	1	1	—	1
1912	2	1	3	—	—	—	—	—	—
1913	4	2	6	—	—	—	1	1	2
1914	—	3	3	—	—	—	—	—	—
1917	—	1	1	—	—	—	1	—	1
1919	1	—	1	—	—	—	—	—	—
1920	—	—	—	—	—	—	1	—	1
1921	2	—	2	—	—	—	—	—	—
1922	1	—	1	—	—	—	—	—	—
1923	1	—	1	—	—	—	—	—	—

(1) L'effectif nul est mentionné par –.
(2) Toutes les circonscriptions sont évoquées.

Dans les rares circonstances où il prend en compte la réalité, il le fait de deux manières : en dénonçant à l'occasion le caractère inadapté de l'enseignement ou l'élitisme de certains instituteurs.

Sur le premier point, la question de l'échec scolaire est en fait occultée par la préoccupation technique d'ajuster le niveau de l'enseignement aux élèves :

« Les leçons de lecture élémentaire ne sont pas toujours appropriées à l'âge et à l'intelligence des enfants ».

1896, Abbeville 1, *Bull. Dép.*, 1896, p. 312.

(À propos des dictées) :

« En général, elles sont trop longues... D'autre part, il s'en faut qu'elles soient partout choisies avec tout le soin désirable. Parfois, elles

offrent des difficultés auxquelles les élèves ne sont pas préparés, qui les découragent et les conduisent à se désintéresser d'un travail au-dessus de leurs forces... ».

1899, Amiens Nord, *Bull. Dép.*, p. 320.

Autrement dit, il convient d'aménager le curriculum réel de façon telle que les élèves dans leur généralité (mais ce pluriel générique a-t-il un sens ?) tirent un meilleur parti de l'enseignement qui leur est dispensé. Il y a bien critique de pratiques inadaptées à la réalité, fruit de la maladresse des maîtres. Que certains d'entre eux mettent la totalité de leur classe en difficulté dissimule les problèmes spécifiques rencontrés par certains enfants face à des pratiques qui peuvent être bonnes pour d'autres ; on a fait un pas en direction de l'« échec scolaire », mais d'une manière qui en occulte le caractère différencié.

Le rapport de 1899 introduit l'idée que bon nombre de maîtres, surtout parmi les plus jeunes, ne se préoccupent pas de savoir s'ils sont suivis par leurs élèves et n'adressent leurs questions qu'à un très petit nombre d'enfants. Par là, on déigne bel et bien l'un des aspects pédagogiques de l'échec scolaire sans en livrer pour autant le concept. On dénonce en effet ici l'élitisme, l'abandon du plus grand nombre dans lequel figurent aussi les retardataires sans que ceux-ci fassent pourtant l'objet d'une attention particulière de la part de l'IA. Noyés dans la masse, ils échappent au regard.

Lorsque la maladresse du maître atteint un tel seuil qu'elle met tous ses élèves en difficulté, nous entrons dans la pathologie pédagogique et nous nous écartons un peu plus de la problématique de l'échec scolaire :

« Quand tous les élèves d'une classe écrivent mal, c'est un fort mauvais signe, et l'on peut s'attendre à d'autres négligences fâcheuses ».

Rapport 1908, *Bull. Dép.*, p. 301.

Les inspecteurs primaires dans les classes

Les inspecteurs primaires sont, de tous les représentants de la hiérarchie, ceux qui entretiennent les rapports les plus étroits avec les réalités du terrain. Cette proximité entraîne-t-elle une position plus proche du « réalisme », lui-même lié à une évaluation *a posteriori ?* Comme dans les situations précédentes, les positions exprimées par les inspecteurs primaires semblent délimitées par les deux pôles du formalisme et du réalisme :

« Ils (les meilleurs parmi les instituteurs) entendent comme il convient et appliquent les principes d'une pédagogie rationnelle, qui répudie toute pratique routinière de même qu'elle tient à distance l'innovation hasardeuse ».

Abbev. 2 1882/83, *ADT* T 394 299.

« (Lecture) Un certain nombre de maîtres en sont restés aux vieux procédés de leurs jeunes années, les nouvelles méthodes leur semblent inconnues et ils ne s'étonnent par outre mesure des manques de résultats qu'ils obtiennent ».

Montdidier, 1897-98, *AD* T 396 456.

Dans l'ensemble, la marque du formalisme reste importante dans les rapports individuels d'inspection (18). Tous ces documents mettent l'accent sur la cohérence pédagogique à un point tel que la qualité de la prestation du maître est souvent appréciée sur ce seul critère et que l'on peut s'interroger sur la signification de la présence des élèves dans la classe :

1912 - « *Les méthodes pédagogiques de Mlle X paraissent rationnelles. Ce qui fait peut-être un peu défaut dans son enseignement, c'est l'ordre : ordre dans les programmes. En morale, par exemple, on reste bien longtemps sur la même question, en histoire aussi. Ordre dans la conduite d'une leçon, d'une leçon de lecture au CP par exemple. C'est avec raison que maîtresse fait cet exercice au tableau, avec raison aussi qu'elle combine la lecture avec l'écriture. Mais il y avait lieu, pour procéder régulièrement, de tracer au tableau l'élément à étudier, d'écrire ensuite quelques mots où se retrouve cet élément, de faire reconnaître cet élément dans d'autres mots ».*

On ne saurait trouver meilleurs exemples d'une pédagogie définie par sa forme, par sa cohérence interne plutôt que par un public d'élèves auquel est censée s'adresser la leçon, public que l'on ne fait que deviner parfois, et de manière furtive, en creux, dans le discours tenu sur l'activité des maîtres. Le maître est au centre de l'inspection comme il est au centre de la pédagogie. Nous sommes loin du mot d'ordre d'une pédagogie centrée sur l'élève ; le processus « enseigner » décrit dans le « triangle pédagogique » (J. Houssaye) éclipse à peu près totalement le processus « former » et le processus « apprendre ». Une leçon peut être bonne sans qu'il soit fait référence à la compréhension de ceux à qui elle s'adresse :

1935 :

« À cette leçon (sciences) qui est bonne, deux réserves :

a) les faits importants n'émergent pas suffisamment des détails,

b) elle est un peut trop riche. »

Pourtant, en raison de leur très grande proximité avec les réalités du terrain, les rapports individuels représentent la source documentaire dont les élèves sont le moins souvent absents. Et surtout, on observe une évolution historique que l'on peut schématiser de la façon suivante, après analyse de contenu des trois échantillons.

1912 : 37 % des rapports relèvent d'une pédagogie « sans élèves » (54 rapports sur 147).

1935 : 8 % (4 sur 50) } sont dans la même situation
1955 : 13 % (8 sur 60) }

En 1955, 5 parmi les 8 rapports sont signés par le même inspecteur.

Ainsi, en 1912, plus du tiers des rapports d'inspection semblent ignorer que l'enseignement s'adresse à des élèves et que les écoles sont peuplées d'enfants ! Certes, la situation évolue par la suite, mais il semble qu'un taux incompressible de rapports, pourtant réalisés dans la situation qui prête le moins à ce que les élèves soient oubliés, tourne résolument le dos à la réalité.

L'évaluation d'après les résultats observés dans les classes constitue le second pôle autour duquel s'organise le jugement des inspecteurs. Lorsque ces résultats sont jugés négatifs, les rapports prennent en général pour cible des instituteurs à la qualité professionnelle douteuse rendus responsables des mauvaises performances de leur classe :

1937

« Si Mr... ne se met pas à l'ouvrage honnêtement, il est en train de gâcher une école qui me paraît avoir été bonne, à en juger par les plus grands élèves. Les cahiers ne sont pour ainsi dire jamais corrigés, ni notés. Sur les cahiers des petits, on apprend à écrire n'importe comment, presque aucun modèle. Les enfants copient les chiffres à l'envers ».

Dans de telles conditions, l'inaptitude du maître rend tout à fait problématique l'identification d'élèves en difficulté puisque tous le sont, ou presque, du fait du maître.

Dans le domaine de l'évaluation des résultats, nous avons apprécié sur les trois échantillons de 1912, 1935 et 1955 la proportion de rapports exprimant une position réaliste. En 1912, celle-ci n'apparaît que dans 44 % des rapports. Elle progresse ensuite pour atteindre (seulement ?) 60 % en 1935 et 66 % en 1955 ! Le contact avec le réel n'incite donc pas systématiquement les inspecteurs primaires à prendre en compte les résultats obtenus dans les classes, mais l'idée fait son chemin.

En outre, aucun rapport individuel d'inspection appartenant à l'un des échantillons de 1912, 1935, 1955 ne comporte la moindre allusion qui permettrait d'avancer l'idée que les inspecteurs primaires ont posé la question des effets pédagogiquement différenciés de l'usage de méthodes différentes même s'il leur arrive de mentionner de temps à autre les efforts déployés par le maître pour manifester plus particulièrement de l'intérêt à telle ou telle catégorie d'élèves, ce qui nécessite une adaptation de leur pratique à la diversité de la clientèle.

Cette éventuelle adaptation ne remet cependant nullement en cause la légitimité de LA méthode. Il semble bien que l'une des fonctions du rapport individuel d'inspection soit de diffuser une orthodoxie méthodologique et de mesurer l'impact de cette diffusion. L'idée d'une approche centrée sur l'évaluation des effets différenciés des pratiques n'est pas à l'ordre du jour. Une chose est de remarquer occasionnellement les efforts déployés pour s'adresser de façon relativement différenciée à des publics différents, sans pour autant remettre en question le recours à LA méthode, autre chose est de relativiser LA méthode en la rapportant aux objets (les élèves et leurs caractéristiques) auxquels elle s'adresse. Dans le premier cas, la légitimité de la méthode n'est pas mise en question par le fait que le maître s'attache avec un soin particulier à certains élèves en difficulté. Dans le second, c'est la méthode elle-même qui fait l'objet d'une investigation critique, ce qui n'est guère dans la nature du rapport d'inspection : on propose moins de procéder autrement que d'appliquer la méthode plus lentement.

La priorité accordée par la hiérarchie à la méthode et à la pédagogie dans sa forme pure s'affirme avec force dans les sujets proposés aux examens du CAP aux fonctions d'instituteurs ou d'inspecteur primaire, surtout en début de période. Les situations d'examen constituent en

effet un lieu d'expression privilégié pour les centres d'intérêt jugés prioritaires par les responsables pédagogiques. Nous nous limiterons ici à l'évocation de quelques exemples particulièrement significatifs. Les sujets proposés au CAP de l'inspection primaire jusqu'en 1921 traduisent une forte orientation formaliste. L'intérêt pour la morale, la dimension philosophique de l'éducation représentent une préoccupation importante comme l'atteste, par exemple, le sujet proposé en 1883 :

> *« Développer cette pensée de Rousseau : « Ce que nous nous proposons de faire acquérir par l'éducation est moins la science que le jugement ». Appliquer cette maxime à l'enseignement primaire en général, indiquer ensuite les conséquences qu'on croira devoir en tirer pour la préparation même du personnel enseignant ».*

La référence aux élèves concrets reste rare et, lorsqu'elle s'exprime, c'est de façon fort lointaine :

> *« Apprécier cette pensée de Spencer : « Il faut enseigner le moins possible et faire trouver le plus possible. »*
>
> (1913, CAP à l'inspection primaire).

L'état lacunaire de la documentation ne permet guère de retracer l'évolution ultérieure des épreuves. En revanche, celles du CAP d'instituteur offrent la possibilité de suivre plus fidèlement, jusqu'à la Seconde Guerre, les transformations du formalisme. En début de période, l'attention explicite portée aux élèves ou à telle ou telle catégorie d'entre eux est négligée au profit d'un intérêt exclusif pour la méthodologie (séparée de son objet : l'élève) et l'organisation pédagogique.

> *« De l'enseignement de la lecture aux commençants. Dites comment vous procédez ou procéderiez pour apprendre à lire aux élèves du CP. Exposez les avantages et les inconvénients des diverses méthodes que vous connaissez. Dans cette leçon, y a-t-il une part à faire au langage ? Quelles autres parties du programme peuvent, avec la lecture, se prêter un mutuel appui ? On pourra ultérieurement indiquer dans un emploi du temps sommaire, le nombre et la durée des leçons consacrées à la lecture par semaine ainsi que la place occupée par ces leçons dans la suite des examens journaliers ».*
>
> *CAP (instituteurs) 1895. Département de la Somme*

Ultérieurement, l'évolution des sujets proposés au CAP d'instituteur semble suivre une voie parallèle à celle déjà décrite. Dans le département de la Somme, la première référence explicite aux résultats apparaît en 1912 à propos de l'enseignement de l'histoire locale :

> *« ... faites connaître la méthode que vous employez. Dites les résultats que vous obtenez ».* (1912)

En 1917, les futurs instituteurs sont invités à évoquer les difficultés rencontrées dans leur classe. Par la suite, la tendance au réalisme, sans supplanter le formulisme, tend pourtant à se confirmer :

1923 : *« ... Que faut-il faire dans les différents cours de l'école primaire pour obtenir de meilleurs résultats en orthographe ? »* (On notera que ce texte, à finalité explicitement pratique, est contemporain du formalisme développé dans de nombreux passages des IO de 1923).

1930 : (à propos des exercices) : *« Comment les choisir pour qu'ils soient vraiment éducatifs ? »*

1931 : *« À quelles conditions un sujet de composition française peut-il provoquer un réel intérêt chez l'enfant ? »*

1941 : (à propos d'une citation de Rousseau sur la nécessité de connaître ses élèves) : *« Vous montrerez pourquoi il vous faut connaître vos élèves et comment vous vous y prenez pour y réussir ? »*

CONCLUSION

L'hypothèse selon laquelle le formalisme pédagogique a largement et durablement constitué le principe régulateur de l'enseignement primaire, et tout particulièrement celui de l'évaluation des pratiques enseignantes, semble confirmée. On rencontre ce formalisme à tous les niveaux de la hiérarchie. Cependant, certaines évolutions se font jour. Elles ne semblent d'ailleurs pas se réaliser au même rythme selon le niveau hiérarchique considéré. La hiérarchie intermédiaire, dans le département de la Somme, si l'on en juge à travers le rapport annuel, reste particulièrement immobile. Les Instructions officielles attestent, entre 1923 et 1938, un certain glissement du formalisme méthodologique inspiré par une philoso-

phie humaniste de l'éducation vers le formalisme psychologique. La *Revue pédagogique* accorde d'autant moins d'importance aux « résultats », *avant la Première Guerre, qu'il s'agit de textes* inspirés par une réflexion pédagogique sans rapport direct avec la pratique de tel ou tel enseignement. Quant aux inspecteurs primaires, plus proches du terrain, s'ils font preuve, dans leurs appréciations, de l'évolution la plus nette, il ne semble pourtant pas qu'ils aient renoncé à l'apriorisme formaliste, vers le milieu des années 1950, lorsque s'achève notre étude les concernant.

Quand l'évaluation « *a posteriori* », appuyée sur des constats empiriques, s'impose, ce sont principalement les résultats d'ensemble, les résultats moyens de la classe qui retiennent l'attention. On reste bien loin d'une approche en termes de pédagogie différenciée qui manifesterait notamment son intérêt pour les moins bons. Apprécier une méthode à ses effets différenciés en fonction des caractéristiques scolaires des divers publics *n'est pas à l'ordre du jour et les exceptions à* cette règle sont très rares. Qu'en est-il de nos jours ? La présente étude n'a pas pour objet de répondre à cette question mais nous nous permettrons de souligner que les efforts déployés en faveur de la pédagogie différenciée et de la « lutte contre l'échec scolaire » n'entraînent pas *ipso facto,* dans les faits, la relégation au musée de la pédagogie du formalisme enraciné au cœur de bien des pratiques.

Claude Carpentier
Professeur en sciences de l'éducation
à l'Université de Picardie Jules Verne (CURSEP)

NOTES

(1) Canguilhem G. (1966). — **Le normal et le pathologique.** *Paris : PUF, p. 177.*

(2) Id.

(3) Kant distingue en effet la norme *(a priori)* de la connaissance de son contenu d'origine empirique.

(4) *Durkheim (1990 rééd.).* — **L'évolution pédagogique en France.** PUF, Quadrige, p. 320.

(5) Carpentier C. (1992). — **Échec et réussite à l'école élémentaire dans le département de la Somme entre 1880 et 1955. Non-valeurs scolaires et accès au certificat d'études. Aspects sociaux et pédagogiques de ce qui ne fut pas une affaire d'État.** Thèse d'État, Paris V.

(6) Souligné par nous.

(7) Cette revue mensuelle, fondée en 1878, devient à partir de 1882 une publication du Musée pédagogique. À ce titre, elle exprime souvent le point de vue des « cercles officiels ».

(8) Houssaye J. (1982). — **Le triangle pédagogique.** Thèse d'État, Paris X.

(9) Les enfants de la bourgeoisie fréquentant plutôt les classes *élémentaires des lycées.*

(10) 1887 n'apporte pas d'éléments nouveaux.

(11) Progressivité et graduation sont rendues possibles par une certaine généralisation des sept années d'école primaire.

(12) *Instructions du 20 septembre 1938.*

(13) À cet égard, J. Chobaux souligne l'importance de la connaissance du milieu pour des élèves qui doivent pour la plupart recevoir une préparation directe à la vie. (**Revue Française de Sociologie,** n° spécial, 1967 : un système de normes pédagogiques, les instructions officielles élémentaire français).

(14) J. Chobaux souligne le caractère anonyme des IO : « On ne sait pas exactement qui les rédige... ».

(15) Certes, *comme le rappelle J. Chobaux : « les auteurs des* instructions successives ne font que reprendre les principes énoncés en 1887 ». Cependant, il convient de faire la part de la rhétorique sur ce sujet. D'un texte officiel à l'autre il est bien difficile d'imaginer l'aveu d'une rupture totale. Sur le fond, la continuité peut être réelle dans certains domaines, la rupture peut au contraire être prépondérante dans d'autres. Tel est, nous semble-t-il, le cas pour l'expression écrite. Nous accorderons donc pour notre part une place plus importante que J. CHOBAUX à la discontinuité sans en faire cependant un axe d'analyse absolu.

(16) Gautherin G., (1991). — **La formation d'une discipline universitaire : la sciences de l'éducation, 1880-1914.** Thèse, Paris X.

(17) Après 1925, les réflexions sur l'enseignement disparaissent du rapport annuel de l'IA de la Somme.

(18) Notre étude a retenu trois dates (1912-1935-1955) pour la construction des échantillons de rapports d'inspection. Les deux premières ont été retenues, car elles nous permettaient par ailleurs d'identifier l'éventuelle appartenance syndicale des instituteurs inspectés. La dernière coïncide avec le terme chronologique de la période étudiée dans le cadre de notre Thèse.

NOTE DE SYNTHÈSE

Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres

Pascal Bressoux

La recherche sur les effets des écoles et des maîtres a connu un essor important dans les pays anglo-saxons, aux États-Unis tout d'abord, à partir des années 60, en Grande-Bretagne ensuite à la fin des années 70, pour connaître plus récemment des développements dans d'autres pays tels que les Pays-Bas, le Canada, l'Australie... (Mortimore, 1991). Ce type de recherche s'attache, de manière résolument empirique, à l'étude des variations des acquisitions des élèves en fonction de l'école ou de la classe où ils sont scolarisés et à la recherche des facteurs qui sont susceptibles d'expliquer ces variations.

Il est postulé que tout ne se réduit pas à une situation unique entre un maître particulier et des élèves particuliers, et qu'il doit être possible de déceler des facteurs qui, dans certains contextes, sont généralement associés à de meilleures acquisitions des élèves. Il ne s'agit pourtant pas de rechercher des lois immuables sur l'enseignement mais plutôt de rechercher des relations dont la stabilité et la généralisabilité sont elles-mêmes objets d'investigation. L'idée sous-jacente est que, si l'on peut déceler des maîtres plus efficaces que d'autres, ou bien des écoles plus efficaces que d'autres, ainsi que les facteurs qui y sont associés, alors l'école n'est pas que le simple révélateur des inégalités sociales de réussite scolaire, mais elle a un poids spécifique, et il est dès lors possible d'améliorer les acquisitions d'un grand nombre d'élèves, en particulier ceux issus des classes sociales défavorisées.

Cette note de synthèse n'a pas pour ambition de fournir une liste exhaustive de l'ensemble des travaux réalisés dans le domaine de la recherche sur les effets des écoles et des classes mais plutôt d'en montrer les résultats marquants et également les limites.

Nous verrons dans un premier temps les recherches qui ont porté sur les effets-maîtres, puis dans un deuxième temps les recherches qui ont porté sur

les effets-écoles. Il peut sembler arbitraire de séparer les effets-écoles et les effets-maîtres, puisque les deux sont intimement liés : les maîtres enseignent dans des écoles et celles-ci reflètent au moins pour partie ce qui se passe dans les classes. Il s'agit cependant de deux courants de recherche distincts, qui se sont développés de façon relativement autonome. La dernière partie sera consacrée à l'étude des limites de ces travaux, notamment en termes de stabilité et de généralisabilité des résultats et aux liens entre effets-écoles et effets-maîtres.

La majeure partie des références seront anglo-saxonnes, mais nous pointerons également les quelques travaux français réalisés dans ce domaine. Ce courant de recherche est encore très peu développé en France. Il y a sans doute deux raisons principales à ce fait :

Tout d'abord, la recherche en éducation en France a été profondément marquée par les travaux sociologiques (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971, 1975 ; Boudon, 1973) qui, avec des approches théoriques différentes, ont attribué à l'origine sociale un rôle prépondérant dans la réussite scolaire et ont pu donner à penser que l'École ne fait qu'entériner des différences qui lui préexistent et qui se creusent parallèlement à elle et malgré elle. La réussite scolaire se jouant ailleurs qu'à l'École, l'étude des phénomènes scolaires perdait de fait de son intérêt (1).

Ensuite, en ce qui concerne plus particulièrement la recherche sur les effets-écoles, l'école s'impose de façon beaucoup plus évidente comme une unité d'analyse pertinente dans les pays anglo-saxons qu'en France. Dans les premiers, les écoles construisent au moins pour partie leur programme d'enseignement, peuvent ainsi définir leurs propres objectifs et peuvent elles-mêmes, sous l'autorité du directeur, recruter leurs enseignants, ou s'en séparer. Tel n'est pas le cas en France, où les programmes sont nationaux, où la décision d'affectation des enseignants n'appartient pas à l'école, ce qui peut donner à penser *a priori* que les différences de fonctionnement d'une école à l'autre sont faibles, et que l'école n'est pas un niveau d'analyse pertinent.

Effets absolus et effets relatifs de scolarisation

Il faut avant toute chose réaliser une distinction fondamentale entre les effets absolus et les effets relatifs de scolarisation. Les premiers supposent que l'on compare les acquisitions d'enfants scolarisés à celles d'enfants non scolarisés, alors que les effets relatifs sont estimés d'après la comparaison des résultats d'élèves qui ont en commun le fait d'être tous scolarisés, mais dans des situations différentes : dans ce cas, ce sont donc les effets marginaux de ces diverses situations que l'on mesure.

On est souvent obligé de se référer à des situations exceptionnelles pour mesurer les effets absolus de scolarisation puisque cela nécessite de disposer de deux populations d'élèves comparables en tous points sauf sur la fréquentation scolaire, ce qui est évidemment rare dans nos pays industrialisés. Tous les travaux qui ont cependant pu disposer de telles données, en général des cas exceptionnels d'interruption de scolarité, témoignent de l'ampleur des effets absolus de scolarisation (Jencks et al., 1972 ; Mosteller et Moynihan, 1972, Madaus, 1980). Citons simplement pour illustrer notre propos l'étude de Green en 1964 (rapportée par Jencks et al., 1972 ; Madaus et al., 1980 ; Grisay, 1988) qui a porté sur le comté Prince Edward en Virginie. Dans ce comté, les écoles publiques destinées aux enfants noirs avaient été

fermées de 1959 à 1963 par les responsables locaux afin d'éviter l'intégration. Lorsque ces écoles ont été rouvertes, des tests administrés à ces enfants noirs ont montré d'énormes différences par rapport aux élèves noirs des comtés voisins ; « Les enfants les plus jeunes n'avaient pas appris à lire et étaient à peine capables de tenir un crayon entre leurs doigts. Les autres, dont la scolarité avait été interrompue, avaient un QI de 15 à 30 points inférieur à celui d'un échantillon comparable d'enfants noirs scolarisés normalement » (Grisay, 1988).

Une deuxième façon d'évaluer les effets absolus de scolarisation consiste à comparer l'évolution des acquisitions des élèves en période scolaire et au cours des vacances : les résultats révèlent une déperdition des savoirs (SIGES, 1980) ou, au mieux, une progression nettement ralentie (Hayes et Grether, cités par Jencks et al., 1972 ; Raudenbush, 1989). L'effet des vacances est plus marqué pour des disciplines telles que les mathématiques que pour la lecture, et plus prononcé pour les enfants défavorisés socialement.

Ces résultats attestent de l'importance des effets absolus de scolarisation. Toutefois, les effets-maîtres et les effets-écoles doivent être entendus comme des effets relatifs de scolarisation. Aussi dépendent-ils directement de la variabilité des conditions observées ; dans les pays en voie de développement, où la variabilité des conditions de scolarité est extrême, les effets-écoles sont plus importants que dans les pays industrialisés (Heyneman, 1986). Nous traiterons dans cette synthèse des effets relatifs de scolarisation, dans les pays industrialisés. Les données présentées doivent être rapportées à ce cadre, qui en définit la portée et les limites.

LES TRAVAUX SUR LES EFFETS-MAÎTRES

1. Les différents paradigmes de recherche

On peut globalement repérer quatre paradigmes de recherche dans les travaux sur les effets-maîtres (2). Le premier, que l'on peut appeler le paradigme du critère d'efficacité, est cité ici pour des raisons historiques puisqu'il est à l'origine des premières recherches et qu'il a ensuite été abandonné.

On peut faire remonter les premières études sur l'efficacité de l'enseignement au début du siècle, mais elles se sont principalement développées au cours des années trente et surtout des années cinquante (Gage, 1976). Les chercheurs espéraient alors mettre à jour *le critère d'efficacité*. Beaucoup ont cru pouvoir trouver ce critère dans la personnalité et les caractéristiques des enseignants, nommées variables de présage car on supposait que leur connaissance suffisait à présager de la qualité des enseignants. On pensait pouvoir tracer le profil, la personnalité qui seraient les plus adaptés au métier d'enseignant en se basant sur des conceptions *a priori* de ce qu'est un « bon » enseignant : celui-ci devait être intelligent, amical, sympathique, vertueux, allègre... Ce type d'approche admet donc l'existence d'une variable cachée, à découvrir, quasi magique, qui serait la clef du « bon » enseignement, quels que soient les élèves et leurs niveaux, les disciplines, les objectifs. De ce premier type de recherches, Gage (1976) dresse le bilan suivant : « Ledit problème du critère [d'efficacité] a égaré toute une génération de chercheurs sur l'enseignement et les a embrouillés dans une controverse stérile et sans fin, les a menés à se leurrer dans des tentatives ambitieuses et sans espoir de prédire l'efficacité de l'enseignant [...] ». L'inconsistance des

résultats, le manque de justification théorique du paradigme ont conduit les chercheurs à emprunter de nouvelles voies et à abandonner l'idée que d'un critère caché, opérationnalisé par quelques variables de présage, pourrait découler l'efficacité.

Les trois paradigmes suivants sont tirés d'une classification réalisée par Doyle (1986).

Le paradigme processus-produits, développé au début des années 60, est, comme le précédent, centré sur le maître, mais il s'intéresse à ce qu'il fait plutôt qu'à ce qu'il est. « Dans cette perspective de recherche, on tente d'évaluer l'efficacité en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe (les processus), d'une part, et l'apprentissage des élèves (les produits) d'autre part » (Doyle, 1986). C'est incontestablement de ce paradigme que sont nés la grande majorité des travaux sur l'efficacité de l'enseignement. Il s'agit principalement d'études corrélatives qui ont étudié « les liaisons directes entre les variables relatives à la façon de faire des enseignants et les indicateurs d'efficacité » (Doyle, 1986). Les recherches réalisées dans ce cadre ne reposent pas sur un modèle explicatif formalisé qui aurait pu dicter le choix des variables à observer, ni comment l'enseignement produit ses effets. Il s'agit néanmoins, en l'état actuel des connaissances, d'un niveau d'analyse qui est difficilement contournable et qui, en dépit de certaines limites, garde un intérêt indéniable (Gage et Needels, 1989).

Le paradigme des processus médiateurs est centré sur l'élève. Il est basé sur la recherche des processus qui médiatisent la relation entre comportement et apprentissage. Il s'agit dans ce cadre de s'intéresser aux « processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage » (Levie et Dickie, cités par Doyle, 1986). Ce paradigme est d'inspiration psychologique (3). Le stimulus n'est plus vu comme ayant un effet direct sur l'apprentissage mais les variations dans les résultats de l'apprentissage sont fonction des procédures intermédiaires de traitement de l'information que les élèves déploient lors de l'activité. On va ainsi s'intéresser à des procédures médiatrices telles que l'attention, l'utilisation du temps, l'implication dans la tâche à réaliser, la persévérance (4)...

Le paradigme écologique est une forme de contextualisation des rapports maître-élèves, leur signification devant émerger de la situation particulière où ils s'opèrent. « Le paradigme écologique a pour objet l'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les situations de classe, et la manière dont les individus y répondent » (Doyle, 1986). Les travaux qui relèvent de ce paradigme sont d'inspiration ethnographique et adoptent une double démarche : « l'identification des demandes de l'environnement et une réflexion sur les stratégies de médiation mises en œuvre pour pouvoir y répondre avec succès » (Doyle, 1986). Ce paradigme complète le précédent puisque les processus médiateurs sont définis comme des stratégies opérées dans un contexte donné qui leur confère sens. Dans une perspective écologique, on postule que l'objectif essentiel pour l'élève est de se comporter de manière à obtenir des notes les plus favorables possibles. Le paradigme écologique se prête moins directement que les deux précédents à l'étude de l'efficacité des enseignants mais il peut y contribuer, d'une part en définissant un nouvel ensemble de médiateurs et d'autre part en suggérant de nouvelles pistes explicatives des effets de l'enseignement et la formulation de nouvelles hypothèses.

La revue des travaux que nous allons effectuer se base donc majoritairement sur des études menées dans le cadre du paradigme processus-produits et du paradigme des processus médiateurs.

2. Des effets-classes aux effets-maîtres

La mise en évidence statistique des effets-classes a été relativement tardive. En 1974, Averch et Al. stipulent qu'« à l'exception de quelques recherches récentes, les acquisitions des élèves ont rarement été utilisées comme critère et [que] la plupart des recherches sont basées sur l'opinion de l'expérimentateur concernant les caractéristiques désirables des enseignants ». Or, le manque de résultats probants des travaux ayant utilisé des variables de présage, de même que les conclusions des études *input-output* selon lesquelles l'école n'exerce pas, ou très peu d'effets sur les acquisitions (Coleman et al., 1966 ; Jencks et al., 1972), ont conduit certains chercheurs à douter de la capacité des maîtres à exercer des effets. Ainsi, Mood (cité par Heath et Nielson, 1974) écrit en 1970 dans un rapport intitulé *Les maîtres font-ils des différences ?* : « [...] Au moment présent, nous ne pouvons faire aucune sorte d'estimation quantitative significative des effets des enseignants sur les acquisitions des élèves ».

Hanushek (1971) est l'un des premiers qui soit parvenu à isoler de façon analytique des différences de performances entre les classes. Il a montré qu'il existait des différences de progression très significatives selon la classe dans laquelle étaient scolarisés les élèves. Veldman et Brophy (1974) estiment eux aussi que certains des travaux existants laissent planer un doute sur l'existence des effets-classes. Selon eux, on ne peut pas tirer de conclusions sur les effets de l'enseignement sans mesurer leur ampleur, « mais ceci n'est jamais fait » (Veldman et Brophy, 1974). Leur recherche leur permet de prendre en compte la classe comme variable explicative des acquisitions ; celle-ci permet d'expliquer, toutes choses égales par ailleurs, jusqu'à 10 % de la progression des élèves. Les auteurs relèvent que les différences inter-classes sont plus marquées dans les écoles où le programme d'éducation compensatoire *Title I* a été mis en place. Ils en déduisent que l'impact de l'enseignement est plus fort auprès des élèves défavorisés (5). Cette assertion a été confirmée par des travaux ultérieurs. Ainsi, Inman (cité par Good, 1979) a montré que les variables caractérisant l'enseignement expliquaient 26 % de la variance des acquisitions des enfants défavorisés, mais 12 % seulement pour les élèves favorisés.

Les résultats de Hanushek (1971) et de Veldman et Brophy (1974) ont établi sur une base empirique le fait qu'il existe des différences de progression d'une classe à l'autre. Ce n'est que par une inférence qu'ils ont pu déduire qu'il s'agit d'effets produits par les maîtres. Pour fondée qu'elle soit, cette inférence mérite cependant qu'on s'y attarde quelque peu.

Hanushek (1971) signale lui-même que l'effet-classe qu'il a dégagé n'est pas dissocié d'un possible effet de composition du public d'élèves de la classe. Cela dit, les études montrent généralement que les variables contextuelles caractérisant le public d'élèves (niveau scolaire moyen, tonalité sociale et ethnique, hétérogénéité des acquisitions...) n'ont qu'un impact très modéré sur les performances de la classe et qu'elles sont bien loin d'épuiser l'ampleur des effets-classes (Mingat, 1991). Par ailleurs, les caractéristiques de la classe ont elles aussi un impact au mieux faible. Ainsi, les recherches qui se sont intéressées à la taille de la classe sont généralement parvenues à

des résultats contradictoires qui tendent à montrer qu'il n'y a pas ou très peu d'effets de la taille de la classe sur les acquisitions des élèves. Signalons toutefois une méta-analyse réalisée par Smith et Glass (1980), qui conclut à des effets négatifs de la taille de la classe aussi bien sur les acquisitions des élèves que sur leurs attitudes envers l'école (6).

Par ailleurs, il y a maintenant suffisamment de travaux qui ont mis en relation des comportements du maître avec les acquisitions des élèves pour accepter l'idée que l'effet-classe provient pour une grande partie de l'enseignant lui-même. Ceci ne signifie pas que le maître puisse tout faire et qu'aucune contrainte ne s'exerce sur son enseignement ; les contraintes sont en effet nombreuses, qui viennent de l'institution scolaire, des parents d'élèves, des collègues de l'école, des élèves eux-mêmes... bref, de sa situation à la fois institutionnelle et locale. À ce propos, Crahay (1989) cite le postulat de Doyle et Ponder ; selon eux, « en classe, ce n'est pas le maître qui contrôle la situation, mais la situation qui contrôle le maître ». Certaines études ont ainsi montré que les élèves peuvent influencer le comportement du maître (Eder, 1981 ; Good, 1987). Selon nous, l'enseignant ne peut toutefois être réduit à un être passif qui subit une situation sur laquelle il n'a pas de prise. Il garde sans doute une assez grande marge de manœuvre au sein de ces diverses contraintes, son habileté à jouer avec elles ou à se jouer d'elles constituant probablement un facteur d'efficacité. Les expérimentations réalisées montrent d'ailleurs que le maître peut changer certaines de ses pratiques et que cela a des répercussions sur le comportement et les acquisitions des élèves (Gage et Needels, 1989).

3. Les facteurs explicatifs

3.1. Les chances d'apprendre

Un facteur fondamental pour prédire l'efficacité d'un enseignant consiste à savoir si les contenus qu'il a enseignés correspondent aux acquisitions qui sont évaluées chez les élèves et le temps d'apprentissage qui y a été consacré. Si les enfants ont eu les chances d'apprendre (« *Opportunity to learn* ») ce qui leur est demandé, cela accroîtra évidemment leurs chances de réussir aux épreuves. Cet élément découle du bon sens et peut sembler tautologique (il l'est dans un certain sens) ; deux facteurs sont néanmoins à considérer :

— les épreuves standardisées doivent correspondre au programme d'enseignement ; ceci ne pose guère de problèmes dans le cas d'un pays comme la France où les programmes sont nationaux, mais ce n'est pas le cas dans les pays où les établissements scolaires peuvent établir leurs programmes et *a fortiori* dans le cas des études qui se proposent d'effectuer des comparaisons internationales (voir par exemple celle de l'IEA, 1989) ;

— les programmes d'enseignement sont généralement chargés, en ce cas, la capacité de l'enseignant à « boucler » le programme est importante, de même que sa capacité à consacrer un temps d'apprentissage suffisamment long pour assurer à ses élèves une bonne maîtrise de chacune des parties du programme.

Dans le premier cas, les éventuelles différences d'acquisitions entre les élèves selon qu'ils ont suivi ou n'ont pas suivi le programme ne peuvent être attribuées à des différences d'efficacité entre les maîtres. Dans le second cas, la capacité du maître à enseigner à tous ses élèves l'ensemble du

contenu du programme, tout en s'organisant de telle façon que suffisamment de temps soit consacré à l'apprentissage de chacune des notions, peut être considérée comme un facteur d'efficacité de l'enseignant lui-même.

3.2. Un facteur fondamental : le temps

Le concept des chances d'apprendre pose, outre le fait de savoir si le programme testé a été enseigné ou non, le problème de la durée de son enseignement, problème que l'on peut décomposer en trois dimensions :

D'une part, l'année et la journée scolaires n'ont pas partout la même longueur et cela peut évidemment affecter le temps passé à enseigner le programme testé. Les travaux de Wiley (1976) (voir également Wiley et Harnischfeger, 1974) ont montré que, dans la ville de Detroit, le nombre d'heures de scolarité varie selon les écoles, de 710 à 1150, et qu'il y a un impact positif du temps passé à l'école sur les acquisitions.

D'autre part, même avec un programme défini à suivre, l'enseignant garde une marge de liberté dans la gestion de son emploi du temps et il peut choisir d'accorder plus ou moins de temps que celui prévu à telle ou telle matière, ce qui fait que le temps alloué au programme testé (« Academic learning time ») peut varier notablement. De fait, les enseignants montrent une grande variabilité dans la durée qu'ils allouent à telle ou telle discipline du programme. Berliner (1985) révèle que, dans l'étude BTES (*The Beginning Teacher Evaluation Study*) le temps alloué en moyenne quotidiennement par les maîtres du grade 2 à l'enseignement de la lecture varie de 47 à 118 minutes, soit un écart de 71 minutes ; le temps alloué en moyenne à l'enseignement des mathématiques varie de 35 minutes. Le temps alloué à une discipline varie donc considérablement d'un maître à l'autre et il est positivement lié aux acquisitions mesurées par des épreuves standardisées. Stallings (1980) signale toutefois que la relation n'est pas linéaire : quels que soient les élèves considérés, il y a un point au-delà duquel davantage de temps ne produit plus davantage d'apprentissages.

Enfin, un autre point fondamental concerne le temps où l'élève est réellement engagé dans la tâche proposée par le maître (« Academic engaged time »). Berliner (1985) cite à nouveau l'étude BTES ; on y apprend que le pourcentage de temps que l'élève passe réellement engagé dans la tâche (en l'occurrence des mathématiques) varie de 50 à 90 %. Mortimore et al. (1988) dégagent une liaison positive entre le temps effectif d'apprentissage et les acquisitions des élèves, et Rutter et al. (1979) montrent que davantage de temps effectif d'apprentissage est lié à un meilleur comportement des élèves (moins de déviance, moins de problèmes de discipline). Une étude de Rossmiller (citée par Berliner, 1985) montre que le temps d'engagement dans la tâche rend compte, sur trois années, de 73 % de la variance des acquisitions en lecture et mathématiques pour les élèves faibles et de 10 % pour les acquisitions des élèves forts. Il apparaît donc d'autant plus important de maintenir les élèves engagés dans la tâche que ceux-ci sont initialement plus faibles. L'une des raisons en est probablement qu'il y a davantage de variabilité possible : Evertson (cité par Stallings, 1980) montre qu'au collège les élèves faibles consacrent en moyenne 40 % de leur temps à être engagés dans la tâche tandis que les élèves forts en consacrent 85 %.

Stallings (1980) propose d'aller au-delà du simple concept de temps d'engagement dans la tâche en décomposant celui-ci en temps interactif et non interactif avec le maître. L'auteur a pu montrer, au niveau de l'enseigne-

ment secondaire, que c'est le temps interactif qui s'avère profitable pour la progression des élèves en lecture ; passer beaucoup de temps en tâches non interactives est associé à de moindres progrès.

3.3. Le taux de réponses exactes aux questions posées par le maître

Les exercices ou les questions proposés par le maître sont sanctionnés par un certain niveau de succès de la part des élèves, c'est-à-dire un taux de réponses exactes. Les études qui ont examiné ce facteur sont parvenues généralement à des résultats congruents ; des taux de succès élevés affectent positivement les apprentissages et les attitudes des élèves. Selon Good et Brophy (1986), les questions du maître doivent généralement conduire à des réponses exactes de la part des élèves, à hauteur d'environ 75 %, et les exercices doivent être réussis à hauteur de 90-100 %. Il semblerait que le taux d'erreurs puisse être plus élevé au tout début d'une nouvelle leçon d'acquisitions, mais c'est dans la phase de consolidation des acquis, quand un certain degré de maîtrise est déjà supposé que le taux d'erreur devrait être minimum (Berliner, 1985). Les élèves jeunes et les élèves faibles apparaissent particulièrement sensibles au taux de réussite, qui peut notamment affecter l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

3.4. Les attentes des enseignants

Il n'est sans doute aucune étude dans le domaine de l'éducation qui soit aussi célèbre que celle que Rosenthal et Jacobson ont publiée en 1968 ; l'effet Pygmalion a donné lieu à un flot de recherches sur les attentes des enseignants vis-à-vis des compétences de leurs élèves et a alimenté une longue controverse sur le fait qu'elles puissent fonctionner, selon l'expression de Merton, comme une prophétie qui se réalise d'elle-même (« self-fulfilling prophecy »). Cette étude a été très médiatisée, mais elle a été également vivement critiquée et ses faiblesses méthodologiques ont été largement mises en évidence (Gilly, 1980). Par ailleurs, les études qui ont tenté de la répliquer en essayant d'induire des attentes chez les enseignants n'ont généralement pas confirmé ses résultats.

Brophy et Good (1974) signalent toutefois que ces « répliques » souffraient d'autres défauts, ou avaient une conception légèrement différente (par exemple, les attentes étaient induites non pas en début d'année mais en cours d'année scolaire, si bien que l'enseignant avait déjà pu se former une idée suffisamment forte de la valeur de l'élève pour que les informations fournies par les chercheurs ne la modifient pas profondément), ce qui fait qu'elles ne peuvent prétendre rendre caduques les résultats produits par Rosenthal et Jacobson.

Dans une autre vague de travaux, il ne s'agissait plus d'induire d'attentes particulières chez les enseignants, mais de se contenter d'étudier celles que se forgent les enseignants au quotidien et d'estimer leurs effets. Brophy et Good (1974) argumentent que, bien que ces nombreuses recherches aient conduit à des résultats parfois contradictoires, on peut tenir pour acquis le fait que les attentes des enseignants exercent des effets sur les acquisitions de leurs élèves. D'autres auteurs sont d'accord avec eux sur ce point (Rogers, 1986 ; Monteil, 1989). Toutefois, et il faut sans doute y voir la raison pour laquelle les résultats des recherches ne sont pas tous congruents, les effets d'attentes n'apparaissent que quand elles sont inflexibles (7). Le mécanisme opératoire serait le suivant (Good, 1982) :

1 - Le maître attend un comportement et des résultats qui sont spécifiques à chacun des élèves ;

2 - À cause de ces différentes attentes, le maître se comporte différemment avec les différents élèves ;

3 - Ce « traitement » communique aux élèves quel comportement et quels résultats le maître attend d'eux et affecte la façon dont ils se perçoivent eux-mêmes, leur motivation pour réussir et leurs niveaux d'aspiration ;

4 - Si le « traitement » est permanent dans le temps, et si les élèves ne résistent pas ou ne changent pas d'une façon ou d'une autre, il va façonner leur réussite et leur comportement. Des attentes élevées vont conduire à des niveaux de réussite élevés, tandis que le niveau de réussite des élèves dont le maître attend peu va décliner ;

5 - Avec le temps, la réussite et le comportement des élèves vont se conformer de façon de plus en plus étroite au comportement initialement attendu d'eux.

Certains auteurs ont comparé la façon dont le maître interagit avec les élèves qu'il estime forts et la façon dont il interagit avec ceux qu'il juge faibles. Les comportements n'ont rien d'automatique ni de systématique, mais une certaine constance émerge des différents travaux menés, qui conduit Good (1987) à brosser le tableau suivant :

En comparaison avec les élèves pour lesquels les maîtres ont des attentes élevées, ceux pour lesquels ils ont des attentes faibles sont plus souvent assis loin du maître ; ils sont traités en tant que groupe plutôt qu'individus ; les interactions sont moins chaleureuses (par exemple, moins de sourires leur sont adressés) ; ils reçoivent moins de contacts visuels ; ils sont moins souvent sollicités pour répondre aux questions ; moins de temps leur est accordé pour y répondre ; leurs réponses sont moins souvent reformulées pour être améliorées ; ils sont félicités plus fréquemment pour des réponses inadéquates mais moins fréquemment pour des réponses exactes ; plus souvent, aucun *feedback* n'est donné à leurs réponses ; on est moins exigeant avec eux (par exemple, le rythme des leçons est plus lent avec davantage de répétitions, de définitions, d'exemples) ; pour la notation des exercices, dans les cas litigieux, le bénéfice du doute leur est moins souvent accordé ; leurs idées sont moins souvent acceptées et utilisées, etc.

3.5. Le feedback

Le *feedback* est un élément essentiel des théories de la communication : un émetteur transmet un message à un récepteur et celui-ci transmet en retour un autre message à l'émetteur ; c'est ce retour qui est nommé le *feedback*. Sans lui, la « boucle » n'est pas fermée et il n'y a pas communication mais simple transmission. À l'évidence, le maître n'est pas un simple transmetteur de savoir, mais il réagit, adapte, modifie en fonction des messages que lui envoient ses élèves. L'enseignement n'est pas une transmission mais une communication ; le *feedback* en est donc un élément fondamental. Nombre de travaux ont étudié le *feedback* en classe et ses effets sur les acquisitions des élèves. Ils se sont principalement focalisés sur le langage.

3.5.1. Les louanges et les critiques

Un usage intensif des louanges (8) est souvent recommandé aux enseignants, et semble aller de soi. On pense qu'elles vont agir comme un

renforcement des comportements souhaités chez l'élève. Pourtant, les recherches qui ont étudié les relations entre les louanges et les acquisitions ont montré des résultats discordants. L'effet positif global escompté n'est donc pas vérifié.

En fait, ce qui semble en cause, c'est la capacité des louanges à jouer le rôle de renforcements. Brophy (1981) relève que les louanges manquent souvent de spécificité en ce sens qu'elles ne sont pas toujours rapportées à la performance propre de l'élève. Elles manquent également souvent de crédibilité parce qu'elles sont formelles et que des comportements non verbaux peuvent contredire la louange verbale (ce point est notamment assez fréquent pour les élèves faibles ; il y a davantage de congruence entre les deux aspects verbal et non verbal chez les élèves forts). De plus, hormis peut-être pour les plus jeunes, les élèves n'intègrent pas immédiatement les louanges comme un « *satisfecit* » personnel. L'effet est médiat en ce qu'ils les analysent et leur attribuent un sens en fonction du contexte dans lequel elles sont prodiguées. Par exemple, l'élève doit avoir le sentiment que la réponse donnée est d'un certain niveau de difficulté qui mérite louange. L'efficacité des louanges en tant que renforcement dépend donc de trois facteurs :

— leur occurrence : elles n'ont d'effet positif que lorsqu'elles interviennent à la suite d'une réponse exacte ou d'un comportement souhaité. Or, chez certains maîtres, il est assez fréquent d'essayer d'encourager les élèves faibles même lorsque ceux-ci se trompent. En ce cas, les louanges apparaissent inappropriées et leurs effets clairement négatifs ;

— leur fréquence : les louanges n'exercent d'effet que si elles ne sont pas trop fréquentes ; Stallings et Kaskowitz (cités par Brophy et Good, 1986) avancent que les louanges sont positives quand elles ponctuent entre 5 et 10 % environ des bonnes réponses ;

— leur qualité : elles doivent conduire l'élève à attribuer l'occurrence des louanges à son encontre en fonction de ses efforts propres et de ses capacités personnelles et non pas à des facteurs extérieurs tels que les manies du maître, la réussite des autres élèves... Dans ce but, Brophy (1981) suggère que les louanges soient attribuées en fonction de la difficulté de la tâche (et non pas indépendamment d'elle), que l'enseignant mette en relation la qualité de la réponse avec la réussite antérieure de l'élève (et non pas avec la qualité des réponses des autres élèves de la classe), que l'enseignant félicite à la fois les efforts et les compétences de l'élève (et non pas seulement ses compétences), qu'elles traduisent une certaine spontanéité et non pas une uniformité qui les rend peu crédibles.

En quelque sorte, c'est la rareté des louanges et leur distribution à bon escient qui font leur efficacité. Il semble toutefois que ces résultats soient à moduler en fonction du contexte scolaire, notamment la tonalité sociale de la classe ; les enfants défavorisés ont besoin de plus de louanges que les autres et de plus d'encouragements pour les efforts qu'ils fournissent (Brophy et Good, 1986). En aucun cas cependant il ne doit y avoir surabondance de louanges.

Si l'on s'intéresse maintenant aux critiques, on relève que, dans les classes où les enseignants blâment, réprimandent, désapprouvent... beaucoup leurs élèves, les progrès sont généralement plus faibles. Des critiques, voire des sarcasmes fréquents adressés par le maître aux élèves ont probablement un effet négatif direct (vexations, blocages, manque de confiance en soi...), mais ils reflètent probablement aussi une mauvaise organisation de la classe,

des problèmes relationnels entre le maître et ses élèves, une mauvaise adaptation du niveau de difficulté des tâches proposées aux possibilités réelles des élèves... Lorsque les critiques prennent cette forme de réprimandes, brimades, vexations, leurs effets sont clairement négatifs.

Toutefois, les critiques peuvent également prendre des formes moins « sévères » et, de même que les louanges ne peuvent être réduites à des renforcements, les critiques ne peuvent être réduites à des punitions. Là où la théorie du behaviorisme marque ses limites, la théorie des attributions permet de rendre compte de certains phénomènes observés.

Ainsi, Dweck et al. (cités par Brophy, 1981) montrent comment les garçons, plus souvent critiqués pour des questions de forme (mauvaise conduite, écriture négligée...) que de fond (la qualité des performances), mais plus souvent loués sur le fond que sur la forme, en viennent à accorder beaucoup d'attention aux louanges mais, d'un autre côté, minimisent l'attention aux critiques. Dweck et al. montrent qu'à l'opposé, les filles, beaucoup plus souvent louangées pour des questions de forme et critiquées pour des questions de fond, sont très affectées par les critiques et peu encouragées par les louanges. Garçons et filles ont développé des stratégies d'attributions différentes concernant la signification des louanges et des critiques. Les garçons en sont venus à attribuer leurs succès à des facteurs de compétences stables et internes mais leurs échecs à des facteurs instables (leur degré d'effort) ou bien stables mais externes (les attitudes et les manies du maître). À l'inverse, les filles tendent à attribuer leurs succès à des facteurs externes (les attitudes et manies du maître) ou des facteurs internes autres que leurs compétences (leur tendance à suivre les demandes du maître et donc à être louangées même lorsqu'elles n'ont pas très bien réussi) et à attribuer leurs échecs à des facteurs stables internes (le manque de compétences). Ainsi, les garçons, bien que globalement plus souvent critiqués et moins souvent louangés que les filles, ont néanmoins développé une meilleure image d'eux-mêmes et pensent avoir un plus grand contrôle de leurs succès et échecs.

3.5.2. Les corrections apportées aux erreurs

Dans tout apprentissage, les erreurs sont « normales » et sont même source de progrès à condition qu'elles conduisent à une correction, une rééquilibration. En ce sens, le *feedback* apporté par le maître à l'occasion d'erreurs de ses élèves est fondamental. Deux éléments apparaissent importants pour que les corrections soient efficaces et conduisent les élèves à de meilleures acquisitions :

— D'une part, dans les classes performantes, les maîtres opèrent plus fréquemment des corrections qui sont affectivement neutres ; ils distinguent entre l'élève et la réponse de l'élève ; ce n'est pas la personne de l'élève qui est l'objet du *feedback* mais uniquement la validité de sa réponse ;

— D'autre part, les enseignants efficaces incitent plus souvent et plus longtemps les élèves à chercher la réponse exacte et à reformuler une réponse ; pour ce faire, ils leur accordent un temps suffisamment long de reformulation de réponse après que l'erreur a été signalée. Eventuellement ils fournissent des informations supplémentaires. Toutefois, un temps trop long laissé aux élèves peut faire perdre à la leçon son rythme rapide et soutenu ; si les élèves ne peuvent être conduits à la bonne réponse dans un temps modéré (Rosenshine et Stevens (1986) indiquent dans ce cas un temps de

trente secondes ou moins), il est nécessaire de refaire une partie de la leçon à ces élèves.

En tous les cas, les erreurs doivent être immédiatement corrigées afin d'éviter qu'elles ne deviennent systématiques.

3.6. Des activités structurées

Rosenshine et Stevens (1986) déclarent que les résultats de la recherche sur l'enseignement efficace correspondent bien à ceux des recherches sur le traitement humain de l'information :

— La capacité de mémoire de travail des individus est limitée. Quand trop d'informations sont présentées à la fois, la mémoire de travail est submergée. Cela suppose de procéder par petites étapes afin de ne pas abreuver les élèves de trop d'informations nouvelles.

— Les informations doivent être transférées de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. Cela suppose que les nouvelles notions soient revues, résumées, synthétisées, donc une pratique importante de la part des élèves.

— De nouveaux apprentissages sont facilités quand les anciens sont directement accessibles ou automatiques. Les élèves doivent mobiliser leurs connaissances antérieures pour maîtriser les notions nouvelles. Si ces connaissances antérieures n'ont pas été suffisamment maîtrisées, leur sollicitation encombre la mémoire de travail, qui n'est plus entièrement disponible pour les acquisitions nouvelles. Cela suppose que le maître s'assure de la bonne maîtrise des prérequis avant d'aborder une notion nouvelle.

3.6.1. Un enseignement dirigé

Adopter un enseignement dirigé consiste à guider de façon très étroite les élèves dans leurs acquisitions, à les informer clairement de l'objet de la leçon afin de les aider à focaliser leur attention sur les points essentiels. Ainsi, Rosenshine (1986) décrit que les maîtres efficaces commencent leur leçon par une brève révision (5 à 8 minutes) de ce qui a déjà été appris ; ceci offre l'occasion d'une remémorisation aux élèves et permet à l'enseignant de s'assurer des prérequis nécessaires à l'acquisition de nouvelles notions. Ensuite, l'enseignant fixe un objectif aux élèves ; par exemple, « à la fin de la leçon, vous saurez conjuguer les verbes au passé simple »... Cet objectif offre l'avantage de focaliser l'attention des élèves et de réduire la complexité de la présentation.

Les maîtres efficaces enseignent par petites étapes en s'assurant à chaque fois que chacune d'elles est bien comprise par l'ensemble de la classe. Par contre, cela ne signifie pas que le rythme des leçons soit lent. Au contraire, un rythme rapide, soutenu, est lié à de meilleures performances. Cela permet de maintenir l'attention des élèves et d'augmenter le contenu couvert au cours de la leçon. Dans le même ordre d'idées, il convient d'éviter les digressions, qui perturbent le rythme de la leçon et incitent l'élève à focaliser son attention sur des points qui ne sont pas essentiels ; Smith (1979) a montré que lors de leçons de mathématiques, le pourcentage de questions posées par le maître qui avaient directement trait à la notion à acquérir était positivement lié à l'acquisition de cette notion. De plus, les enseignants efficaces insistent fortement sur les points importants de la leçon et n'hésitent pas à recourir à une certaine redondance des informations lorsqu'ils les jugent importantes.

Une fois la nouvelle notion exposée, les maîtres doivent la faire manipuler assez longtemps par les élèves. Cela peut prendre la forme de questions-réponses entre le maître et les élèves, d'exercices au tableau... Les maîtres les plus efficaces sont ceux qui accordent le plus de temps à cette phase de pratique dirigée (Rosenshine et Stevens, 1986). Cela offre l'intérêt pour les élèves d'une manipulation importante de la notion et, pour l'enseignant, d'en vérifier la compréhension.

Ce n'est qu'une fois que cette compréhension est assurée que le maître peut donner des exercices individuels aux élèves, durant lesquels moins de supervision de sa part est nécessaire. La phase de manipulation et de vérification de la compréhension permet par ailleurs d'assurer un taux de réussite élevé aux exercices individuels.

Durant toute la durée de la scolarité élémentaire jusqu'aux premières années du collège, les élèves passent plus de temps à faire des exercices individuels qu'à tout autre activité ; approximativement entre 50 et 75 % du temps y sont consacrés selon Rosenshine et Stevens (1986). Le but de ces exercices est de faire parvenir les élèves à un niveau de maîtrise suffisamment élevé pour que la sollicitation ultérieure de la notion se fasse de façon automatique. Cependant, c'est durant les exercices individuels que l'attention et l'engagement des élèves sont les moins élevés. En conséquence, il est important pour les maîtres de savoir comment maintenir les élèves engagés dans la tâche à accomplir. Les études montrent que tel est le cas lorsque deux conditions sont remplies :

— Il faut que les élèves soient bien préparés à ces exercices. Les phases précédentes d'exposé et de manipulation de la notion doivent permettre aux élèves une compréhension suffisamment bonne pour qu'ils puissent travailler seuls. Cela suppose un temps suffisamment long consacré à la phase de manipulation et un taux de réponses correctes élevé. Il faut également que les exercices individuels suivent immédiatement cette phase de manipulation, et qu'ils portent directement sur l'objet de la leçon. Le fait que le maître ait à réexpliquer des points de la leçon au cours des exercices indique que les élèves n'ont pas été suffisamment bien préparés à travailler seuls et conduit à des acquisitions moins élevées. Une maîtrise préalable suffisante est donc une condition pour qu'un long temps soit consacré à la tâche. Ce résultat est important car il montre, selon les mots d'Huberman (1988) que « ce serait la dimension cognitive qui « pousserait » la dimension motivationnelle, et non l'inverse ».

— Le maître doit continuer à superviser d'une certaine façon le travail des élèves. Pour ce faire, il doit garder un œil sur les élèves, circuler dans la classe et fournir des explications brèves aux élèves qui en ont besoin (si les explications à fournir sont trop longues, cela signifie que la leçon n'est pas suffisamment acquise et que probablement trop peu de temps y a été consacré). Rose et Medway (1981) ont ainsi relevé que le seul fait que le maître circule dans la classe lors d'exercices individuels conduisait à accroître l'engagement des élèves dans la tâche. Par ailleurs, des règles doivent être posées, une certaine routine installée afin que les élèves sachent exactement ce qu'ils doivent faire pendant l'exercice, la façon de demander des renseignements au maître, ce qu'ils peuvent faire après que leur exercice est achevé.

Enfin, il apparaît efficace de faire un court résumé, au terme de la leçon, des points principaux qui ont été étudiés. Des révisions hebdomadaires et

mensuelles des différentes notions abordées s'avèrent également profitables, afin d'assurer leur fixation dans la mémoire à long terme.

3.6.2. La clarté de l'exposé

En général, la clarté de la présentation est l'un des facteurs corrélés de la façon la plus constante avec les acquisitions des élèves (Rosenshine, 1970). Le concept de clarté est cependant difficile à définir de façon opératoire et nombre d'études ont utilisé des variables à haute inférence, qui laissent place à la subjectivité de l'observateur (Bush et al., 1977). Néanmoins, les études ayant utilisé des variables à basse inférence ont conduit à des résultats congruents. Elles offrent l'intérêt de montrer quels comportements précis nuisent à la clarté de l'exposé et conséquemment aux acquisitions des élèves. Il en est ainsi de l'utilisation de termes vagues, de confusions, de discontinuités dans le déroulement de la leçon telles que des références hors contexte, le fait de ponctuer son discours par des « euh »...

Land et Smith (1979) ont manipulé expérimentalement la clarté de l'exposé d'une leçon de mathématiques (9). Ils ont montré que les apprenants qui suivaient un exposé ponctué de confusions (unités de discours qui n'ont pas de sens sémantique, faux départs et faux arrêts dans le discours, répétitions de mots, bafouillages), de même que ceux qui suivaient un exposé comprenant des termes vagues (mots ou phrases qui indiquent des approximations, des ambiguïtés ou un manque d'assurance), avaient au terme de la leçon des acquisitions significativement moins élevées que les sujets ayant suivi un exposé clair.

3.6.3. Questionner

Les études montrent généralement que les maîtres les plus efficaces sont ceux qui posent beaucoup de questions à leurs élèves (Rosenshine, 1986). Une expérimentation réalisée par Anderson et al. (1979), au cours de laquelle les auteurs ont demandé aux enseignants de poser de nombreuses questions lors d'exercices dirigés, a révélé de meilleurs progrès dans le groupe expérimental que dans le groupe-témoin.

En général, les maîtres demandent une réponse sitôt la question posée (souvent une seconde après, voire moins). La qualité des réponses des élèves est meilleure quand les maîtres marquent un temps de pause suffisamment long (de l'ordre de trois secondes) entre la fin de la question et la demande de réponse. Un temps de pause accru conduit à des réponses plus appropriées, davantage de confiance dans la réponse donnée, une plus grande variété de réponses et de niveau cognitif plus élevé (Berliner, 1985 ; Good et Brophy, 1986). Dans le même ordre d'idées, il convient d'éviter d'interroger un autre élève ou de donner la réponse sitôt perçue une hésitation chez l'élève.

Les études antérieures ont généralement fait apparaître des résultats mitigés concernant le niveau cognitif des questions posées sur les acquisitions des élèves. Une méta-analyse opérée sur cette question par Redfield et Waldman-Rousseau (1981) arrive à la conclusion qu'une fréquence élevée de questions de haut niveau cognitif exerce un impact positif sur les acquisitions des élèves, mais les auteurs signalent eux-mêmes qu'une autre méta-analyse réalisée par Winne a conclu que le niveau cognitif des questions n'exerçait pas d'effet. On n'a donc pas réellement d'indices concernant les effets de questionnements privilégiant différents niveaux cognitifs.

3.6.4. Les réponses des élèves

Dans de petits groupes de lecture Anderson et al. (1979) ont relevé que le fait d'interroger les élèves selon un ordre établi était lié à de meilleures acquisitions ; les auteurs expliquent ce fait par une distribution plus égale des réponses, moins de poids accordé de fait aux élèves les plus doués, qui risqueraient de monopoliser la parole. Ils signalent toutefois que cette façon de procéder, si elle est efficace dans les petits groupes d'enseignement, peut ne plus l'être avec la classe entière.

La question de savoir s'il faut désigner les élèves qui doivent répondre ou s'il faut davantage privilégier la prise de parole spontanée des élèves semble dépendre du contexte social de la classe. Il apparaît dans la recherche d'Anderson et al. (1979) que les interventions spontanées sont négatives quand le public est favorisé et positives quand il est défavorisé. Dans le premier cas, il faut davantage désigner le répondant, limiter les interventions spontanées ; celles-ci peuvent être le signe de problèmes de discipline. Dans le deuxième cas, accepter voire soutenir les interventions spontanées conduit à encourager un public réticent à participer davantage ; la signification est donc probablement tout autre.

Les réponses en chœur (collégiales) sont liées négativement aux acquisitions. Il faut sans doute voir là le fait que de telles réponses ne permettent pas aux enseignants de repérer ceux qui n'ont pas compris et qui auraient besoin d'un supplément d'information. Par contre, sur des points très précis tels que l'apprentissage des tables de multiplication, la lecture de mots au tableau... les réponses collégiales peuvent être efficaces, à condition qu'elles soient précédées d'un signal pour que la réponse se fasse à l'unisson (Rosenshine et Stevens, 1986). Cela afin que les élèves qui ne savent pas ne puissent simplement répéter la réponse que d'autres viennent de donner. Ce type de pratique peut également être efficace en petits groupes, sans doute parce qu'il est alors plus facile pour le maître de voir qui connaît la réponse et qui ne la connaît pas.

3.7. Enseignement frontal, de groupes ou individualisé ?

Les recherches ne confirment pas l'avantage que semblent avoir, aux yeux de certains pédagogues, l'enseignement de groupes (10) et l'enseignement individualisé sur l'enseignement frontal. Nombre de chercheurs ont apporté des résultats discordants sur ce point. Brophy et Good (1986) avancent que l'individualisation du travail est probablement moins efficace parce qu'elle conduit à une perte de temps effectif d'apprentissage supervisé par le maître, et ils signalent qu'il n'y a pas d'indication empirique qui montre que l'enseignement de groupes soit plus efficace que l'enseignement frontal. Une méta-analyse réalisée par Slavin (cité par Grisay, 1993) conclut que le regroupement des élèves par niveau n'a aucun effet significatif sur les acquisitions. Il n'y a guère que Kulik et Kulik (1982) qui, dans une autre méta-analyse, accordent un effet positif à l'enseignement de groupes de niveau, à la fois sur les acquisitions et sur les attitudes envers la matière enseignée. Toutefois, les différences relevées sont extrêmement faibles et ne sont profitables qu'aux élèves forts. D'autre part, Eder (1981) a montré que la constitution de groupes de niveaux fonctionnait comme une prophétie qui se réalise d'elle-même, à savoir qu'une fois désignés et placés dans un groupe faible, les élèves devenaient effectivement plus faibles et qu'inversement les élèves placés dans les groupes forts devenaient effectivement plus forts. Il est

possible par conséquent que l'enseignement de groupes introduise des effets indésirables d'étiquetage.

3.8. La combinaison des facteurs est plus importante que chacun d'eux pris isolément

Tous les facteurs discutés ci-avant ne doivent pas être pris comme des comportements qui assurent la réussite scolaire à partir du moment où ils sont adoptés. Ils entretiennent des relations avec la réussite qui vont de faibles à modérées. Aucun ne peut apparaître comme l'élément fondamental qui conditionne les apprentissages. Cependant, ces facteurs sont inter-reliés si bien que leurs combinaisons apparaissent plus importantes que leur effet isolé.

Ainsi, un enseignement structuré conduit à une plus grande clarté de l'exposé, à une meilleure compréhension des élèves, des taux de réponses exactes élevés ; ces facteurs contribuent à un temps d'apprentissage effectif accru, qui conduit lui-même à moins de problèmes de discipline et à plus d'acquisitions. Ces meilleures acquisitions et cette amélioration des conditions d'enseignement conduisent à moins de critiques de la part du maître, des attentes plus élevées qui lui font adopter un rythme rapide qui accroît le contenu couvert au cours de la leçon, améliore l'attention des élèves... et ainsi de suite.

Par ailleurs, les relations ne sont généralement pas linéaires ; même pour les facteurs qui s'avèrent globalement positifs, il existe un seuil au-delà duquel davantage de ce facteur pourra produire des effets nuls, voire négatifs.

De plus, les effets des divers facteurs varient avec le contexte au sein duquel ils apparaissent, et notamment en fonction :

— du niveau de classe considéré ; ainsi, les différentes étapes de la leçon doivent être d'autant plus marquées que les élèves sont plus jeunes. Les maîtres peuvent présenter davantage de notions au cours d'une même leçon lorsque les élèves sont plus âgés ;

— de la tonalité sociale du public d'élèves ; nous avons vu par exemple que les élèves défavorisés avaient besoin de plus d'encouragements que les autres.

Toutefois, deux facteurs ne sont pas sujets à ces limitations et apparaissent de façon constante et positive indépendamment du contexte :

— le temps d'engagement dans la tâche ;

— un enseignement structuré.

Bien sûr, les différents points soulevés dans cette partie sont mis en place dans toutes les classes, mais ce qui est important, c'est qu'ils le sont plus ou moins. L'un des apports fondamentaux des travaux que nous avons rapportés est justement d'avoir montré la très grande variabilité dans la mise en place de ces divers éléments d'une classe à l'autre.

4. Les travaux français

4.1. Déterminer l'ampleur des effets-classes

En France, peu d'auteurs ont porté leur attention sur la recherche empirique des effets de l'enseignement sur les acquis des élèves. A notre connaissance, la première étude qui ait permis d'estimer de façon quantitative les effets des classes sur les acquisitions des élèves est celle menée par Alain Mingat (1983) dans le cadre de l'évaluation d'une action zone d'éducation prioritaire au cours préparatoire. Il a mis en évidence, toutes choses égales par ailleurs, des écarts significatifs importants dans les acquisitions des élèves selon la classe dans laquelle ils étaient scolarisés. Les effets estimés des classes étaient de 12,1 % en mathématiques et de 16,4 % en français (11). Une autre étude menée plus récemment par Mingat et Richard (1991) confirme l'existence de différences substantielles de progression entre classes de CP. Le pourcentage de variance expliquée par les classes est de 12 % en français et de 15,4 % en mathématiques. Ces deux études montrent que les différences de résultats d'une classe à l'autre affectent surtout les élèves faibles, les acquisitions des forts étant moins sensibles au fait d'appartenir à une classe plutôt qu'à une autre.

De fait, la plupart des recherches sur les effets-classes se sont intéressées au niveau du CP (Preteur et Fijalkow, 1987 ; Duru-Bellat et Leroy-Audouin, 1990 ; Kempf, 1990 ; Bressoux, 1990 ; Bru, 1991). Nous avons pu montrer que les effets-classes étaient d'une ampleur assez similaire à différents niveaux élémentaires (Bressoux, 1993) et Leroy-Audouin (1993) a montré des effets-classes en préélémentaire.

4.2. Expliquer les effets-classes

Les quelques études qui ont été menées afin de mettre en relation les pratiques en classe et les acquisitions des élèves offrent un ensemble plutôt hétéroclite. Leurs résultats sont assez disparates et rendent une synthèse bien difficile à réaliser.

Concernant les caractéristiques « données » des classes (celles qui s'imposent au maître et qui constituent la part de l'effet-classe que l'on ne peut attribuer à un effet-maître), quelques études s'accordent à montrer que, contrairement à une opinion fréquemment entendue, les classes à cours double sont plus efficaces que les classes à cours simple, aussi bien au niveau préélémentaire (Leroy-Audouin, 1993) qu'élémentaire (Duru-Bellat et Leroy-Audouin, 1990 ; Bressoux, 1993).

Quelques chercheurs ont tenté de caractériser le style éducatif des enseignants. L'hypothèse est que l'on peut, à partir d'un ensemble de données concernant les pratiques des enseignants, leurs principes et représentations (tirés d'entretiens, de questionnaires ou d'observations « *in situ* »), mettre en relation ces divers domaines afin de définir des styles pédagogiques relativement stables. On essaie ensuite de mettre en relation ces styles avec les résultats des élèves. De telles études ont été réalisées au niveau de l'école élémentaire par Duru-Bellat et Leroy-Audouin (1990), au niveau du collège par Altet (1988) et au niveau du lycée par Isambert-Jamati et Grospiron (1984).

Certains travaux semblent montrer que l'efficacité d'un enseignant n'est pas liée à l'utilisation d'une méthode particulière, au sens où on l'entend

habituellement. Bru (1991) indique que les enseignants adaptent sans cesse leur méthode en fonction du contexte de leur classe, ce qui fait que la notion de méthode induit une cohérence que n'a pas l'acte d'enseigner ; ainsi, l'auteur préfère substituer à la notion de méthode celle de variabilité didactique. Kempf (1990) signale qu'au cours préparatoire, les observations des pratiques d'enseignants révèlent « des différences de procédures et non de méthodes au sens habituel du terme ».

Signalons également quelques travaux d'inspiration psychologique où les auteurs se réfèrent à la théorie de Piaget pour caractériser les pratiques enseignantes et expliquer par quels mécanismes elles exercent un effet sur le développement cognitif des élèves, au niveau élémentaire (Menez, 1982) et au niveau du collège (Drevillon, 1980).

Au total, si l'on sait maintenant assez bien quelle est l'ampleur des effets-classes, nous avons encore bien peu de connaissances concernant les facteurs qui favorisent les acquisitions des élèves.

LES TRAVAUX SUR LES EFFETS-ÉCOLES

Les courants de recherche sur les effets-maîtres et les effets-écoles se sont développés séparément et ont construit chacun leurs propres méthodes d'investigation. Ce développement parallèle plus qu'interactif s'explique par le fait que les objets de ces deux courants ont été à l'origine différents. Si les recherches sur les effets-maîtres avaient pour but de mettre en évidence quelles étaient les pratiques d'enseignement les plus efficaces pour accroître les acquisitions des élèves, les recherches sur les effets-écoles se sont initialement développées dans le cadre du débat sur l'égalité des chances.

C'est aux États-Unis, à la fin des années 1950 et surtout au début des années 60, dans un contexte politique marqué par l'enjeu de l'égalité des chances et par la lutte contre la ségrégation raciale, que *The National Science Foundation* d'abord, puis *The Office of Education* ont lancé une grande vague d'activités de recherche sur l'éducation. Celle-ci s'est caractérisée par des études quantitatives de grande échelle ; l'enjeu de l'égalité des chances impliquait que chacun fût placé dans des conditions scolaires équitables. L'école, en tant que lieu d'apprentissage mais également en tant que lieu d'allocation de ressources, apparaissait dès lors d'une importance considérable et allait s'avérer un sujet d'étude privilégié.

1. Le temps des vastes enquêtes : une approche *input-output*

Les premiers travaux ayant tenté d'aborder les effets-écoles sont dits de type *input-output* parce qu'ils considèrent l'école comme une « boîte noire » dont les chercheurs ne contrôlent que les entrées (« inputs ») et les sorties (« *outputs* »). L'approche *input-output* s'est développée initialement aux États-Unis et a connu un essor considérable à la fin des années 1960, après la parution du fameux rapport Coleman (Coleman et al., 1966). Quelques-unes de ces recherches sont célèbres et restent parmi les plus vastes jamais opérées dans le domaine de l'éducation : *Project Talent, Rapport Plowden* en Angleterre, les grandes enquêtes internationales de l'IEA. Le rapport Coleman par exemple a regroupé 645 000 élèves de plus de 3 000 écoles élémentaires et secondaires.

Cette approche se caractérise par le fait qu'elle étudie l'école en tant qu'unité de production, unité qui, par le moyen de ressources humaines, financières et matérielles, a pour rôle de transformer des individus d'une valeur (12) donnée en des individus d'une valeur supérieure. Les chercheurs étudient dans quelle mesure des variations dans les « *inputs* », caractérisés par le milieu hors scolaire des élèves, les ressources de l'école et les caractéristiques globales du public d'élèves, peuvent déterminer des variations dans les « *outputs* », caractérisés par les acquisitions cognitives des élèves généralement mesurées par des tests d'intelligence.

Globalement, les résultats de ces vastes études sont assez décevants. L'ensemble des facteurs contrôlés ne rend compte que dans des proportions relativement modestes des résultats des élèves : les modèles estimés expliquent rarement plus de 15 à 20 % de la variance de la réussite des élèves, et souvent beaucoup moins.

Ces études indiquent que, dans les pays industrialisés, l'environnement scolaire s'avère beaucoup moins explicatif pour la réussite des élèves que leur environnement non scolaire. Il y a beaucoup plus de variabilité au sein des écoles qu'il n'y en a d'une école à l'autre. Jencks et al. (1972) avancent que les écoles expliquent au plus 2 à 3 % de la variance des acquisitions des élèves au niveau élémentaire, et que les effets sont encore plus réduits au niveau secondaire. Seul le milieu familial est un facteur déterminant ; l'influence du public d'élèves des écoles n'apparaît pas clairement montrée et s'avère, au mieux, assez faible ; les ressources de l'école sont d'une importance négligeable (Hanushek, 1986). Aussi, les chercheurs en ont conclu que l'école créait peu de différences. Coleman et al. (1966) ont avancé que « l'école semble impuissante à exercer des influences propres pour rendre la réussite moins dépendante de l'héritage familial » ; Hodson (cité par Cherkaoui, 1979) exprimera plus tard ce résultat par la formule provocante : « *Schools make no difference* » (les écoles ne font pas de différence).

Par ailleurs, le manque d'effets positifs engendrés par la mise en place des vastes programmes d'éducation compensatoire aux USA (*Elementary and Secondary Education Act — ESEA Title I —, Head Start, Follow Through...*) est venu confirmer les résultats des recherches *input-output*. Ces programmes ont en effet consisté principalement en un accroissement des ressources allouées par élève : réduction des effectifs des classes, adjonction de personnel enseignant supplémentaire et plus grande individualisation de l'enseignement (Madaus et al., 1980). L'échec de ces programmes a apporté un crédit « expérimental » aux recherches *input-output*.

De sérieuses réserves sont cependant à émettre concernant cette première génération de travaux, qui présente d'évidentes limites. Ainsi, les auteurs se sont souvent contentés d'exploiter des données dont l'unité d'observation ne correspondait pas à l'unité d'analyse ; non seulement ils disposaient rarement de données individuelles mais nombre de variables étaient souvent agrégées au niveau du district. De plus, ils ne disposaient que d'une seule mesure d'acquisitions (Spady, 1976), ce qui les empêchait de raisonner sur les progressions des élèves et donc en termes de valeur ajoutée par l'école. Ils ont principalement utilisé des tests d'intelligence (notamment de raisonnement verbal) alors que les travaux suivants montreront que ce genre de mesure sous-estime les effets des écoles par rapport à des tests d'acquisitions scolaires (Rutter et al., 1979).

L'objet de ces études était moins de tester les effets-écoles que de rechercher si les enfants de différentes origines sociales et ethniques étaient placés dans des conditions équitables vis-à-vis de l'école ; l'enjeu en était l'égalité des chances scolaires. Les auteurs ont donc pris en compte des aspects « manipulables » par le politique : les ressources (n'oublions pas que le rapport Coleman a été commandité par le Congrès américain). Or, les ressources ne sont pas nécessairement les facteurs qui sont les plus déterminants pour les acquisitions des élèves. Le fait qu'aucune ressource des écoles ne se soit avérée liée de façon consistante à la réussite ne signifie pas qu'aucune autre caractéristique ne le soit.

En somme, les chercheurs ont conclu sur les effets-écoles à partir de données qui ne leur permettaient guère de le faire. Compte tenu de ces diverses limitations, il est possible par conséquent que l'impact de l'école ait été sous-estimé. D'autres chercheurs vont, à partir du début des années 1970, prendre une orientation différente pour étudier l'efficacité des écoles (13).

2. Les travaux ultérieurs : une approche des processus d'enseignement

2.1. Une perspective militante

Les premiers travaux sur les processus d'enseignement dans les écoles ont pris un caractère militant de lutte contre les inégalités sociales. Ce caractère est particulièrement apparent dans les écrits d'Edmonds (1979a, 1979b). Certains de ces premiers travaux, tels ceux de Weber (1971) et Reynolds et al. (1976) ont d'ailleurs davantage lutté contre les constats fatalistes auxquels conduisaient les recherches *input-output,* qu'ils n'ont réellement apporté de preuves convaincantes de l'existence des effets-écoles. Cette deuxième génération de recherches peut donc être considérée comme une réaction face aux résultats des travaux *input-output ;* des titres tels que « *Schools do Make a Difference* » (les écoles font vraiment une différence) (Reynolds et al., 1976) ou encore « *Schools Can Make a Difference* » (les écoles peuvent faire une différence) (Brookover et al., 1979) ont évidemment été écrits en référence et en opposition à la formule directement tirée des résultats des recherches input-output : « *Schools make no difference* ».

Les recherches sur les processus ne vont pas réellement remettre en cause le fait qu'en moyenne, les effets-écoles ne sont pas considérables. Le pourcentage de variance expliquée par l'appartenance à une école varie généralement de 2 % (Willms, 1986) à 13 % (Mortimore et al., 1988) selon qu'il est estimé sur des acquisitions à des épreuves standardisées ou sur la réussite aux examens, dans des écoles élémentaires ou secondaires, sur une ou plusieurs années... Une première conclusion, fondamentale, s'impose donc : les effets-écoles sont nettement moins importants que les effets-classes.

Les auteurs vont cependant avancer que de tels pourcentages de variance expliquée sont loin d'être nuls ou négligeables. Notamment, l'effet-école, si on l'estime sur la *progression* des élèves en cours de scolarité, est nettement plus fort que celui de l'origine sociale (Mortimore et al., 1988). Surtout, ces effets, exprimés en termes de pourcentage de variance expliquée ne révèlent que des moyennes tandis qu'ils masquent des différences très importantes entre écoles extrêmes. Tous les travaux tombent d'accord sur ce point ; si l'on ne considère que les écoles les plus et les moins efficaces, un

fossé important les sépare. De plus, les études sur les processus vont également montrer que les écoles peuvent affecter des facteurs non cognitifs tels que l'estime de soi, le comportement, voire la délinquance.

Ces nouvelles études vont contester la pertinence des variables retenues par les recherches *input-output* pour « mesurer » les effets des écoles. Selon elles, les ressources ne créent pas les véritables différences. Elles vont donc s'attacher à rechercher d'autres facteurs susceptibles d'influencer plus fortement la réussite des élèves ; pour ce faire, ces études vont « ouvrir la boîte noire », afin d'examiner les processus qui peuvent générer des différences d'efficacité d'une école à l'autre. Les recherches *input-output* étudiaient l'école en tant qu'unité de production ; les recherches sur les processus, que l'on regroupe sous le terme générique de recherches sur l'efficacité de l'école (« *School Effectiveness* »), vont l'étudier en tant qu'organisation sociale.

Les travaux américains, dont le plus connu est celui de Brookover et al. (1979), vont principalement s'intéresser aux écoles élémentaires ; ils vont étudier dans un premier temps les écoles situées dans des quartiers défavorisés, puis vont prendre en compte d'autres contextes sociaux afin d'examiner si les facteurs qui s'avèrent efficaces dans un milieu défavorisé le sont également dans d'autres milieux (Hallinger et Murphy, 1986 ; Teddlie et al., 1989b). Les travaux britanniques, parmi lesquels le plus célèbre a été réalisé par Rutter et al. (1979), vont quant à eux se focaliser principalement sur les écoles secondaires des quartiers défavorisés ; une exception notable est la remarquable recherche réalisée par Mortimore et al. (1988) sur cinquante écoles élémentaires.

En général, afin d'étudier les processus en œuvre, un ou plusieurs observateurs vont examiner ce qui se passe à l'intérieur des écoles et relèvent à l'aide de grilles d'observations, de questionnaires, d'entretiens... des données concernant la vie interne de l'école : son fonctionnement, son organisation, le rôle que joue effectivement le directeur, comment sont affectés les élèves dans les classes, la façon dont s'y effectuent l'enseignement, l'encadrement des élèves, etc. Dans de nombreux cas, les chercheurs choisissent les écoles d'après leurs performances estimées par de vastes enquêtes ; dans le cas où seules les écoles efficaces sont étudiées, on parle de recherche sur les écoles exemplaires (Austin et Garber, 1985) ; dans d'autres cas, les chercheurs isolent des groupes contrastés d'écoles efficaces et peu efficaces afin de les comparer et d'examiner quels sont les éléments qui les distinguent. Plutôt que de prendre en compte l'effet moyen, ces chercheurs vont donc emprunter une voie dont le vecteur principal pourrait être résumé ainsi : les exceptions à la règle sont plus intéressantes à étudier que la règle elle-même.

L'hypothèse qui sous-tend ces travaux est claire : on suppose que si l'on peut isoler des écoles qui hissent leurs élèves à un meilleur niveau de réussite que d'autres, alors il est possible d'améliorer la réussite dans beaucoup d'écoles. L'opposition fondamentale entre les conclusions des études *input-output* et celles des études de processus réside moins dans l'ampleur des effets-écoles que dans la confiance à rendre la réussite moins dépendante de l'héritage familial et dans les implications pratiques qu'une telle assertion légitime.

En effet, très rapidement, à la suite de la divulgation des résultats des premières recherches sur les processus d'enseignement, des programmes ont été élaborés dans le but d'améliorer l'efficacité des écoles : ces programmes

tentaient de mettre en œuvre dans certaines écoles (généralement situées dans des quartiers défavorisés) les processus qui avaient été par ailleurs déclarés comme liés à de bonnes performances. Il s'agissait ensuite d'évaluer si la mise en place de ces programmes avait entraîné des améliorations dans la réussite des élèves ; ceci a donné naissance à un nouveau courant de recherches, fortement lié à l'origine, au courant sur l'efficacité des écoles, que l'on nomme recherches sur l'amélioration de l'école (« *School Improvement* »). Ce type de travaux ne sera pas présenté en détails dans le cadre de cette synthèse, pour des raisons de place tout d'abord et ensuite parce que ce courant s'est détaché de celui de l'école efficace, au point qu'il n'y a actuellement, particulièrement en Grande-Bretagne, que très peu de références communes (Reynolds et al., 1993).

2.2. L'école comme organisation sociale

Edmonds (1979a, 1979b), dans ses synthèses des travaux sur l'efficacité des écoles a mis à jour cinq facteurs associés à de meilleures performances. Ce « modèle des cinq facteurs » d'Edmonds aura un gros retentissement et sera à l'origine de la mise en place de plusieurs programmes d'amélioration des écoles (projets RISE, SIP et LSDP notamment). Ces cinq facteurs sont les suivants :

— une forte direction (« *leadership* ») ;

— des attentes élevées concernant les performances des élèves ;

— un climat discipliné, sans toutefois être rigide ;

— un fort accent mis sur l'enseignement des savoirs de base (lecture, écriture, mathématiques) ;

— des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves.

Il est important de signaler que les cinq facteurs mis en évidence par Edmonds ne caractérisent pas les écoles efficaces en général, quel que soit leur type ou leur localisation ; ils portent sur les écoles élémentaires des quartiers urbains défavorisés. Nombre d'auteurs ont oublié ces restrictions pour généraliser à outrance les résultats d'Edmonds, leur donnant une portée que l'auteur ne leur conférait pas. Les travaux de Hallinger et Murphy (1986) et de Teddlie et al. (1989b) ont permis de préciser les relations qu'entretiennent ces facteurs avec la réussite en fonction du contexte social. Deux facteurs apparaissent généralement souhaitables, indépendamment du contexte social : un climat discipliné et un contrôle fréquent des progrès des élèves. Les trois autres sont sensibles au contexte social.

On peut ajouter à cette liste d'autres facteurs qui émergent également des travaux comme fréquemment associés à de meilleures performances : il en est ainsi de la maximisation du temps effectif d'apprentissage (Brookover et al., 1979 ; Rutter et al., 1979 ; Mortimore et al., 1988 ; Teddlie et al., 1989b), de l'utilisation de *feedbacks* appropriés (Brookover et al., 1979 ; Rutter et al., 1979), ou encore de la maximisation du temps de communication entre le maître et les élèves (Mortimore et al., 1988) (14)...

Bien que les deux courants de recherche sur l'efficacité des classes et des écoles se soient développés séparément, on remarque une nette congruence entre leurs résultats. Plusieurs des facteurs ci-dessus cités figuraient déjà parmi ceux qui ont été relevés au niveau de la classe ; les facteurs associés aux performances des écoles sont pour partie ceux qui sont associés aux performances des classes. Ceci traduit le fait que les acquisitions

des élèves s'opèrent fondamentalement au sein des classes et que ce qui est observé au niveau de l'école en ce domaine ne peut que refléter, au moins pour partie, ce qui se passe au niveau des classes. La différence majeure réside dans le fait que, dans les recherches sur les effets-écoles, la classe n'est pas vue comme une unité isolée, mais comme une partie d'un système qui l'englobe. En ce sens, le fonctionnement de la classe est affecté par celui de l'école ; c'est cette dernière qui est vue comme unité. L'effet-école n'est pas qu'une simple agrégation d'effets-classes. L'école est conçue comme *une organisation sociale qui, en tant que telle, a un fonctionnement spécifique*, développe un système particulier de relations entre acteurs, définit son propre ensemble de rôles, normes, évaluations, attentes vis-à-vis des élèves.

Une notion-clef émerge comme facteur rendant compte de cette organisation sociale : celle de climat. C'est pourquoi, nous privilégierons l'étude de cette notion par rapport aux autres facteurs de performances, qui sont vus comme en découlant plus ou moins. On évitera ainsi de trop longues redites avec la synthèse des travaux concernant les effets-maîtres. Nous nous intéresserons également au rôle du directeur.

2.3. La notion de climat

Une école ne peut se réduire à une somme (fût-elle longue) de variables (Mackenzie, 1983 ; Purkey et Smith, 1983). Grisay (1989) avance que l'une des raisons du manque de résultats des recherches *input-output* pour dégager des facteurs associés à de meilleures performances des écoles, réside dans leur médiocre aptitude à déceler « des régularités complexes », c'est-à-dire à mettre en évidence des profils cohérents d'écoles. Elle remarque que les études de processus font apparaître, « plutôt que des facteurs isolés, des configurations de caractéristiques, articulées entre elles, et dont l'impact positif semble justement être lié au fait qu'elles constituent un environnement globalement cohérent » (Grisay, 1989).

Le climat de l'école est apparu comme un concept permettant de rassembler les caractéristiques isolées, pour les intégrer dans un ensemble qui leur confère sens. Dans ce but, certains chercheurs se sont attachés à construire un climat d'école ; ce concept est toutefois problématique car il n'est pas directement objectivable. Il s'agit d'une construction intellectuelle qui nécessite une définition opératoire : qu'est-ce que le climat de l'école ? Quels sont les éléments qui le constituent ? Comment peut-on les objectiver ?...

Des définitions parfois très nébuleuses ont été données du climat, telles que celle de Halpin et Croft (cités par Anderson, 1982) : « La personnalité est à l'individu ce que le "climat" est à l'organisation ». Si on voit bien la réalité intuitive qu'une telle définition recouvre, il n'est pas moins évident qu'on peut difficilement *construire à partir d'elle un concept opératoire. Beaucoup d'auteurs* se sont en fait passés d'une définition précise de ce qu'est le climat et se sont contentés d'une définition implicite par les indicateurs utilisés.

Tagiuri *(cité par Anderson, 1982) définit le climat comme un concept qui* résume l'ensemble des caractéristiques de l'environnement d'une organisation. Selon lui, les dimensions d'un environnement incluent :

— *son* « écologie » : les aspects matériels de l'école (taille de l'école, nombre d'élèves par classe, équipement, décoration des locaux, propreté/entretien...) ;

— son « milieu » : les caractéristiques des élèves et du personnel ;

— son « système social » : ensemble composite indiquant l'organisation administrative, les relations entre les diverses personnes et les divers groupes au sein de l'école ;

— sa « culture » : les normes, les systèmes de croyance, de valeurs... qui prévalent au sein de l'école.

Cette grande diversité montre combien le concept de climat est problématique : c'est la notion qui justifie que l'on prenne l'école comme unité d'observation plutôt que la classe, mais il faut bien reconnaître qu'elle apparaît un peu comme un fourre-tout. Dans sa revue des travaux sur le climat de l'école, l'adoption par Anderson (1982) de la taxonomie de Tagiuri la contraint à retenir tous les travaux ayant traité des effets-écoles, incluant donc les travaux de type *input-output,* qui se caractérisent justement par le fait qu'ils n'ont pas considéré l'école comme un système social.

Il nous semble que les quatre dimensions de la taxonomie de Tagiuri ne se situent pas sur le même plan. Nous voyons plutôt dans les deux premières des déterminants (non exclusifs) des deux dernières. Ce sont bien le système social de relations entre individus et la culture de l'école que l'on cherche à définir par la notion de climat, non l'écologie et le milieu, qui sont des inputs et non pas des processus. C'est pourquoi nous avons pris le parti de ne présenter ici que les travaux ayant porté sur le système social et la culture.

2.3.1. *Le système social*

Les premiers travaux sur le climat des écoles ont été inspirés par les théories des organisations, en particulier les études sur le *leadership* et les comportements de groupe. Le questionnaire OCDQ (*Organizational Climate Description Questionnaire*) de Halpin et Croft, qui en dérive directement, a été très employé dans les années 1960-1970, puis petit à petit abandonné car il n'en a été tiré aucun lien clair avec la réussite scolaire. Certains auteurs (Strivens, 1985) ont vu dans la faillite de l'OCDQ le fait qu'il considérait l'école comme une organisation sans spécificité par rapport aux autres organisations.

Un point de vue généralement partagé par les chercheurs (pour une revue, voir Purkey et Smith, 1983) est la nécessité que l'école fonctionne comme un tout cohérent. Pour ce faire, le fait que l'ensemble des enseignants participe aux décisions à prendre (plutôt que le directeur décide sans concertation), de même que la définition d'objectifs clairs auxquels chacun puisse se rattacher, apparaissent comme des éléments positifs. Rutter et al. (1979) citent nombre d'études montrant que les influences des groupes sont très puissantes ; les individus ont tendance à suivre la majorité et ceux qui vont à l'encontre des normes du groupe sont alors la proie d'une forte anxiété. En ce sens, la faculté d'une école à fonctionner comme une unité cohérente semble d'une importance capitale ; le fait que les normes et les règles de l'école soient claires et suffisamment explicites permet à la majorité de s'y rallier. Elles doivent être acceptées par le personnel, mais aussi par les élèves. Une bonne acceptation générale des règles de l'école entraîne une meilleure cohésion. Ainsi, Rutter et al. (1979) ont montré que les résultats aux examens sont meilleurs et la délinquance moins fréquente quand la discipline est basée sur des principes et des attentes reconnus et mis en place par l'ensemble de l'école, plutôt que laissés à l'initiative des enseignants eux-mêmes, de façon isolée et non concertée.

L'étude de l'association Phi Delta Kappa (1980) a montré que, dans les écoles élémentaires performantes, l'ensemble du personnel enseignant était associé aux décisions concernant l'école.

Rutter et al. (1979) de même que Mortimore et al. (1988) ont trouvé que le climat est davantage discipliné, l'atmosphère beaucoup plus plaisante dans les écoles performantes car on y punit moins, on y met davantage l'accent sur l'encouragement et les récompenses. Cette meilleure atmosphère se traduit également par le fait que les enseignants mangent à la cantine aux mêmes tables que les élèves, par l'organisation de voyages et de visites, la création de clubs au sein de l'école... moins de graffitis sur les murs, un meilleur comportement de la part des élèves, avec des rapports plus amicaux les uns envers les autres.

Les relations entre l'école et les parents ont produit des résultats assez contradictoires d'une étude à l'autre, si bien que, s'il peut apparaître *a priori souhaitable que les parents soient impliqués vis-à-vis de la réussite scolaire* de leurs enfants, on ne sait pas réellement quelle forme devraient prendre les relations des parents avec l'école pour améliorer la réussite des élèves.

Sans doute une partie du manque de résultats est-elle due à des effets différents en fonction du contexte social. Ainsi, Hallinger et Murphy (1986), de même que Teddlie et al. (1989b) montrent clairement des différences importantes dans les relations entre l'école et les parents d'élèves selon le contexte social. Les écoles efficaces défavorisées apparaissent fermées à l'influence des parents tandis que les écoles efficaces plus favorisées tendent au contraire à être ouvertes. Dans les écoles à recrutement « moyen » ou favorisé, il y a de fréquents contacts entre les enseignants et les parents ; ceux-ci fournissent diverses aides, qu'elles soient sous forme financière, d'organisation de fête, de présence à certaines activités en classe...

Dans un même ordre d'idées, Hallinger et Murphy (1986) signalent que les écoles efficaces favorisées donnent davantage de travail à faire à la maison ; les enseignants déclarent que cette pratique sert deux buts, l'un pratique qui est d'augmenter le temps d'apprentissage, l'autre symbolique qui est un moyen d'impliquer les parents dans le travail scolaire, de leur donner un moyen de contrôler ce que fait leur enfant et ainsi maintenir des attentes élevées de leur part.

2.3.2. La culture

Les auteurs qui ont le plus explicitement étudié l'école en tant que système social et ses rapports avec les performances sont sans doute Brookover et al. (1979). Une double hypothèse sous-tend leur recherche : d'une part, les individus tendent à se comporter conformément aux attentes de leur entourage, telles qu'ils les perçoivent ; d'autre part, chaque école est un système social qui, en tant que tel, développe son propre ensemble de rôles, normes, évaluations, attentes vis-à-vis des élèves, ce que Brookover et ses collaborateurs nomment le « climat » de l'école. Selon cette double hypothèse, le climat de l'école, défini *ex ante* comme reflétant la culture propre à l'école, doit influer sur les comportements des élèves et notamment sur leur réussite.

Selon les auteurs, les résultats confirment leurs hypothèses ; il semble bien exister un climat spécifique à chaque école : bien que les perceptions des individus puissent varier, il existe une certaine homogénéité entre les

différents individus d'une même école. Cette homogénéité tient pour partie seulement à la composition sociale et ethnique du public d'élèves, si bien que le climat ne peut pas être réduit aux caractéristiques des élèves. Il semble bien que l'école ait une action autonome sur les perceptions et les représentations de ses membres.

Par ailleurs, le climat est lié aux acquisitions en lecture et arithmétique des élèves. Dans les écoles efficaces, enseignants et directeur ont davantage tendance à déclarer que les élèves sont capables de maîtriser les notions du programme d'enseignement, et ils attendent de leurs élèves des résultats plus élevés que ceux des enseignants des écoles les moins efficaces. Les acquisitions sont plus élevées dans les écoles où les élèves ont le sentiment de contrôler ou maîtriser leur propre réussite scolaire et où ils sentent que les enseignants se préoccupent de leur réussite. Parmi toutes les variables caractérisant le climat, celle qui s'avère la plus explicative du niveau de réussite des élèves concerne le sentiment de « fatalisme » des élèves vis-à-vis de l'école (15). Plus ce degré de « fatalisme » est élevé dans l'école, moins bons sont les résultats moyens aux épreuves standardisées.

Austin et Holowenzak (in Austin et Garber, 1985) ont produit des résultats convergents : à la question « Est-ce que tu penses que tu réussis à l'école parce que tu travailles dur ou parce que tu as de la chance ? », les élèves interrogés (grades 3 à 6) répondent différemment selon qu'ils sont dans une école efficace ou non. Dans le premier cas, ils tendent à répondre que la réussite est due à leur travail, tandis que dans le second ils tendent à l'expliquer par la chance. Selon les auteurs, cela reflète le fait que les écoles efficaces ont su faire assimiler à leurs élèves qu'ils contrôlent eux-mêmes leur destinée, notamment en exprimant des attentes élevées et en adoptant un comportement qui pousse les élèves à mieux faire et les convainc de ce fait qu'ils peuvent réussir.

Si l'on réfère ces résultats aux théories de l'attribution, on remarque que, dans les écoles efficaces, les élèves attribueraient plutôt leur succès à des facteurs internes, tandis que dans les écoles peu efficaces, ils les attribueraient davantage à des facteurs externes. Les psychologues sociaux ont montré que lorsque des individus sont confrontés à une situation qu'ils n'ont pas le sentiment de contrôler (attribution à des facteurs externes), on assiste à un phénomène de « résignation acquise » qui aurait, selon Deschamps (1992), des répercussions à trois niveaux : « Au niveau motivationnel, l'individu n'ayant aucune motivation à contrôler la situation ; au niveau cognitif, l'individu étant incapable d'établir une relation entre ce qu'il fait et ce qui lui arrive ; au niveau émotionnel, l'individu tombant dans un état de dépression, de désespoir » (Deschamps, 1992).

Les attentes élevées sont une caractéristique de la culture des écoles efficaces. Toutefois, ces attentes prennent une forme différente selon le contexte social de l'école. Teddlie et al. (1989b) ont montré que, dans les écoles efficaces à recrutement social « moyen » ou favorisé, les enseignants et les directeurs ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions présentes et de la réussite future des élèves, tandis que dans les écoles défavorisées, les attentes élevées ne concernent que les acquisitions présentes ; on y affiche beaucoup moins de confiance dans la réussite future des élèves. Ainsi, Teddlie et ses collaborateurs montrent que les attentes des enseignants sur la capacité des élèves à entrer à l'université sont plus élevées dans les écoles peu efficaces à recrutement social « moyen » que dans les écoles

efficaces défavorisées, bien que les élèves de ces dernières aient des acquisitions plus élevées que ceux des premières.

Purkey et Smith (1983), synthétisant les résultats de nombreux travaux, déterminent quatre caractéristiques qui créent, selon eux, la « dynamique » de l'école et sous-tendent une culture d'école « productive ». Tout en admettant que différents climats puissent être également efficaces, ces quatre caractéristiques de climat d'école semblent généralement favorables à la réussite scolaire :

1) Les personnels administratif et enseignant de l'école doivent travailler de concert et élaborer conjointement le programme d'enseignement. Des relations collégiales et une collaboration étroite accroissent les sentiments d'unité et de communauté entre les membres du personnel.

2) Il faut que règne un sens de la communauté, ce qui permet aux individus de se sentir membres reconnus d'une communauté clairement définie et perçue comme telle par le personnel et les autres.

3) Les objectifs doivent être clairement établis, les attentes élevées. Ils doivent être communément partagés par l'ensemble du personnel.

4) L'école doit être ordonnée et disciplinée : au-delà du sens commun qui indique qu'un enfant ne peut pas apprendre dans le bruit, l'existence de règles claires et fermes indique le sérieux de la tâche de l'école et, de plus, semble accroître le sentiment de responsabilité au sein de la communauté.

2.3.5. Critique de la notion de climat

Nous avons déjà eu l'occasion de montrer que la notion de climat est problématique et qu'un manque de définition explicite a parfois conduit à un certain flou autour de cette notion. Le point sur lequel nous voudrions insister maintenant concerne la relativement faible homogénéité rencontrée au sein des écoles.

Il nous semble par exemple que Brookover et al. (1979) passent un peu rapidement sur le fait que, s'il y a bien une relative homogénéité des perceptions des individus au sein des écoles, c'est l'hétérogénéité qui domine. Les corrélations intra-écoles s'échelonnent, selon les variables indicatrices du climat, de 16 à 35 % avec un « pic » à 43 % en ce qui concerne le sentiment de « fatalisme » des élèves vis-à-vis de l'école. Cette dernière variable étant très fortement corrélée avec le statut socio-économique des élèves ($r = 0,79$), rien d'étonnant dès lors à ce que, les écoles accueillant des publics socialement différenciés, on retrouve une assez forte homogénéité au sein des écoles en ce qui concerne le sentiment de « fatalisme » des élèves.

King (1983) signale qu'il est possible qu'existent, non pas un seul climat dans l'école, mais plusieurs. Les résultats de Rowan et al. (1991) vont dans ce sens, qui ont montré que les représentations des professeurs au sein d'un même lycée pouvaient être affectées par leur filière d'enseignement. Les professeurs qui enseignent dans les filières de relégation tendent à avoir des représentations plus négatives concernant le climat de l'établissement.

L'école apparaît donc comme un lieu où regne certes une certaine homogénéité de perceptions, de représentations... mais où cette homogénéité est toute relative. Il s'agit d'une organisation que l'on peut davantage définir comme un système lâchement couplé (Weick, 1976, 1982) où chaque individu garde une marge d'autonomie tout à fait substantielle, que comme un sys-

tème fortement structuré. Certains auteurs tels que Cohen et ses collaborateurs (cités par Strivens, 1985) ont même conceptualisé l'école comme une « organisation anarchique ». Selon eux, les écoles « opèrent dans un environnement complexe et instable sur lequel elles n'exercent qu'un contrôle modeste ». Il devient dès lors moins aisé de voir dans le climat cette entité fortement marquée, ce moule dans lequel chacun des membres de l'école se coulerait plus ou moins.

2.4. Le rôle du directeur

Les chercheurs qui se sont intéressés au rôle que joue le directeur dans l'école tombent pratiquement tous d'accord sur son importance dans la *construction du système social qu'est l'école, dans sa capacité à le faire* fonctionner comme un tout cohérent et en particulier dans son rôle pour la constitution d'un climat favorable à la réussite des élèves. Il est utile néanmoins de préciser que, dans les pays anglo-saxons, les écoles élaborent elles-mêmes leur programme sous la responsabilité du directeur (16), qu'il peut parfois recruter lui-même ses enseignants... ou s'en séparer, qu'il a un droit de regard sur l'enseignement prodigué par les enseignants. Son pouvoir et ses rôles sont donc beaucoup plus étendus qu'en France.

Bien qu'un assez fort consensus se dégage quant à l'importance du rôle du directeur, on ne peut pas tracer le portrait du « bon » directeur : Good et Brophy (1986) indiquent que « jusqu'à présent, seul a émergé un vague contour d'une image relativement complexe ». Il existe de multiples façons *pour un directeur d'être efficace et il faut renoncer à l'idée qu'on pourra un* jour dessiner *le profil du bon directeur* ; ainsi, il a été montré que des styles différents de direction pouvaient être également efficaces. Par exemple, Hall et al. (1983) ont trouvé que certains directeurs sont des « initiateurs » (« *make it happen* »), d'autres sont des « gestionnaires » (« *help it happen* »), d'autres enfin sont des « répondants » (« *let it happen* »).

On peut néanmoins souligner quelques traits distinctifs : les directeurs efficaces sont des leaders pédagogiques. Ils mettent l'accent sur la réussite, fixent des objectifs à atteindre et sont optimistes quant à la capacité des élèves à atteindre ces buts. Ils sont très actifs, se sentent responsables de l'instruction des élèves, observent régulièrement les enseignants. Ils ont la capacité de faire partager certaines valeurs à l'ensemble de l'équipe éducative, *ont un grand sens de la communauté et impliquent l'ensemble des* maîtres dans les décisions à prendre. Ils ont des attentes élevées concernant à la fois les élèves et les enseignants. Ils sont également très « visibles », très « présents » dans leur école (ils se montrent dynamiques, circulent dans l'école et font sentir leur présence aux élèves et aux enseignants).

Mortimore et al. (1988) ont également mis en évidence le rôle important mais peu étudié du directeur adjoint. Dans les écoles où il est souvent absent, ou bien dans celles où il a changé en cours d'année, les auteurs enregistrent une moindre progression et de moins bons comportements de la part des élèves. D'autre part, quand le directeur demande à son adjoint de prendre part aux décisions concernant l'école, quand il partage avec lui certains de ses pouvoirs, cela s'avère bénéfique pour les progrès des élèves.

Il semble toutefois que le rôle du directeur varie en fonction du contexte social de l'école. Le directeur exerce un contrôle sur les enseignants qui est beaucoup plus fort dans les écoles efficaces défavorisées que dans les écoles efficaces à recrutement moyen ou favorisé. Teddlie et al. (1989b)

emploient le terme d'« initiateurs » dans les écoles défavorisées et de « managers » dans les écoles plus favorisées ; les directeurs « initiateurs » passent davantage de temps dans les classes, veulent opérer des changements dans leur école et observent un contrôle plus rigoureux de celle-ci. Au contraire, les « managers » laissent davantage d'initiatives et de responsabilités aux maîtres pour conduire leur enseignement.

Les observations de Hallinger et Murphy (1986) vont dans le même sens, quoique les qualificatifs soient différents ; les directeurs des écoles défavorisées ont besoin de marquer les limites entre l'école et l'environnement social extérieur. Les attentes étant peu élevées dans les familles, l'école a besoin d'une rupture avec ce milieu et d'agir constamment pour créer un climat centré sur les apprentissages avec des attentes élevées vis-à-vis de la réussite des élèves ; les directeurs jouent un rôle de « tampon » (« *buffer* ») entre l'école et l'environnement. Ils ont besoin d'insuffler des attentes élevées et d'exercer un contrôle strict afin que l'enseignement des maîtres soit centré sur les apprentissages. Au contraire, dans les écoles favorisées, les attentes élevées du milieu familial font qu'il n'y a pas besoin de la même énergie pour créer un tel climat ; les familles sont fortement impliquées dans la réussite de leur enfant et exercent elles-mêmes un contrôle actif sur le travail des enseignants. Les directeurs agissent de telle sorte que les relations entre les enseignants et les parents soient les meilleures et les plus coopératives possible ; ils jouent un rôle pour resserrer les liens entre l'environnement et l'école (« *boundary spanners* »).

3. La recherche sur l'efficacité des écoles en France

Toutes les études que nous avons présentées jusqu'alors portaient sur les pays anglo-saxons. Or, les études internationales de l'IEA laissent à penser que les relations entre les variables scolaires et la réussite des élèves peuvent varier d'un pays à l'autre ; de même, Scheerens et Creemers (1989) montrent que le modèle des cinq facteurs d'Edmonds n'est pas aussi opératoire aux Pays-Bas que dans les pays anglo-saxons. On peut ainsi se demander ce qu'il en est en France. Or, les travaux français concernant l'efficacité des écoles sont particulièrement peu nombreux (17).

3.1. La France dans une perspective comparative internationale

Une analyse secondaire opérée par Scheerens et al. (1989) à partir des données d'une enquête internationale de l'IEA sur l'enseignement des mathématiques révèle d'assez fortes disparités entre les dix-sept pays étudiés : les effets-écoles varient assez fortement d'un pays à l'autre. La France est caractérisée par le fait que les effets-écoles (et les effets-classes) y sont nettement plus faibles en moyenne qu'ailleurs ; les auteurs estiment que la part de variance due aux écoles est en France de 6 %, alors qu'elle atteint 10 % aux USA, 12 % en Ecosse, 15 % au Luxembourg. Ceci peut probablement s'expliquer par le caractère très centralisé du système éducatif français, qui entraîne des conditions d'enseignement relativement uniformes d'un collège à l'autre. Par ailleurs, la faible part relative de l'enseignement privé par rapport à l'enseignement public n'entraîne pas de système fortement concurrentiel comme c'est le cas en Belgique par exemple.

3.2. L'école élémentaire

Nous avons montré (Bressoux, 1993) qu'il existe des différences substantielles dans les acquisitions en lecture des élèves de CE2, CM1 et CM2, selon la classe dans laquelle ils sont scolarisés (11,4 % de la variance inter-individuelle), mais que les différences sont nettement moindres au niveau de l'école (4,3 % seulement). Qui plus est, les classes efficaces se répartissent de façon totalement aléatoire dans les différentes écoles. Les écarts de performances entre écoles sont dus à une ou deux classes qui « tirent » les performances moyennes vers le haut (ou vers le bas), mais non pas à une progression d'ensemble des élèves. Il ne semble pas que l'école, en tant que tout, exerce d'effet marqué sur le fonctionnement des classes. Les effets des écoles élémentaires en France sont, au mieux, faibles et la réussite se joue fondamentalement dans les classes. Il y a donc peu de crédit empirique à accorder à l'expression « école efficace » si on entend par là un effet d'ensemble de l'école. Cela est appuyé par le fait qu'il y a une très grande variété de pratiques et de représentations des enseignants au sein des écoles, ce qui fait que les classes semblent jouir d'une grande autonomie de fonctionnement.

3.3. Le collège

3.3.1. Les travaux de l'IREDU

Duru-Bellat et Mingat (1985, 1988a) ont relevé des différences dans l'orientation des élèves en fin de 5e, même une fois leurs caractéristiques individuelles contrôlées, selon le collège où ils étaient scolarisés. Le collège est une entité qui impose un certain schéma de fonctionnement, même si ce schéma est assez lâche et permet des variations d'une classe à l'autre. Dans le domaine des acquisitions scolaires, les auteurs ont montré que les progrès réalisés entre l'entrée en 6e et la fin de la 5e dépendent bien davantage de la classe, qui explique 14,4 % de la variance des résultats, que du collège, qui n'explique que 2,7 % de cette même variance. Contrairement aux mécanismes de l'orientation, le niveau du collège apparaît nettement moins pertinent que le niveau des classes pour étudier les acquisitions des élèves.

Ceux-ci ont été suivis en 4e et 3e (Duru-Bellat et al., 1992) et là encore, des différences de progression ont été enregistrées en fonction du collège, qui ne sont pas très importantes mais, malgré tout, non négligeables. Le pourcentage de variance des acquis des élèves qui est expliquée par le collège s'élève à 3,7 % en français et à 4,4 % en mathématiques. Bien que les collèges efficaces ne se laissent pas caractériser facilement (il y a à la fois un collège « chic » de centre ville, un collège de banlieue populaire et un petit collège rural), les auteurs remarquent que les collèges où les progressions sont les moins bonnes sont essentiellement des petits collèges ruraux populaires.

3.3.2. Les travaux de Grisay au Service de Pédagogie Expérimentale de Liège

Grisay (1989) soupçonne que certains facteurs scolaires peuvent être productifs dans certains contextes et contre-productifs dans d'autres, en fonction de la tonalité sociale du public d'élèves. Une étude menée auparavant en Belgique en 6e année primaire (Grisay, 1988) avait en effet révélé des effets d'interaction, certaines caractéristiques étant liées tantôt à un bon rendement, tantôt à un rendement médiocre, selon le type de population accueillie par l'école ; par exemple, l'auteur avait relevé qu'un enseignement

« actif », « chaleureux » et « détendu » était productif dans les écoles défavorisées, mais contre-productif dans les écoles favorisées.

Grisay (1989) a retenu, sur la base des données d'une enquête du Ministère de l'Éducation nationale qui a porté sur 60 collèges, 9 collèges « performants favorisés », 7 collèges « performants défavorisés », 2 collèges « favorisés peu performants » et 15 collèges « défavorisés peu performants ». L'auteur précise qu'il n'est pas aisé de cerner un « profil cohérent » pour chacun de ces quatre groupes d'écoles ; la variance intra-groupe reste forte *et les différences relevées entre les groupes sont faiblement significatives.* Néanmoins, des résultats notables apparaissent :

1) Les collèges défavorisés performants se caractérisent par une petite taille, une relative hétérogénéité (du niveau scolaire et de la CSP). Les enseignants (plutôt jeunes) y font preuve d'exigence (ils donnent du travail à domicile et obtiennent qu'il soit fait), le climat y est chaleureux et paisible, la discipline ni trop sévère ni trop lâche, le directeur s'y dit « passionné » par son métier, les rapports entre professeurs et parents sont amicaux et les contacts avec les familles relativement fréquents, « on y pratique une orientation plus soucieuse de promouvoir que de sélectionner » (Grisay, 1989).

2) Les collèges favorisés performants sont tout autres : la discipline y est très rigoureuse, le climat impersonnel (« ni spécialement chaleureux, ni réellement agréable »), on y travaille beaucoup à domicile, la sélection y est très dure, une attention particulière est portée aux mathématiques.

3) Les collèges défavorisés peu performants se distinguent assez peu du « collège moyen » ; il semblerait toutefois qu'on puisse les caractériser par « une impression de distance » (entre élèves et enseignants, entre enseignants et familles, entre parents et adolescents) et également par un faible niveau d'exigence (moins de travail à domicile qu'ailleurs, orientation peu sévère, les enseignants sont nombreux à trouver leur classe « faible » et à escompter un résultat médiocre aux tests).

4) Il n'y a que deux collèges favorisés peu performants, ce qui rend aléatoire leur profil ; on y relève toutefois un très mauvais climat (bruit, indiscipline, vols, agressivité...), la population, quoique de CSP favorisée, y est extrêmement hétérogène par le niveau de compétences, enseignants et parents semblent y déployer des efforts impuissants (devoirs non faits...), « on peut franchement qualifier de laxiste » l'orientation qui y est pratiquée (proportion d'élèves admis en 4e nettement supérieure à celle des autres groupes malgré un niveau médiocre).

Une toute récente recherche de Grisay (1993), menée sur 100 collèges français, confirme l'impact de facteurs mis en évidence dans les travaux anglo-saxons (bonne gestion du temps et bonne discipline, attentes positives en matière de réussite, bon « climat », importance des chances d'apprendre, clarté du règlement intérieur) mais révèle également des différences, notamment en ce qui concerne l'effet du « *leadership* » pédagogique du directeur, qui n'entretient pas de relation évidente avec les performances. L'un des intérêts majeurs de cette recherche est de prendre en compte, outre les acquisitions scolaires des élèves, un grand nombre de critères socio-affectifs. Elle montre qu'il n'existe guère de « profil d'excellence » : très rares sont les collèges performants (ou peu performants) dans toutes les dimensions. Les établissements qui enregistrent de bons résultats dans le domaine des acquisitions scolaires n'enregistrent pas nécessairement de bons résultats avec des facteurs tels que méthodes de travail, organisation, motivation scolaire, sentiment de maîtrise, *image de soi, sociabilité, coopération, culture civique...*

LIMITES DES TRAVAUX SUR LES EFFETS DES MAÎTRES ET DES ÉCOLES

1. La question de la causalité

La plupart des méthodes employées dans la recherche sur l'efficacité des maîtres et des écoles sont des méthodes corrélatives. Or, corrélation ne signifie pas nécessairement relation de causalité. De plus, même s'il l'on admet une telle relation, il est parfois bien difficile de distinguer la cause de l'effet. Ainsi, on peut se demander si ce sont les attentes élevées qui entraînent de meilleures performances, ou bien si ces attentes résultent de bonnes performances. Dans le même ordre d'idées, dans quelle mesure un climat discipliné génère-t-il des dispositions favorables pour apprendre et dans quelle mesure en résulte-t-il ?

Heath et Clifford (1980) soulèvent ce problème de la causalité à propos des résultats de *Quinze mille heures* (18) (Rutter et al., 1979). Le titre de leur article : « Les soixante-dix mille heures que Rutter a omises », illustre l'objet de leur critique. Rutter et ses collaborateurs, dans une réplique (Maughan et al., 1980), mettent l'accent sur des résultats fort intéressants : le comportement et le niveau des élèves à l'entrée dans l'école sont moins fortement corrélés aux processus scolaires que ne le sont leur comportement et leur réussite à la sortie de l'école. Ces résultats tendent donc à montrer un effet plus fort de l'école sur les élèves que des élèves sur l'école. Toutefois, Rutter et al. (1979) soulignaient déjà qu'en ce domaine « la seule façon d'être sûr que les pratiques de l'école influencent réellement le comportement et les acquisitions des élèves consiste à modifier ces pratiques et puis à déterminer s'il en résulte des changements dans les progrès des élèves. » Autrement dit, seules des expérimentations pourraient donner véritablement un sens de causalité aux relations observées.

De telles expérimentations ont été réalisées dans la recherche sur les effets-maîtres (Gage et Needels, 1989). Elles sont évidemment beaucoup plus difficiles à réaliser au niveau de l'école, qui suppose de manipuler un fonctionnement impliquant de nombreux individus.

On pourrait également donner un sens de causalité aux relations dégagées si l'on disposait d'une théorie pour les interpréter, ce qui permettrait d'éclairer les mécanismes sous-jacents. L'approche des effets-écoles et des effets-maîtres se caractérise malheureusement par un manque de théorie, malgré certains efforts pour se référer aux théories des apprentissages telles que celles de Piaget, ou bien encore aux théories de l'attribution et, pour ce qui est des effets-écoles, aux théories de la sociologie des organisations. Ce manque d'une théorie constituée contraint souvent à rechercher des explications *a posteriori* aux corrélations observées, corrélations certes fondamentales dans la mesure où elles fournissent des éléments empiriques dans un champ largement dominé par le sens commun et les idéologies, mais qui conduisent parfois à des interprétations quelque peu disparates.

2. Les performances sont-elles stables dans le temps ?

La question de la stabilité des effets-écoles dans le temps est fondamentale car elle permet d'estimer dans quelle mesure les performances sont dues à des composantes stables et dans quelle mesure à des facteurs aléatoires ou transitoires. En règle générale, les chercheurs qui ont traité cette question ont conclu à une certaine stabilité tant des effets-écoles que des effets-

maîtres. Toutefois, une variabilité non négligeable apparaît (Fitz-Gibbon, 1993) et les corrélations s'avèrent relativement faibles, depuis le niveau élémentaire (Acland, 1976 ; Rowan et al., 1983, Mandeville 1988) jusqu'au niveau du lycée (Forsyth, 1973) ; elles dépassent rarement 0,50 et sont souvent proches de 0,20-0,30.

Rutter et al. (1979) concluent à une stabilité plus forte que les éudes précédentes « sur une période d'au moins quatre ou cinq ans ». Concernant le succès des élèves aux examens, la corrélation est de 0,69. Outre la stabilité dans le temps de la réussite scolaire, Rutter et al. (1979) se sont intéressés à celle de la fréquentation scolaire ; la corrélation est très forte puisqu'elle est de 0,90. De même, Reynolds et al. (1976) ont montré que le taux d'absentéisme reste extrêmement stable dans un échantillon d'écoles étudiées durant sept années consécutives (corrélation des rangs de 0,85). Ces résultats laissent à penser que la stabilité de la fréquentation est plus forte que celle des performances académiques.

Les études que nous venons de présenter (hormis celle de Rutter et al.) montrent que les performances des écoles et des maîtres dans le domaine des acquisitions cognitives sont peu stables au fil du temps. Les résultats de ces études sont généralement basés sur des estimations par la méthode des moindres carrés ordinaires. Des progrès statistiques récents ont permis l'élaboration de nouvelles procédures, connues sous le nom de modèles multi-niveaux (Raudenbush et Bryk, 1986 ; Goldstein, 1987), qui permettent de prendre en compte la structure hiérarchique des données (au niveau de l'élève, de la classe, de l'école) et de séparer la variance d'erreur due à l'échantillonnage, par définition inexplicable de la variance « vraie » des paramètres, seule potentiellement explicable.

Des travaux récents, utilisant ces modèles multi-niveaux, conduisent à des résultats qui se différencient sensiblement de ceux présentés ci-avant ; en ce cas, les performances des écoles apparaissent plus stables d'une année sur l'autre. Mandeville (1988) montre que la corrélation des performances d'écoles élémentaires est de 0,77 en lecture et de 0,89 en mathématiques (19). Raudenbush (1989) rapporte une forte stabilité des performances d'écoles secondaires sur la réussite aux examens, la corrélation étant de 0,87. Une synthèse de quelques travaux anglo-saxons et néerlandais utilisant principalement des modèles multi-niveaux, opérée par Bosker et Scheerens (1989), aboutit également à une stabilité assez élevée des performances.

Il ressort des travaux que nous avons présentés une relative stabilité dans le temps (surtout si on fait appel aux procédures statistiques multi-niveaux), ce qui indique que certaines écoles sont, de façon stable, plus efficaces que d'autres, tout en montrant que des facteurs aléatoires, transitoires, mal mesurés ou non contrôlés interviennent également.

3. L'efficacité est-elle la même pour tous les élèves ?

Les maîtres peuvent être plus ou moins efficaces avec une partie de leurs élèves, en particulier en fonction de leur niveau initial. Certains maîtres réduisent, relativement parlant, les écarts entre élèves faibles et forts, tandis que d'autres les accroissent. Ceci a conduit à mettre en évidence une autre dimension des effets-maîtres : l'équité, entendue comme la capacité à réduire les écarts initiaux entre élèves. Celle-ci entretient une relation avec l'efficacité : les maîtres efficaces ont également tendance à être, en moyenne,

équitables (McDonald, 1978 ; Mingat, 1991). Cela signifie que l'efficacité pédagogique porte principalement sur la capacité à faire progresser les élèves faibles, plus sensibles à la qualité de l'enseignement que les élèves forts.

Des résultats similaires ont été trouvés au niveau des écoles, qui conduisent Nuttall et al. (1989) à avancer que « le concept d'efficacité globale est inutile » ; il faut dire avec quel(s) groupe(s) particulier(s) d'élèves l'école est efficace. Tous les auteurs ne trouvent pas de différences aussi flagrantes mais la majorité d'entre eux conviennent de l'existence de différences d'équité entre écoles (Willms, 1986 ; Aitkin et Longford, 1986 ; Brandsma et Knuver, 1989 ; Jesson et Gray, 1991 ; Grisay, 1993). Il n'y a guère que Mortimore et al. (1988) qui ont trouvé que les écoles de leur échantillon étaient en moyenne également efficaces pour tous les élèves.

Les travaux qui ont tenté d'expliquer les différences d'équité en sont encore à un stade embryonnaire, essentiellement parce que, jusqu'à une date récente, les techniques statistiques permettaient assez mal l'investigation de cette question. Le développement des modèles multi-niveaux va permettre aux chercheurs de constituer ce domaine comme un champ d'investigation. Ces nouvelles techniques permettent en effet de modéliser la variance des paramètres qui sont les indicateurs d'équité.

4. L'efficacité, d'une matière à l'autre

En ce qui concerne le domaine des acquisitions purement scolaires, il existe généralement une relation positive et significative entre les performances des écoles dans une discipline et leur performances dans une autre discipline. L'étude de Mortimore et al. (1988) montre que les performances en lecture, mathématiques et expression écrite sont corrélées positivement ; toutefois la relation est faible et la liaison n'est pas significative entre la lecture et l'expression écrite. Pour leur part, Mandeville et Anderson (1987) signalent des corrélations de 0,60 à 0,70 entre les performances en mathématiques et en lecture.

Concernant plus particulièrement les effets-classes, Mingat (1991) a trouvé une corrélation positive ($r = 0,42$) entre les performances en français et en mathématiques. Nous avons trouvé également une corrélation positive ($r = 0,56$) entre ces deux disciplines (Bressoux, 1994). Mingat (1991) affirme que « la compétence "révélée" des maîtres dans une matière donnée relève pour partie de savoir-faire pédagogiques généraux ».

Il semble donc que certaines pratiques pédagogiques soient généralement efficaces. Cependant, les chercheurs ont évalué un éventail étroit de disciplines scolaires. Postic et de Ketele (1988) remarquent que l'effet positif accordé généralement à l'enseignement structuré, en particulier le modèle de Rosenshine, peut provenir de ce choix étroit de disciplines évaluées. Rosenshine et Stevens (1986) insistent d'ailleurs eux-mêmes sur le fait que les effets de l'enseignement sont généralement mesurés sur des matières « structurées » (mathématiques, sciences physiques ou naturelles, lecture...) qui visent essentiellement la transmission de savoirs ou de méthodes de raisonnement. Leurs résultats ne sont généralement pas transférables à l'enseignement des matières « peu structurées », qui visent à développer d'autres capacités telles que la créativité par exemple ; il en est ainsi de l'expression écrite, ou bien de l'enseignement artistique.

5. L'efficacité, en fonction de différents aspects du développement des enfants

Ce qui est mis sous le terme d'efficacité n'est bien souvent tiré que des résultats obtenus à des tests de lecture et de mathématiques. L'efficacité telle qu'elle est mesurée est un concept restrictif (Cuban, 1983). L'École a de multiples rôles à remplir et de nombreuses missions à accomplir ; ses objectifs sociaux ne sont pas moins importants que ses objectifs de transmission de savoirs. Rechercher si une école ou un maître désigné performant en fonction d'un critère cognitif l'est également si l'on utilise un critère non cognitif (comportement, absentéisme, estime de soi, délinquance...) n'est pas une question mineure. Les résultats sont en ce cas beaucoup moins probants que précédemment.

La méta-analyse réalisée par Giaconia et Hedges (1982), à partir d'études ayant comparé les effets d'un enseignement « traditionnel » et d'un enseignement « ouvert » (20), prend en compte de nombreux facteurs cognitifs (réussite en mathématiques, lecture, langage...) et non cognitifs (motivation pour réussir, anxiété, coopération, créativité, curiosité, indépendance, image de soi...). Leurs résultats sont que l'enseignement « traditionnel » est un peu plus efficace que l'enseignement « ouvert » en ce qui concerne les facteurs cognitifs, mais que c'est l'enseignement « ouvert » qui conduit aux meilleurs résultats dans le domaine cognitif.

Reynolds et al. (1976) montrent que les écoles qui ont les meilleurs succès aux examens sont celles qui ont les meilleurs taux de fréquentation et celles où le pourcentage d'élèves qui sombrent dans la délinquance est le plus faible. De même, Rutter et al. (1979) ont testé la stabilité entre différents types de résultats sociaux et scolaires : fréquentation, succès aux examens, comportement au sein de l'école (comportements déviants, bagarres, graffitis...) et délinquance. Les auteurs observent une bonne stabilité d'une mesure de résultat à l'autre (corrélations des rangs variant de 0,46 à 0,77).

Ce sont là toutefois les deux seules études, à notre connaissance, qui enregistrent des corrélations substantielles entre facteurs cognitifs et non cognitifs. La majorité des études ne trouvent que des corrélations très faibles ou nulles. Ainsi, Mortimore et al. (1988) relèvent que les élèves appartenant à des écoles élémentaires performantes dans le domaine des acquisitions scolaires n'adoptent pas de comportement « meilleur » que les autres, n'ont pas d'attitudes plus favorables envers l'école, n'ont pas de « meilleure » estime d'eux-mêmes. Nous avons vu que, selon Grisay (1993), les collèges qui enregistrent de bons résultats dans le domaine des acquisitions scolaires n'enregistrent pas nécessairement de bons résultats dans le domaine socio-affectif.

La question des relations entre facteurs cognitifs et non cognitifs reste encore à explorer mais il semble bien que les relations soient très faibles, voire nulles, sauf pour des facteurs tels que la fréquentation scolaire. Toutefois, on peut avancer avec une relative assurance que les bons résultats enregistrés dans un domaine n'entraînent pas de piètres résultats dans l'autre.

6. Effets-écoles ou effets-maîtres : quels liens ?

Les recherches sur l'efficacité des écoles et sur l'efficacité des maîtres se sont développées séparément, si bien que très peu d'études ont explicite-

ment considéré la question des liens entre les effets-écoles et les effets-maîtres. L'école s'est imposée d'emblée comme une unité d'analyse pertinente avec une telle évidence dans les pays anglo-saxons, qu'il semble que cela ait conduit à une certaine cécité à la question de savoir si l'effet-école est autre chose qu'une simple somme d'effets-classes.

Cette question se pose avec d'autant plus d'acuité que beaucoup d'auteurs se sont contentés d'estimer les performances de quelques classes seulement, voire d'une seule, pour en inférer des indications sur les performances de l'école dans son ensemble. Or, rien n'assure que les performances mesurées sur une ou quelques classes soient transférables aux autres classes de l'école. Le concept d'école efficace implique pourtant que l'ensemble de ses classes le soient (ou tout au moins que les mêmes classes, avec les mêmes maîtres et les mêmes élèves obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que s'ils étaient dans une autre école), et non pas qu'une ou deux classes élèvent à elles seules le niveau moyen de l'école.

Dans cette optique, les recherches menées par Teddlie et al. (1989a) et par Virgilio et al. (1991) sont précieuses. Leurs résultats indiquent qu'il existe des différences systématiques dans le comportement (21) des enseignants selon qu'ils sont dans une école efficace ou peu efficace (22) ; les enseignants de la première catégorie d'écoles démontrent davantage de comportements identifiés comme efficaces. Teddlie et al. (1989a) indiquent qu'il existe très peu de variabilité de comportements dans les écoles de l'une comme de l'autre catégories, et Virgilio et al. (1986) relèvent quant à eux que, dans les écoles efficaces, les enseignants se comportent de façon plus similaire que ceux des écoles moins efficaces. Ceci est particulièrement prononcé en élémentaire, mais il existe une tendance identique en secondaire. Les écoles efficaces apparaissent donc « couplées » à des enseignants efficaces ; néanmoins, on peut se poser la question de l'antériorité : « Est-ce qu'une école est plus efficace parce qu'elle attire et emploie des enseignants efficaces, ou bien est-ce que l'efficacité d'un enseignant est développée par les caractéristiques de l'environnement de l'école ? » (Teddlie et al., 1989a).

Mortimore et al. (1988) ont montré que « sur une période de trois ans, les effets de l'appartenance à une école sont plus forts que les effets sur une seule année ». Ce résultat donne crédit à l'idée d'une empreinte de l'école sur les performances des classes, ce qui entraînerait cet effet cumulatif au fil des ans, bien que les élèves changent de maître.

Certains chercheurs laissent cependant transparaître un effet beaucoup plus modéré de l'école. C'est le cas de Mandeville et Anderson (1987), qui ont montré que, dans les écoles élémentaires, la stabilité des performances inter-grades (23) est particulièrement faible. Les corrélations sont non significatives en lecture (valeur moyenne : $r = 0{,}06$) et généralement significatives mais très faibles en mathématiques (valeur moyenne : $r = 0{,}13$) (24). Ce type de mesure inter-grades est effectué sur une seule année scolaire et repose donc sur des enseignants différents. Mandeville (1988) propose une comparaison éclairante avec un autre type de mesure : une corrélation d'une année scolaire à l'autre des performances au sein de chaque niveau de classe. Ce faisant, la mesure repose cette fois sur des enseignants qui sont globalement les mêmes. Les corrélations sont en ce cas plus élevées puisqu'elles varient de 0,34 à 0,65. Ces résultats montrent que les effets-classes dépendent bien davantage des maîtres que de l'école.

Si l'on considère globalement ces résultats, il apparaît se dégager un impact de l'école dans son ensemble sur les classes qui la composent ; l'effet-école ne serait pas qu'une simple somme d'effets-classes. La structure globale de l'école n'est sans doute pas sans conséquences sur ce qui se passe dans les classes et sur leurs performances, mais l'école n'a pas un aussi fort pouvoir homogénéisateur que certains auteurs le supposaient à l'origine.

Il semblerait de plus que les effets-écoles soient un peu plus puissants dans les pays anglo-saxons qu'ils ne le sont en France. Nous avons même vu qu'au niveau élémentaire, on pouvait douter de l'existence d'effets-écoles. Une des raisons de l'écart avec les résultats anglo-saxons peut tenir au rôle différent du directeur, qui a des pouvoirs beaucoup plus étendus dans les pays anglo-saxons, et au mode de définition des programmes : le fait, pour les écoles anglo-saxonnes, de pouvoir définir elles-mêmes leur propre programme, est plus à même de créer des différences d'une école à l'autre. En France, les données montrent une grande variété de pratiques, de représentations des différents maîtres d'une même école et accréditent l'idée d'un fonctionnement largement autonome des classes, au sein d'un système lâchement couplé tel que le définit Weick (1976, 1982).

Ces résultats peuvent être rapprochés des observations d'Osborn et Broadfoot (1992) opérées dans des écoles élémentaires anglaises et françaises qui ont montré que, dans les écoles françaises, le maître est plus isolé au sein de sa classe, qu'il y a moins de travail en coopération et moins de discussions de travail entre collègues. Dans les écoles anglaises, le personnel enseignant forme « le point focal d'une « culture » de collaboration commune à l'école, qui manque dans la plupart des écoles françaises » (Osborn et Broadfoot, 1992).

L'investigation des relations entre effets-classes et effets-écoles est au cœur de la problématique actuelle des travaux néerlandais, grâce en particulier à la modélisation multi-niveaux, qui « offre une avancée à la fois statistique et conceptuelle » (Paterson et Goldstein, 1991). Ce pays est sans doute celui où sont réalisés actuellement les plus gros efforts dans ce domaine (pour une revue, voir Creemers, 1992). Scheerens (1992) recherche par exemple comment le fonctionnement d'unités peut être affecté par celui des unités qui les englobent, en tentant de faire le lien entre les résultats empiriques et les théories des organisations telles que la théorie de la contingence, la taxonomie de Mintzberg...

CONCLUSION

Il ne fait aucun doute que les trente dernières années ont contribué à améliorer notre connaissance des relations entre processus scolaires et acquisitions des élèves. Il n'est, pour s'en convaincre, qu'à comparer les première (1963) et troisième éditions (1986) du *Handbook of Research on Teaching* (Brophy et Good, 1986). Il est maintenant acquis que tout ne se joue pas dans le milieu familial et que l'École joue un rôle autonome sur les acquis des élèves. Les effets-maîtres ont été prouvés, et il a été montré que leur impact est plus puissant que celui des écoles.

La généralisabilité des relations dégagées a fait l'objet d'investigations qui ont mis en évidence l'influence du contexte. Rares sont les facteurs

généralement efficaces, indépendamment des situations où ils prennent place. Les processus scolaires sont caractérisés par de nombreux effets d'interaction, ce qui rend perdue d'avance la recherche « du bon maître » ou de « la bonne école ». Toutefois, tout ne se résout pas dans une situation particulière et jamais renouvelée, qui interdirait toute généralisation et assurerait que seules des monographies sont pertinentes. Il existe bien certaines régularités, des facteurs qui, dans certains contextes, sont plus efficaces que d'autres.

Si notre connaissance s'est améliorée, il n'en demeure pas moins que beaucoup reste à faire et que nous n'en sommes qu'aux débuts de la constitution d'un savoir sur les facteurs qui influent sur les acquis des élèves. *On sait en particulier relativement peu de choses sur les effets à long terme* des écoles et des maîtres. Mingat (1987) a montré une certaine rémanence des effets puisque les deux tiers environ des écarts dus à la classe de CP sont encore observables en fin de CE2, et Pedersen et al. (1978) ont montré que le fait d'avoir été scolarisé dès la première année élémentaire dans la classe d'un maître exceptionnellement efficace semblait favoriser la réussite scolaire ultérieure et même la situation professionnelle. Toutefois, Jencks et al. (1972) sont plutôt en désaccord avec les résultats précédents. Il est donc encore très difficile d'avancer des conclusions à ce sujet.

En ce qui concerne la France, il est incontestable que jusqu'à présent seuls quelques chercheurs se sont intéressés aux effets des facteurs scolaires sur les acquis des élèves ; ceci est particulièrement flagrant au niveau des écoles. Or, plusieurs travaux ont montré que, si certains facteurs « voyagent » bien d'un pays à l'autre, d'autres sont contingents, ce qui fait qu'il y a une nécessité à constituer un savoir spécifique sur le fonctionnement des écoles en France.

Veillons enfin à ne pas, par un mouvement de balancier trop fort, substituer au déterminisme sociologique une illusion pédagogique. Même si les effets des facteurs scolaires sont substantiels, la plus grande part des différenciations d'acquisitions sont d'origine hors scolaire. L'École ne peut, à elle seule, compenser les inégalités de la société.

NOTES

(1) Il est tout à fait intéressant par ailleurs de voir que Reynolds (1992) attribue une des causes du retard avec lequel la Grande Bretagne s'est engagée dans la recherche sur les effets-écoles par rapport aux États-Unis à « la popularité en Grande Bretagne de la sociologie de l'éducation déterministe telle qu'elle est reflétée dans le travail de Bowles et Gintis et de Bourdieu et Passeron ».

(2) Pour une analyse plus détaillée de cette question, voir Shulman (1986).

(3) Wittrock (1987) parle d'approche cognitive.

(4) Certains auteurs tels Brophy (1981) se réfèrent aux théories de l'attribution, qui permettent de fournir de nouvelles interprétations en termes de processus médiateurs. Notamment, elles permettent d'expliquer pourquoi un même comportement peut avoir des effets différents selon le sens que lui attribuent les individus, constat qui est difficilement interprétable si on postule une liaison directe.

(5) Les programmes d'éducation compensatoire sont mis en place dans les quartiers défavorisés.

(6) Ces effets ne sont pas linéaires. Les auteurs montrent que c'est dans la plage de 1 à 10 élèves que les effets négatifs de l'accroissement de la taille de la classe sont les plus marqués. Ils sont nettement moins prononcés dans la plage 10-20 élèves et deviennent très modérés au-delà.

(7) Cooper et Good (1983) introduisent également le concept de « *sustaining expectation effect* » (difficilement traduisible mot à mot en français, mais que nous nous risquerons à interpréter comme un « effet de persistance »), qui indique une situation où le maître ne révise pas son jugement initial, même s'il y a des indications d'une évolution dans la réussite ou le comportement de l'élève. En ne modifiant pas ses attentes, le maître peut conformer l'élève à son jugement initial, empêcher les changements éventuels, maintenir l'élève dans sa situation initiale de « bon » élève, de « mauvais » élève... En somme, la « *self fulfilling prophecy* » crée un changement dans l'attitude ou le comportement de l'élève, tandis que le « *sustaining expectation effect* » inhibe tout changement.

(8) Dans les travaux auxquels nous nous référons, de simples acquiescements tels que « bien », « bon », « d'accord »... ne sont pas considérés comme des louanges.

(9) Ces exposés portaient sur la même leçon de mathématiques. Seule leur clarté était manipulée. Ils étaient enregistrés à la vidéo et visualisés par les sujets qui étaient finalement évalués.

(10) À noter que, dans les recherches qui ont été faites sur l'enseignement de groupes, il faut souvent entendre par là le regroupement des élèves par niveau.

(11) Il s'agit de l'une des rares études qui ait dégagé des effets plus forts dans le domaine de l'apprentissage de la langue maternelle que dans celui des mathématiques. Peut-être cela est-il dû aux caractéristiques de la population, essentiellement de milieu populaire. On peut supposer que la marge d'action de l'école est plus grande quand les élèves maîtrisent moins bien la langue maternelle.

(12) Le mot « valeur » s'entend ici dans une acception large qui renvoie aux grands objectifs assignés à l'éducation, qu'ils soient sociaux (socialisation), intellectuels, économiques (« valeur » sur le marché du travail)... De fait, c'est principalement la « valeur » intellectuelle qui a été l'objet des recherches.

(13) Les études de type input-output ne vont pas s'arrêter pour autant. Elles vont essayer de pallier certains des problèmes que nous avons soulevés pour estimer de manière beaucoup plus rigoureuse les effets-écoles (voir Glasman et Biniaminov, 1981). On peut considérer ces études comme une deuxième génération dans l'approche de type input-output. Actuellement encore, nombre d'études de ce type sont réalisées chaque année. Citons ainsi parmi les plus récentes celles de Willms (1985, 1986, 1987), Bondi (1991), Daly (1991), etc.

(14) Il va de soi qu'il ne s'agit pas là d'une liste exhaustive. Le nombre de caractéristiques varie d'une synthèse à l'autre ; Purkey et Smith (1983) citent par exemple une synthèse d'Austin, qui signale 29 facteurs qui semblent caractériser les écoles efficaces... De même, Reid et al. (1987) dressent une liste de 14 facteurs ; Clarck et al. (Phi Delta Kappa, 1980) recensent 12 facteurs associés à une meilleure réussite dans les écoles urbaines... Toutefois, les nombreuses synthèses opérées tombent d'accord pour dire que les écoles efficaces peuvent être objectivement différenciées des écoles peu efficaces et les caractéristiques saillantes qui marquent ces différences se recoupent assez largement d'une synthèse à l'autre.

(15) Cette variable est nommée « *Academic sense of futility* » par les auteurs, ce qui est difficilement traduisible mot à mot en français. Nous avons choisi le mot « fatalisme » qui, bien que n'étant pas complètement satisfaisant, nous a semblé être l'une des moins mauvaises traductions possibles. Des réponses telles que « je ne pourrai jamais bien faire à l'école même si je travaille dur », « je ne pourrai jamais faire ce que je veux dans la vie », « peu d'enseignants se préoccupent de la réussite des élèves dans cette école », « très peu les encouragent », « beaucoup d'élèves se moquent pas mal d'avoir de mauvais résultats », « beaucoup d'élèves raillent ceux qui obtiennent de bonnes notes », etc. sont des indicateurs d'un fort sentiment de « fatalisme ».

(16) Rappelons que, depuis 1988, l'*Education Reform Act* en Angleterre fait obligation aux écoles d'appliquer un programme national. Les recherches que nous rapportons (Rutter et al., 1979 ; Mortimore et al., 1988) ont par conséquent été réalisées à une période où les écoles anglaises définissaient elles-mêmes leurs programmes.

(17) Il existe en France un courant de recherches sur les établissements scolaires qui se développe depuis peu (Derouet, 1987) ; ce courant ne peut toutefois pas être rattaché à celui de la recherche sur l'efficacité des écoles, ce qui explique qu'il ne soit pas présenté en détails ici. Son objet majeur est en effet l'investigation de « l'identité de l'établissement » (Ballion, 1991), non pas le problème de son efficacité. On étudie notamment, principalement par des méthodes ethnographiques, comment la réunion d'individus (élèves, enseignants, personnels administratifs) peut créer une micro société, c'est-à-dire comment s'opère le « passage d'une collection à un collectif » (Ballion, 1991), et corollairement comment ce collectif se forge une identité qui le distingue des autres collectifs.

(18) *Quinze mille heures*, le titre de l'ouvrage de Rutter et al. (1979), est la durée approximative qu'un élève passe à l'école jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

(19) Outre le fait que la corrélation est plus élevée qu'avec les moindres carrés ordinaires, il est intéressant de relever que cela confirme la plus forte stabilité en mathématiques qu'en lecture ; ceci apparaît logique dans la mesure où nombre de travaux montrent que l'impact de l'école est moins fort en lecture que dans des matières plus spécifiquement scolaires telles que les mathématiques (Coleman, 1975 ; Fetler et Carlson, 1985 ; Mortimore et al., 1988 ; Grisay, 1988 ; Mandeville et Kennedy, 1991) et qu'inversement l'impact du milieu familial est plus fort en lecture (Mandeville et Anderson, 1987).

(20) Les notions d'enseignement « traditionnel » et « ouvert » recouvrent des réalités fort disparates. Le second se caractérise cependant par la mise en place plus ou moins accentuée d'éléments

tels que : des enfants actifs et responsables de leur propre apprentissage, un enseignement individualisé, un espace ouvert, une évaluation formative plutôt que sommative, des enseignants qui travaillent en équipe, un groupement multi-âge des élèves, beaucoup de matériel à manipuler pour stimuler l'exploration et l'apprentissage...

(21) Les comportements observés sont ceux identifiés comme liés à de meilleures acquisitions des élèves par les travaux sur les effets-maîtres (notamment ceux de Rosenshine) : maximisation du temps effectif d'apprentissage, bonne discipline, utilisation de renforcements appropriés...

(22) Toutefois, dans l'étude de Virgilio et al. (1991) ce constat n'est vrai que pour les écoles élémentaires ; dans les écoles secondaires, le comportement des enseignants des écoles efficaces se distingue assez peu de ceux des écoles peu efficaces et il ne se distingue pas de ceux des écoles « moyennes » ; selon les auteurs, cela est dû au fait que les comportements observés reposent sur les résultats des recherches américaines qui portent essentiellement sur les écoles élémentaires, alors que les processus scolaires à l'œuvre à ces deux niveaux peuvent être différents.

(23) C'est-à-dire d'un niveau de classe à l'autre.

(24) Dans une revue de travaux, Bosker et Scheerens (1989) recensent des corrélations inter-grades qui varient de 0,10 à 0,65 au niveau élementaire et de 0,25 à 0,90 au niveau secondaire. Les corrélations apparaissent quelque peu « gonflées » du fait que les auteurs prennent en compte des critères tels que le taux d'absentéisme, critère régulièrement marqué par une grande stabilité.

BIBLIOGRAPHIE

ACLAND H. (1976). — « Stability of Teacher Effectiveness : A Replication », **The Journal of Educational Research,** vol. 69, n° 8, pp. 289-292.

AITKIN M.A., BENNETT S.N. et HESKETH J. (1981). — « Teaching Styles and Pupil Progress : a Re-Analysis », **British Journal of Educational Psychology,** vol. 51, Part 2, pp. 170-186.

AITKIN M.A. et LONGFORD N.T. (1986). — « Statistical Modelling Issues in School Effectiveness Studies », **Journal of the Royal Statistical Society,** Serie A, vol. 149, part 1, pp. 1-43.

ALTET M. (1988). — **L'analyse de pratiques : outil de formation et de recherche pour les enseignants,** Colloque ARCUFEF, Sèvres, 2-3 mai 1988, CIEP, Doc. ron., Université de Caen.

ANDERSON C.S. (1982). — « The Search for School Climate : A Review of the Research », **Review of Educational Research,** vol. 52, n° 3, pp. 368-420.

ANDERSON L.M., EVERTSON C.M. et BROPHY J.E. (1979). — « An Experimental Study of Effective Teaching in First-Grade Reading Groups », **The Elementary School Journal,** vol. 79, n° 4, pp. 193-223 .

AUSTIN G.R. et GARBER H. (eds) (1985). — **Research on Exemplary Schools,** Academic Press, Orlando, USA.

AVERCH H.A., CARROLL S.J., DONALDSON T.S., KIESLING H.J. et PINCUS J.(1974). — **How Effective is Schooling ? A Critical Review of Research,** Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey 07632.

BALLION R. (1991). — « Recherches sur les établissements », **Les Dossiers Éducation et Formations,** n° 10, pp. 11-64.

BAMBURG J.D. et ANDREWS R.L. (1991). — « School Goals, Principals, and Achievement », **School Effectiveness and School Improvement,** vol. 2, n° 3, pp. 175-191.

BAUDELOT C. et ESTABLET R. (1971). — **L'école capitaliste en France,** Ed. François Maspéro.

BAUDELOT C. et ESTABLET R. (1975). — **L'école primaire divise,** Petite Collection Maspéro.

BEAUDOT A. (1981). — **Sociologie de l'école : pour une analyse de l'établissement scolaire** (textes rassemblés), Dunod, Coll. Sciences de l'éducation.

BERLINER D.C. (1985). — « Effective Classroom Teaching : The Necessary but not Sufficient Condition for Developing Exemplary Schools », in AUSTIN G.R. et GARBER H. (eds), **Research on Exemplary Schools,** Academic Press, Orlando, USA, pp. 127-154.

BICKEL W.E. (1983). — « Effective Schools : Knowledge, Dissemination, Inquiry », **Educational Researcher,** vol. 12, n° 4, pp. 3-5.

BLOOM B.-S. (1986). — « Le défi des deux sigmas : trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur », in CRAHAY M. et LAFONTAINE D. (eds), **L'art et la science de l'enseignement,** Éditions Labor, Belgique, pp. 97-128.

BONDI L. (1991). — « Attainment at Primary Schools : an Analysis of Variations between Schools », **British Educational Research Journal,** vol. 17, n° 3, pp. 203-217.

BOSKER R.J. et SCHEERENS J. (1989). — « Issues in the Interpretation of the results of School Effectiveness Research », **International Journal of Educational Research,** vol. 13, n° 7, pp. 741-751.

BOUDON R. (1973). — **L'inégalité des chances,** Armand Colin, Coll. Pluriel, 3e édition 1985, Paris.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). — **Les héritiers,** Éditions de Minuit, Coll. Le sens commun.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). — **La reproduction,** Éditions de Minuit, Coll. Le sens commun.

BOWLES S.S. et LEVIN H.M. (1968a). — « The Determinants of Scholastic Achievement - An Appraisal of some Recent Evidence », **Journal of Human Resources,** vol. 3, n° 1, pp. 3-24.

BOWLES S.S. et LEVIN H.M. (1968b). — « More on Multicollinearitv and the *Effectiveness of Schools* », **Journal of Human Resources,** vol. 3, n° 3, pp. 393-400.

BRANDSMA H.P. et KNUVER J.W.M. (1989). — « Effects *of School and Classroom Characteristics on Pupil* Progress in Language and Arithmetic », **International Journal of Educational Research,** *vol.* 13, *n° 7,* pp. 777-788.

BRESSOUX P. (1990). — « Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact *sur les élèves de CP ?* », **Revue Française de Pédagogie,** n° 93, pp. 17-25.

BRESSOUX P. (1993). — « Les performances des écoles et des classes : le cas des acquisitions en lecture », Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, **Les Dossiers Éducation et Formations,** Paris, n° 30.

BRESSOUX P. (1994). — « Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs », Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, **Les Dossiers Éducation et Formations,** Paris, n° 36.

BROOKOVER W.B., SCHWEITZER J., SCHNEIDER J., BEADY C., FLOOD P.K. et WISENBAKER J. (1978). — « Elementary School Social Climate and School Achievement », **American Educational Research Journal,** vol. 15, n° 2, pp. 301-318.

BROOKOVER W.B., SCHWEITZER John, BEADY C., FLOOD P. et WISENBAKER J. (1979). — **School Social Systems and Student Achievement : Schools Can Make a Difference,** New York, Praeger.

BROPHY J.E. et GOOD T.L. (1974). — **Teacher-Student Relationships : Causes and Consequences,** New York, Holt Rinehart and Winston.

BROPHY J.E. (1979). — « Teacher Behavior and its Effects », **Journal of Educational Psychology,** vol. 71, n° 6, pp. 733-750.

BROPHY J.E. (1981). — « Teacher Praise : A Functional Analysis », **Review of Educational Research,** vol. 51, n° 1, pp. 5-32.

BROPHY J.E. et GOOD T.L. (1986). — « Teacher Behavior and Student Achievement », in WITTROCK M.C. (ed), **Handbook of Research on Teaching,** New York, Macmillan, 3e édition, pp. 328-375.

BRU M. (1991). — **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage,** Éditions Universitaires du Sud, Coll. Recherches et Pratiques Éducatives.

BUSH A.J., KENNEDY J.J. et CRUICKSHANK D.R. (1977). — « An Empirical Investigation of Teacher Clarity », **Journal of Teacher Education,** vol. 28, n° 2, pp. 53-58.

CAIN G.G. et WATTS H.W. (1968). — « The Controversy about the Coleman Report : Comment », **Journal of Human Resources,** vol. 3, n° 3, pp. 389-392.

CARDINET J. et WEISS J. (1976). — **L'enseignement de la lecture et ses résultats,** Publications Universitaires Européennes, Herbert Lang Bern, Peter Lang Frankfurth/M., série XI/34.

CENTRA J.A. et POTTER D.A. (1980). — « School and Teacher Effects : An Interrelational Model », **Review of Educational Research,** vol. 50, n° 2, pp. 273-291.

CHERKAOUI M. (1979). — **Les paradoxes de la réussite scolaire,** PUF, Coll. L'éducateur, Paris.

CLARK T.A. et McCARTHY D.P. (1983). — « School Improvement in New York City : The Evolution of a Project », **Educational Researcher,** vol. 12, n° 4, pp. 17-24.

COLEMAN J.S., CAMPBELL E., HOBSON C., McPARTLAND J., MOOD A., WEINFIELD F. et YORK R. (1966). — **Equality of Educational Opportunity,** Washington DC, US Government Printing Office.

COLEMAN J.S. (1968). — « Equality of Educational Opportunity : Reply to Bowles and Levin », **Journal of Human Resources,** vol. 3, n° 2, pp. 237-246.

COLEMAN J.S. (1972). — « The Evaluation of Equality of Educational Opportunity », in MOSTELLER F. et MOYNIHAN D.P. (eds), **On Equality of Educational Opportunity,** Random House, New York, pp. 146-167.

COLEMAN J.S. (1975). — « Methods and Results in the IEA Studies of Effects of School on Learning », **Review of Educational Research,** vol. 45, n° 3, pp. 355-386.

COOPER H.M. et GOOD T.L. (1983). — **Pygmalion Grows Up : Studies in the Expectation Communication Process,** Longman, Research on Teaching Monograph Series, New York and London.

CRAHAY M. et LAFONTAINE D. (eds) (1986). — **L'art et la science de l'enseignement,** Éditions Labor, Belgique.

CRAHAY M. (1989). — « Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? », **Revue Française de Pédagogie,** n° 88, pp. 67-94.

CREEMERS B., PETERS T. et REYNOLDS D. (eds) (1989). — **School Effectiveness and School Improvement,** Swets et Zeitlinger, Amsterdam.

CREEMERS B.(1992). — « School Effectiveness, Effective Instruction and School Improvement in the Netherlands », in REYNOLDS D. et CUTTANCE P. (eds), **School Effectiveness : Research, Policy and Practice,** Cassell, School Development Series, London, pp. 48-70.

CUBAN L. (1983). — « Effective Schools : a Friendly but Cautionary Note », **Phi Delta Kappan,** vol. 64, n° 10, pp. 695-696.

CUTTANCE P. (1985). — « Frameworks for Research on the Effectiveness of Schooling », in REYNOLDS D. (Ed.), **Studying School Effectiveness,** The Falmer Press, pp. 13-28.

DALY P. (1991). — « How Large are Secondary School Effects in Northern Ireland ? », **School Effectiveness and School Improvement,** vol. 2, n° 4, pp. 305-323.

DEROUET J.L. (1987). — « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique », **Revue Française de Pédagogie,** n° 78, pp. 86-108.

DESCHAMPS J.C. (1992). — « L'échec scolaire : une perspective attributionnelle en psychologie sociale », in PIERREHUMBERT B. (ed.), **L'échec à l'école : échec de l'école ?,** Delachaux et Niestlé, Coll. Textes de Base en Pédagogie, Neuchâtel, Paris, pp. 49-78.

DOYLE W. (1986). — « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », in CRAHAY M. et LAFONTAINE D. (eds), **L'art et la science de l'enseignement,** Éditions Labor, Belgique, pp. 435-481.

DREVILLON J. (1980). — **Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire,** PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris.

DUNKIN M.J. et BIDDLE B.J. (1974). — **The Study of Teaching,** New York, Holt, Rinehart and Winston.

DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1985). — De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège, vol. 1, **Cahier de l'IREDU,** n° 42, Dijon.

DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1988a). — De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège, vol. 2, **Cahier de l'IREDU,** n° 45, Dijon.

DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1988b). — « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », **Revue Française de Sociologie,** vol. 29 n° 4, pp. 649-666.

DURU-BELLAT M. et LEROY-AUDOUIN C. (1990). — « Les pratiques pédagogiques au CP : structure et incidence sur les acquis des élèves », **Revue Française de Pédagogie,** n° 93, pp. 5-15.

DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.P. et MINGAT A. (1992). — De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège, vol. 3, **Cahier de l'IREDU,** n° 51, Dijon.

EDER D. (1981). — « Ability Grouping as a Self-Fulfilling Prophecy : a Micro-Analysis of Teacher-Student Interaction », **Sociology of Education,** vol. 54, n° 3, pp. 151-162.

EDMONDS R.R. (1979a). — « Effective Schools for the Urban Poor », **Educational Leadership,** vol. 37, pp. 15-24.

EDMONDS R.R. (1979b). — « Some Schools Work and More Can », **Social Policy,** vol. 9, pp. 28-32.

EDUCATIONAL RESEARCH SERVICE (1980). — « Class Size Research : A Critique of Recent Meta-Analyses », **Phi Delta Kappan,** vol. 62, n° 4, pp. 239-241.

EUBANKS E.E. et LEVINE D.U. (1983). — « A First Look at Effective Schools Projects in New York City and Milwaukee », **Phi Delta Kappan,** vol. 64, n° 10, pp. 697-702.

FETLER M.E. et CARLSON D.C. (1985). — « Identification of Exemplary Schools on a Large Scale », in AUSTIN G.R. et GARBER H. (eds), **Research on Exemplary Schools,** Academic Press, Orlando, USA, pp. 83-96.

FITZ-GIBBON C.T. (1993). — « School Effects at A Level : Genesis of an Information System ? », in REYNOLDS D. et CUTTANCE P. (eds) (1992), ***School Effectiveness : Research, Policy and Practice,*** Cassell, School Development Series, London, pp. 96-120..

FINLAYSON D.S. (1973). — « Measuring School Climate », **Trends in Education,** 30, pp. 19-27. (Version française : « Comment mesurer le « climat » de l'école », in BEAUDOT A. (1981), **Sociologie de l'école : pour une analyse de l'établissement scolaire** (textes rassemblés), Dunod, Coll. Sciences de l'éducation, pp. 121-135).

FLANDERS N.A. (1976). — « Analyse de l'interaction et formation », in MORRISON A. et McINTYRE D. (eds), **Psychologie sociale de l'enseignement,** Paris, Dunod, tome 1, pp. 57-69.

FORSYTH R.A. (1973). — « Some Empirical Results Related to the Stability of Performance Indicators in Dyer's Student Change Model of an Educational System », **Journal of Educational Measurement,** vol. 10, n° 1, pp. 7-12.

FRASER B.J. (1989). — « Research Syntheses on School and Instructional Effectiveness », **International Journal of Educational Research,** vol. 13, n° 7, pp. 707-719.

GAGE N.L. (1976). — « Une approche analytique de la recherche sur les méthodes pédagogiques », in MORRISON A. et McINTYRE D. (eds), **Psychologie sociale de l'enseignement,** Paris, Dunod, tome 1, pp. 36-53.

GAGE N.L. et NEEDELS M.C. (1989). — « Process-Product Research on Teaching : A Review of Criticisms », **The Elementary School Journal,** vol. 89, n° 3, pp. 253-300.

GIACONIA R.M. et HEDGES L.V. (1982). — « Identifying Features of Effective Open Education », **Review of Educational Research,** vol. 52, n° 4, pp. 579-602.

GILLY M. (1980). — **Maître-élève. Roles institutionnels et représentations,** PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris.

GIROD R. (1981). — **Politiques de l'éducation : l'illusoire et le possible,** PUF, Coll. Sociologies, 1re édition, Paris.

GLASMAN N.S. et BINIAMINOV I. (1981). — « Input-Output Analyses of Schools », **Review of Educational Research,** vol. 51, n° 4, pp. 509-539.

GLASS G.V. (1980). — « On Criticism of Our Class Size/Student Achievement Research : No Points Conceded », **Phi Delta Kappan,** vol. 62, n° 4, pp. 242-244.

GOLDSTEIN H. (1987). — **Multilevel Models in Educational and Social Research,** London, Griffin, New York, Oxford University Press.

GOOD T.L. (1979). — « Teacher Effectiveness in the Elementary School », **Journal of Teacher Education,** vol. 30, n° 2, pp. 52-64.

GOOD T.L. (1982). — « How Teacher's Expectations Affect Results », **American Education,** vol. 18, n° 10, pp. 25-32.

GOOD T.L. et BROPHY J.E. (1986). — « School Effects », in WITTROCK M.C. (ed), **Handbook of Research on Teaching,** New York, Macmillan, 3e édition, pp. 570

GOOD T.L. (1987). — « Two Decades of Research on Teacher Expectations : Findings and Future Directions », **Journal of Teacher Education,** vol. 38, n° 4, pp. 32-47.

GRAY J. (1981). — « School Effectiveness Research : Key Issues », **Educational Research,** vol. 24, n° 1, pp. 49-54.

GRISAY A. (1988). — **Du mythe de la « bonne école » à la réalité (fuyante) de l'« école performante »,** Notes de recherche sur les performances des établissements scolaires, Doc. ron., Liège, Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université, 94 p.

GRISAY A. (1989). — **Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Étude d'un groupe contrasté de collèges « *performants* » et « *peu performants* »,** Doc. ron., Liège, Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université, 37 p. (+ annexes).

GRISAY A. (1993). — **Le fonctionnement des collèges et *ses effets sur les élèves* de sixième et de cinquième,** Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Les Dossiers Éducation et Formations, Paris, n° 32.

HALL G.E., HORD S.M., HULING L.L., RUTHERFORD W.L. et STIEGELBAUER S.M. (1983). — **Leadership Variables Associated with Successful School Improvement,** Paper presented at the annual meeting, American Educational Research Association, Montreal.

HALLINGER P. et MURPHY J.F. (1986). — « The Social Context of Effective Schools », **American Journal of Education,** vol. 94, pp. 328-355.

HANUSHEK E.A. (1971). — « Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement : Estimation Using Micro Data », **American Economic Review,** vol. 61 (2), pp. 280-288.

HANUSHEK E.A. et KAIN J.F. (1972). — « On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide *to Public Policy », in MOSTELLER F. et* MOYNIHAN D.P. (eds), **On Equality of Educational Opportunity,** Random House, New York, pp. 116-145.

HANUSHEK E.A. (1979). — « Conceptual and Empirical issues in the *Estimation of Educational Production* Functions », **Journal of Human Resources,** vol. 14, n° 3, pp. 351-388.

HANUSHEK E.A. (1986). — « The Economics of Schooling : Production and Efficiency in *Public Schools* », **Journal of Economic Literature,** vol. 24, n° 3, pp. 1141-1177.

HEATH A. et CLIFFORD P. (1980). — « The Seventy Thousand Hours that Rutter Left Out », **Oxford Review of Education,** vol. 6, n° 1, pp. 3-19.

HEATH R.W. et NIELSON M.A. (1974). — « The Research Basis for Performance-Based Teacher Education », **Review of Educational Research,** vol. 44, n° 4, pp. 463-484.

HEWISON J. et TIZARD J. (1980). — « Parental Involve*ment and Reading* Attainment », **The British Journal of Educational Psychology,** vol. 50, Part 3, pp. 209-215.

HEYNEMAN S. (1986). — « Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement », *in CRA*HAY M. et LAFONTAINE D. (eds.), **L'art et la science de l'enseignement,** Éditions Labor, Belgique, pp. 303-340.

HUBERMAN M. (ed.) (1988). — **Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise,** Delachaux et Niestlé, Coll. Textes de base en pédagogie, Neuchâtel-Paris.

HUSEN T. (1975). — **Influence du milieu social sur la réussite scolaire,** publications de l'OCDE.

HUSEN T. (1979). — **L'école en question,** Ed. Pierre Mardaga.

IEA (1989). — **The IEA Classroom Environment Study,** vol. 4, Pergamon Press, 1re édition.

ISAMBERT-JAMATI V. et GROSPIRON M.F. (1984). — « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats : l'exemple du "travail autonome" au deuxième cycle long », **Études de Linguistique Appliquée,** n° 54.

JAMES L.R. et JONES A.P. (1974). — « Organizational Climate : A Review of Theory and Research », **Psychological Bulletin,** vol. 81, n° 12, pp. 1096-1112.

JAROUSSE J.-P. et MINGAT A. (1992). — L'école primaire en Afrique, fonctionnement, qualité, produits : le cas du Togo, **Cahier de l'IREDU,** n° 52, Dijon.

JAROUSSE J.-P., MINGAT A. et RICHARD M. (1992) : « La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques *et sociaux* », ***Éducation et Formations,*** n° 31, pp. 3-9.

JENCKS C., SMITH M., ACLAND H., BANE M.J., COHEN D., GINTIS H., HEYNS B. et MICHELSON S. (1972). — ***Inequality : A Reassesment of Family* and Schooling in America,** New York, Basic Books. (Version française (1979) : **L'inégalité,** PUF, Coll. Sociologies, Paris).

JESSON D. et GRAY J. (1991). — « *Slants on Slopes :* Using Multi-level Models to Investigate School Effectiveness and its Impact on Pupils' Examination Results », **School Effectiveness and School Improvement,** *vol. 2, n° 3, pp. 230-247.*

JIMENEZ E., LOCKHEED M.E., LUNA E. et PAQUEO V. (1991). — « School Effects and Costs for Private and Public Schools in the Dominican Republic », ***International Journal of Educational Research,*** vol. 15, n° 5, pp. 393-410.

KEMPF M. (1990). — « Relativité de la réussite en lecture au CP : pédagogies comparées », **Revue Française de Pédagogie,** *n° 91, pp. 69-80.*

KING R. (1983). — **The Sociology of School Organisation,** London, Methuen.

KLITGAARD R.E. et HALL G.R. (1975). — « Are there Unusually Effective Schools ? », **The Journal of Human Resources,** vol. 10, n° 1, pp. 90-106.

KNUVER A.W.M. et BRANDSMA H.P. (1989). — « Pupils' Sense of Well-Being and Classroom Educational Factors », in CREEMERS B., PETERS T. et REYNOLDS D. (eds), **School Effectiveness and School Improvement,** Swets et Zeitlinger, Amsterdam, pp. 131-140.

KULIK C.L.C. et KULIK J.A. (1982). — « Effects of Ability Grouping on Secondary School Students : A Meta-analysis of Evaluation Findings », **American Educational Research Journal,** vol. 19, n° 3, pp. 415-428.

LAND M.L. et SMITH L.R. (1979). — « The Effect of Low Inference Teacher Clarity Inhibitors on Student Achievement », **Journal of Teacher Education,** vol. 30, n° 3, pp. 55

LEITHWOOD K.A., LAWTON S.B. et COUSINS B.J. (1989). — « The Relationship Between Selected Characteristics of Effective Secondary Schools and Student Retention », in CREEMERS B., PETERS T. et REYNOLDS D. (eds), **School Effectiveness and School Improvement,** Swets et Zeitlinger, Amsterdam, pp. 95-115.

LEROY-AUDOUIN C. (1993). — **L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative : du passage anticipé en cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux,** thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Dijon.

LEZOTTE L.W. (1989). — « School Improvement Based on the Effective Schools Research », **International Journal of Educational Research,** vol. 13, n° 7, pp. 815-825.

LIENSOL B. et MEURET D. (1987). — « Les performances des lycées pour la préparation au baccalauréat (Etude sur trois cohortes d'élèves dans trois académies) », **Éducation et Formations,** n° 11, pp. 25-36.

LOCKHEED M.E. et BRUNS B. (1990). — **School Effects on Achievement in Secondary Mathematics and Portuguese in Brazil,** Policy Research and External Affairs, Working Papers, Education and Employment, Population and Human Resources Department, The World Bank, WPS 525, 26 p.

LOCKHEED M.E. et VERSPOOR A.M. (1990). — **Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement : examen des stratégies possibles,** texte provisoire à l'intention des participants à la conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Bangkok, 5-9 mars 1990, Banque Mondiale, Washington DC, USA.

MACKENZIE D.E. (1983). — « Research for School Improvement : An Appraisal of Some Recent Trends », **Educational Researcher,** vol. 12, n° 4, pp. 5-17.

MADAUS G.F., KELLAGHAN Thomas, RAKOW Ernest A., KING Denis J. (1979). — « The Sensitivity of Measures of School Effectiveness », **Harvard Educational Review,** vol. 49, n° 2, pp. 207-230.

MADAUS G.F., AIRASIAN P.W. et KELLAGHAN T. (1980). — **School Effectiveness : A Reassessment of the Evidence,** McGraw-Hill Book Company.

MANDEVILLE G.K. et ANDERSON L.W. (1987). — « The Stability of School Effectiveness Indices Across Grade Levels and Subject Areas », **Journal of Educational Measurement,** vol. 24, n° 3, pp. 203-216.

MANDEVILLE Garrett K. (1988). — « School Effectiveness Indices Revisited : Cross-Year Stability », **Journal of Educational Measurement,** vol. 25, n° 4, pp. 349-356.

MANDEVILLE G.K. et KENNEDY E. (1991). — « The Relationship of Effective Schools Indicators and Changes in the Social Distribution of Achievement », **School Effectiveness and School Improvement,** vol. 2, n° 1, pp. 14-33.

MAUGHAN B., MORTIMORE P., OUSTON J. et RUTTER M. (1980). — « Fifteen Thousand Hours : a Reply to Heath and Clifford », **Oxford Review of Education,** vol. 6, n° 3, pp. 289-303.

McDONALD F.J. (1978). — « The Effects of Teaching Performance on Pupil Learning », in OTTOBRE F.M. (ed.) **Assessing Teacher Eectiveness,** IAEA, Princeton, New Jersey 08541, USA, pp. 181-197.

MENEZ M. (1982). — **Pratiques pédagogiques théorie opératoire et développement cognitif,** Thèse de doctorat de 3e cycle, Centre de Recherche en Psychologie de l'Éducation, Université de Provence, Aix-en-Provence.

MEUNIER S. et RONDEAU M.C. (1991). — « Evaluer le lycée : les performances dans la préparation au baccalauréat », **Education et Formations,** n° 29, pp. 43-54.

MINGAT A. (1983). — Evaluation analytique d'une action Zone d'Éducation Prioritaire au Cours Préparatoire, **Cahier de l'IREDU,** n° 37, Dijon.

MINGAT A. (1984). — « Les acquisitions scolaires au CP : les origines des différences ? », **Revue Française de Pédagogie,** n° 69, pp. 49-62.

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

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

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, pp. 47-63.

MONTEIL J.-M. (1989). — **Éduquer et former,** Presses Universitaires de Grenoble, Coll. Vies Sociales, Grenoble.

MORTIMORE P., SAMMONS P., STOLL L., LEWIS D. et ECOB R. (1988). — **School Matters : the Junior Years,** Open Books (2e édition 1989), Somerset, England.

MORTIMORE P., SAMMONS P., STOLL L., LEWIS D. et ECOB R. (1989). — « A Study of Effective Junior Schools », **International Journal of Educational Research,** vol. 13, n° 7, pp. 753-768.

MORTIMORE P. (1991). — **School Effectiveness Research : Which Way at the Crossroads ?,** Paper prepared for presentation at the fourth International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cardiff, 17 p.

MOSTELLER F., MOYNIHAN D.P. (eds) et al. (1972). — **On Equality of Educational Opportunity,** Random House, New York.

NUTTALL D.L., GOLDSTEIN H., PROSSER R. et RASBAH J. (1989). — « Differential School Effectiveness », **International Journal of Educational Research,** vol. 13, n° 7, pp. 769-776.

OSBORN M. et BROADFOOT P. (1992). — « A Lesson in Progress ? Primary Classrooms Observed in England and France », **Oxford Review of Education,** vol. 18, n° 1, pp. 3-15.

PATERSON L. (1991). — « An Introduction to Multilevel Modelling », in RAUDENBUSH S.W. et WILLMS D.J. (eds), **Schools, Classrooms, and Pupils,** Academic Press, San Diego, pp. 13-24.

PATERSON L. et GOLDSTEIN H. (1991). — « New Statistical Methods for Analysing Social Structures : an Introduction to Multilevel Models », **British Educational Research Journal,** vol. 17, n° 4, pp. 387-393.

PEDERSEN E., FAUCHER T.A. et EATON W.W. (1978). — « A New Perspective on the Effects of First-Grade Teachers on Children's Subsequent Adult Status », **Harvard Educational Review,** vol. 48, n° 1, pp. 1-31.

PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d 'évaluation,** Librairie Droz, Genève, Paris.

PHI DELTA KAPPA (1980). — **Why Do Some Urban Schools Succeed ? The Phi Delta Kappa Study of Exceptional Urban Elementary Schools,** Phi Delta Kappa, Bloomington, Indiana.

POSTIC M. (1981). — **Observation et formation des enseignants,** *PUF, Coll. Pédagogie d'Aujourd'hui,* Paris, 2e édition.

POSTIC M. et DE KETELE J.-M. (1988). — **Observer les situations éducatives,** PUF, Coll. Pédagogie d'Aujourd'hui, Paris.

PRETEUR Y. et FIJALKOW J. (1987). — « Étude différentielle de l'acquisition de la lecture et des mathématiques au cours préparatoire », **Revue Française de Pédagogie,** n° 79, pp. 35-49.

PURKEY S.C. et SMITH M.S. (1983). — « Effective Schools : A Review », **The Elementary School Journal,** vol. 83, n° 4, pp. 427-452.

RALPH J.H. et FENNESSEY J. (1983). — « Science or reform : some questions about the effective schools model », **Phi Delta Kappan,** vol. 64, n° 10, pp. 689-694.

RAUDENBUSH S.W. et BRYK A.S. (1986). — « A Hierarchical Model for Studying School Effects », **Sociology of Education,** vol. 59, n° 1, pp. 1-17.

RAUDENBUSH S.W. (1989). — « The Analysis of Longitudinal, Multilevel Data », **International Journal of Educational Research,** vol. 13, n° 7, pp. 721-740.

RAUDENBUSH S.W. et WILLMS D.J. (eds) (1991). — **Schools, Classrooms, and Pupils,** Academic Press, San Diego.

REDFIELD D.L. et WALDMAN ROUSSEAU E. (1981). — « A Meta-Analysis of *Experimental Research on* Teacher Questioning Behavior », **Review of Educational Research,** vol. 51, n° 2, pp. 237-245.

REID K., HOPKINS D. et HOLLY P. (1987). — **Towards the Effective School,** Basil Blackwell.

REYNOLDS D., JONES D. et St LEGER S. (1976). — « Schools do make a difference », **New Society,** vol. 37, 29 July, pp. 223-225.

REYNOLDS D. (ed.) et al. (1985). — **Studying School Effectiveness,** The Falmer Press.

REYNOLDS D., DAVIE R. et PHILLIPS D. (1989). — « The Cardiff Programme : an Effective School Improvement Project Based Upon School Effectiveness Research », **International Journal of Educational Research,** vol. 13, n° 7, pp. 801-814.

REYNOLDS D. et CUTTANCE P. (eds) (1992). — **School Effectiveness : Research, Policy and Practice,** Cassell, School Development Series, London.

REYNOLDS D. (1992). — « School Effectiveness and School Improvement : An Updated Review of the British Literature », in REYNOLDS D. et CUTTANCE P. (eds), **School Effectiveness : Research, Policy and Practice,** *Cassell, School Development Series,* London, pp. 1-24.

REYNOLDS D., HOPKINS D. et STOLL LOUISE (1993). — « Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice : Towards a Synergy », **School Effectiveness and School Improvement,** vol. 4, n° 1, pp. 37-58.

ROGERS C. (1986). — « Research into Teacher's Expectations and their Effects », in HAMMERSLEY M. (ed.), **Case Studies in Classroom Research,** Londres, University Press, pp. 159-179.

ROSE J.S. et MEDWAY F.J. (1981). — « Teacher Locus of Control, Teacher Behavior, and Student Behavior *as Determinants of Student Achievement* », **The Journal of Educational Research,** vol. 74, n° 6, pp. 375-381.

ROSENSHINE B. (1970). — « Evaluation of Classroom Instruction », **Review of Educational Research,** vol. 40, n° 2, pp. 279-300.

ROSENSHINE B. (1986). — « Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit », in CRAHAY M. et LAFONTAINE D. (eds), **L'art et la science de l'enseignement,** Éditions Labor, Belgique, pp. 81-96.

ROSENSHINE B. et STEVENS R. (1986). — « Teaching Functions », in WITTROCK M.C. (ed), **Handbook of Research on Teaching,** New York, Macmillan, 3e édition, pp. 376-391.

ROSENTHAL R.A. et JACOBSON L. (1968). — **Pygmalion in the Classroom : Teacher expectations and pupil's intellectual development,** New York, Holt, Rinehart, and Winston. (Version française (1971) : **Pygmalion à l'école,** Casterman, Coll. Orientations, Tournai).

ROWAN B., BOSSERT S.T. et DWYER D.C. (1983). — « Research on Effective Schools : a cautionary note », **Educational Researcher,** vol. 12, n° 4, pp. 24-31.

ROWAN B., RAUDENBUSH S.W. et KANG S.J. (1991). — « School Climate in Secondary Schools », in *RAUDENBUSH S.W. et WILLMS D.J. (eds),* **Schools, Classrooms, and Pupils,** Academic Press, San Diego, pp. 203-223.

RUTTER M., MAUGHAN B., MORTIMORE P. et HOUSTON J. (1979). — **Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and their Effects on Children,** Open Books, Somerset, England.

RUTTER M. (1983). — « School Effects on Pupil Progress : Research Findings and Policy Implications », **Child Development,** vol. 54, n° 1, pp. 1-29.

SCHEERENS J. (1989). — **Les indicateurs de processus du fonctionnement des écoles : une sélection d'indicateurs tirée des travaux publiés sur les établissements efficaces,** OCDE, CERI/INES/89.06, 32 p.

SCHEERENS J. et CREEMERS B.P.M. (1989). — « Conceptualizing School Effectiveness », **International Journal of Educational Research,** vol. 13, n° 7, pp. 691-706.

SCHEERENS J., VERMEULEN C.J.A.J. et PELGRUM W.J. (1989). — « Generalisibility of Instructional and School Effectiveness Indicators Across Nations », **International Journal of Educational Research,** vol. 13, n° 7, pp. 789-799.

SCHEERENS J. (1992). — **Effective Schooling : Research, Theory and Practice,** Cassell, School Development Series, New York, London.

SHULMAN L.S. (1986). — « Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching : A Contemporary Perspective », in WITTROCK M.C. (ed), **Handbook of Research on Teaching,** New York, Macmillan, 3e édition, pp. 3-36.

SIGES (1983). — « Évaluation pédagogique dans les écoles et les collèges », **Éducation et Formations études et documents,** Ministère de l'Éducation Nationale, n° 3 (n° spécial).

SMITH L.R. (1979). — « Task-Oriented Lessons and Student Achievement », **Journal of Educational Research,** vol. 73, n° 1, pp. 16-19.

SMITH M.S. (1968). — « Equality of Educational Opportunity : Comments on Bowles and Levin », **Journal of Human Resources,** vol. 3, n° 3, pp. 384-389.

SMITH M.S. (1972). — « Equality of Educational Opportunity : the Basic Findings Reconsidered », in MOSTELLER F. et MOYNIHAN D.P. (eds), **On Equality of Educational Opportunity,** Random House, New York, pp. 230-342.

SMITH M.L. et GLASS G.V. (1980). — « Meta-Analysis of Research on Class Size and Its Relationship to Attitudes and Instruction », **American Educational Research Journal,** vol. 17, n° 4, pp. 419-433.

SPADY W.G. (1976). — « The Impact of School Resources on Students », in SEWEL W.H., HAUSER R.M. et FEATHERMAN D.L., **Schooling and Achievement in American Society,** Academic Press, pp. 185-223.

STALLINGS J. (1980). — « Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task », **Educational Researcher,** vol. 9, n° 11, pp. 11-16.

STRIVENS J. (1985). — « School Climate : a Review of a Problematic Concept », in REYNOLDS D. (Ed.), **Studying School Effectiveness,** The Falmer Press, pp. 45-57.

TAYLOR B.M., FRYE B.J. et MARUYAMA G.M. (1990). — « Time Spent Reading and Reading Grow », **American Educational Research Journal,** vol. 27, n° 2, pp. 351-362.

TEDDLIE C., KIRBY P.C. et STRINGFIELD S. (1989a). — « Effective versus Ineffective Schools : Observable Differences in the Classroom », **American Journal of Education,** vol. 97, n° 3, pp. 221-236.

TEDDLIE C., STRINGFIELD S., WIMPELBERG R. et KIRBY P. (1989b). — « Contextual Differences in Models for Effective Schooling in the USA », in CREEMERS B., PETERS T. et REYNOLDS D. (eds), **School Effectiveness and School Improvement,** Swets et Zeitlinger, Amsterdam, pp. 117-130.

THELOT C. (1991). — « Mesurer l'efficacité des lycées », **Le Monde de l'Éducation,** n° 179 spécial Bac, pp. 45-46.

TYLER W. (1988). — **School Organisation : A Sociological Perspective,** Croom Hèlm, Social Analysis, London and Sydney.

VAN DER HOEVEN-VAN DOORNUM A.A., VOETEN M.J.M. et JUNGBLUTH P. (1989). — « The Effects of Aspiration Levels Set by Teachers for their Pupils on Learning Achievement », in CREEMERS B., PETERS T. et REYNOLDS D. (eds), **School Effectiveness and School Improvement,** Swets et Zeitlinger, Amsterdam, pp. 231-239.

VELDMAN D.J. et BROPHY J.E. (1974). — « Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement », **Journal of Educational Psychology,** vol. 66, n° 3, pp. 319-324.

VIRGILIO I., TEDDLIE C. et OESCHER J. (1991). — « Variance and Context Differences in Teaching at Differentially Effective Schools », **School Effectiveness and School Improvement,** vol. 2, n° 2, pp. 152-168.

WALBERG H.J. (1986). — « Syntheses of Research on Teaching », in WITTROCK M.C. (ed), **Handbook of Research on Teaching,** New York, Macmillan, 3e édition, pp. 214-229.

WALKER D.F. et SCHAFFARZICK J. (1974). — « Comparing Curricula », **Review of Educational Research,** vol. 44, n° 1, pp. 83-111.

WANG M.C., HAERTEL G.D. et WALBERG H.J. (1990). — « What Influences Learning ? A Content Analysis of Review Literature », **Journal of Educational Research,** vol. 84, n° 1, pp. 303.

WEBER George (1971). — **Inner-city children can be taught to read : four successful schools,** Washington DC, Council for Basic Education.

WEICK K.E. (1976). — « Educational Organisations as Loosely Coupled Systems », **Administrative Science Quaterly,** vol. 21, n° 1, pp. 1-19.

WEICK K.E. (1982). — « Administering Education in Loosely Coupled Systems », **Phi Delta Kappan,** vol. 63, n° 10, pp. 673-676.

WELLISCH J.B., MacQUEEN A.H., CARRIERE R.A. et DUCK G.A. (1978). — « School Management and Organisation in Successful Schools », **Sociology of Education,** vol. 51, n° 3, pp. 211-226.

WILEY D.E. et HARNISCHFEGER A. (1974). — « Explosion of a Myth : Quantity of Schooling and Exposure to Instruction, Major Educational Vehicles », **Educational Researcher,** vol. 3, April, pp. 7-12.

WILEY David E. (1976). — « Another Hour, Another Day : Quantity of Schooling, a Potent Path for Policy », in SEWEL W.H., HAUSER R.M. et FEATHERMAN D.L. (eds), **Schooling and Achievement in American Society,** Academic Press, pp. 225-265.

WILLMS D.J. (1985). — « The Balance Thesis : Contextual Effects of Ability on Pupil's O-grade Examination Results », **Oxford Review of Education,** vol. 11, n° 1, pp. 33-41.

WILLMS D.J. (1986). — « Social Class Segregation and its Relationship to Pupil's Examination Results in Scotland », **American Sociological Review,** vol. 51, n° 2, pp. 224

WILLMS D.J. (1987). — « Differences between Scottish Education Authorities in their Examination Attainment », **Oxford Review of Education,** vol. 13, n° 2, pp. 211-232.

WILLMS D.J. (1992). — **Monitoring School Performance : A Guide for Educators,** The Falmer Press, Washington DC, London.

WITTROCK M.C. (1987). — « Teaching and Student Thinking », **Journal of Teacher Education,** vol. 38, n° 6, pp. 30-33.

NOTES CRITIQUES

BARBIER (Jean-Marie). — **Élaboration de projets d'action et planification.** — Paris : PUF, 1991. — 287 p.

L'ouvrage de Jean-Marie Barbier paru voici déjà trois ans se présente come un outil d'analyse et d'interprétation des pratiques de formation et de recherche lorsque celles-ci gravitent autour des démarches de projet. Sa lecture provoque des questions relatives à l'action et à son degré d'indétermination.

Le grand intérêt de ce travail dense de 287 pages est de situer le projet, ce concept fuyant et capricieux, par rapport à ce qui psychologiquement le légitime, l'action qu'il engage. Sans cesse J.-M. Barbier revient sur cette affirmation fondatrice de notre modernité et plus spécialement de notre culture post-moderne : le fait social nouveau, écrit-il p. 26, consiste dans *« l'explicitation et la socialisation croissantes des processus de conduite des actions »*. Et un peu plus loin il définit le projet comme l'idée d'une transformation possible du réel, la représentation finalisante d'une action singulière (p. 49).

Une contribution à une réflexion praxéologique

Cette approche du projet par l'action qu'il anticipe est conduite ici selon une méthodologie intéressante de par sa variété, assemblant trois types de matériaux recueillis :

— des matériaux théoriques éclairant la démarche de planification de l'action

— des descriptions d'actions consignées dans des monographies, accompagnées d'interviews

— des documents méthodologiques et prescriptifs.

La visée du travail se veut non pas normative mais compréhensive en ce qui concerne la façon de planifier et d'élaborer des projets. De ce point de vue nous sommes en présence d'une contribution à une réflexion praxéologique ; aussi le lecteur ne peut qu'être sensible à une telle démarche qui va à l'essentiel de ce qui singularise tout projet, l'esquisse d'une action finalisée. Une telle insistance praxéologique est d'autant plus nécessaire aujourd'hui que nous évoquons de façon désordonnée toutes sortes de projets sans toujours savoir très bien pourquoi, faute de retenir l'essentiel : il n'y a de projet qu'en regard de l'action qu'il anticipe et oriente ; en conséquence, tenter de comprendre les pratiques qui se développent autour du projet comme c'est le cas ici, consiste à saisir le réseau de déterminations et d'imprévisibilités parfois innovantes, parfois problématiques attachées à l'action.

La planification au regard du projet

D'où vient alors que la consultation de l'ouvrage une fois terminée, un sentiment partagé de connivence et de réserve s'installe chez le lecteur ? Pour une large part la connivence autour de la valorisation d'une réflexion sur l'action à propos du projet se tempère par le fait que cette action est souvent réduite à ses aspects procéduraux, et ce principalement dans la façon par laquelle est traitée la planification ; la place de cette dernière dans la démarche de projet apparaît mouvante et insaisissable, relevant sans toujours le dire tantôt d'une planification stratégique synonyme de l'élaboration de projet, tantôt d'une planification technique voisine de sa mise en réalisation à travers l'énoncé des différentes opérations de construction de séquences pédagogiques, de définition de plans de formation. Cette place incertaine de la planification au regard du projet est d'abord grammaticale ; ainsi dans le titre de l'ouvrage, la planification est placée après l'élaboration de projets, ce qui d'un point de vue logique lui donne en toute cohérence un rôle technique second par rapport à l'intuition originelle du projet ; mais dans le cours du texte (par exemple dès la page 28) la planification précède l'élaboration de projets, ce qui apparaît illogique, même dans le cas d'une planification stratégique qui est toujours dépendante d'une vision finalisante originelle. Ainsi est-il question de comprendre p. 30 « comment procèdent ceux qui planifient et élaborent des projets dans les différents contextes » : peut-on donc planifier un projet avant d'avoir pu l'élaborer ?

En fait se trouve posée ici la nature de la planification considérée. Dans le tableau I de la p. 45, celle-ci est associée à un ensemble de réalités à mon sens trop

hétérogènes au regard d'une théorisation de l'action ; comment donc organiser à propos de la planification un tel champ sémantique aux forces aussi centrifuges à travers le plan souvent déterministe, le projet chargé d'incertitude, le programme contraignant de la commande sociale, l'ingéniérie procédurale, la maîtrise d'œuvre liée à l'acteur, l'audit de la réalisation ?

Le recours à la citation générale de R. Ackoff (p. 53) « la planification... consiste à concevoir un futur désiré, ainsi que les moyens d'y parvenir » ne nous aide pas à nous sortir de notre perplexité car cette citation intègre dans un même ensemble la phase de conception et la phase de faisabilité. Sans doute doit-on comprendre que la planification dans le rôle qu'elle tient ici en subordonnant le projet à elle-même, vise à donner de ce projet qui lui est associé une perspective techniciste et procédurale (p. 67) ; de cette perspective est évacué ce qui à mon avis lui est central, le principe d'incertitude autour duquel s'organise et se désorganise l'action qui le concrétise. Un tel principe d'incertitude est d'ailleurs p. 205 placé comme contrainte et non comme ressource.

Cette conception restrictive de l'action humaine transparaît lorsqu'il est dit que la planification indicative « n'aboutit pas, on le sait, à un projet, mais à une prévision sur les évolutions possibles ». Outre le fait que parmi les figures de l'anticipation la planification ne saurait être assimilée à une prévision, cette planification lorsqu'elle est indicative (Cf. par exemple les IVe et Ve Plans français des années 1965-1970) exprime plus l'incertitude du projet en opposition à la planifcation impérative des Ier et IIIe plans des années 1950-1960 qui s'apparentaient davantage à une conduite d'objectifs.

De nombreux autres exemples pourraient être apportés qui ramènent le projet à un planification impérative (Cf. p. 65), donc à une anticipation opératoire à caractère déterministe, initialisant une action elle-même déterministe : ainsi lit-on par exemple p. 10 : « Un projet d'action n'est en effet jamais qu'une combinaison inédite de routines préalables ». C'est là adopter un point de vue sur le projet et l'anticipation relativement mécaniciste et réducteur, condamnant l'imprévu de l'innovation et du changement que tout projet véhicule immanquablement. Aussi la question à poser serait la suivante : peut-on envisager un autre positionnement de la planification lorsque l'on confère au projet la signification d'une anticipation non plus déterministe mais délibérément floue d'un futur désiré ?

Sollicité dans le texte à plusieurs reprises dans certains de mes écrits, je ne puis certes me départir d'une certaine connivence avec l'auteur, *même si elle est* critique. Cette connivence donne droit ici à initier un débat ouvert qui devrait être prolongé pour jeter quelques jalons sur une compréhension des relations capricieuses entre projet, planification et action.

Les acquis d'une théorie de l'action

En quoi donc le travail de M. Barbier me semble-t-il être une contribution praxéologique suggestive à une compréhension de l'action ? Il l'est à travers les 4 points forts suivants qui seraient ici à développer plus amplement que je ne le ferai. Ces points forts seront à verser comme matériaux pour une possible théorie de l'action, telle qu'elle est avancée ici par M. Barbier.

1) La formulation du projet au regard de l'action subséquente qu'il engage accomplit une double fonction dont les deux aspects sont indissociables (Cf. pp. 78,79, 80) :

— une fonction d'explicitation des intentions qui ainsi prennent forme

— une fonction de socialisation des intentions qui laissent autrui juge des buts que je poursuis.

2) Le caractère itératif de tout projet d'action et donc de toute conduite de projet est à inscrire à l'encontre d'une certaine conception de la linéarité du temps à laquelle se trouvent réduites trop de démarches de projets (Cf. pp. 93, 215). Barbier montre bien que toute conduite de l'action s'apparente à un cycle avec ses temps forts, ses temps de relâchement, ses reprises.

3) Le traitement au niveau des représentations d'éléments se situant sur le registre affectif dans l'accompagnement de l'action (Cf. pp. 100, 102) nous renvoie à une psychologie du motif ; cette dernière correspond à une mentalisation et à une objectivation des affects ou mieux à une élucidation de ceux-ci à travers une symbolisation acceptable.

4) Le recours plus ou moins systématique au projet aujourd'hui est à inscrire dans le champ d'une nouvelle donne culturelle, celle d'une culture à projets (Cf. pp. 142, 147) : les conditions historiques d'émergence de la démarche de projet se trouvent liées à l'évolution récente des modes sociaux d'organisation du travail et des activités à travers deux mouvements caractéristiques que Barbier met en évidence :

— Le 1er mouvement d'apparition plus ancienne fait l'obligation de procéder avant d'agir à un travail d'anticipation, travail externe aux agents impliqués visant à définir les buts, les objectifs de ce qui est

envisagé, les comportements souhaités ; un tel travail conduit à une centration sur le produit de l'action qui renvoie à une sorte de *méthodologie de la création institutionnelle.*

— Le 2e mouvement, plus récent, est celui d'un travail centré sur les acteurs eux-mêmes impliqués dans la réalisation des actions ; il s'agit d'une centration sur le processus et l'articulation des actions avec leur contexte ; ce second mode de rationalisation de l'organisation du travail et des activités correspond à de nouvelles pratiques qui s'expriment à travers la vague actuelle d'individualisation. Ces nouvelles pratiques s'apparentent selon nous à une *psycho-sociologie de l'acteur en quête de légitimité.*

Questions laissées en suspens pour une théorisation de l'action

Au delà de ces points forts, voyons maintenant en quoi la démarche de J.-M. Barbier pose des questions praxéologiques qui nous laissent sans réponses satisfaisantes :

1) En tant que représentation opératoire, le projet est un mixte instable de représentation et d'action tout à fait singulier. Aussi identifier projet et représentation (Cf. pp. 50, 78, 84, 258, 259) semble trop restrictif de la figure complexe du projet : « *Le projet est une représentation afférente à une action particulière* » est-il écrit p. 50. Certes le projet est une représentation, qualifiée ici à effet opératoire, distincte en cela des représentations procédurales et conceptuelles. Mais il est aussi mise en action, engagement dans une tranformation du réel à travers la fracture qui le constitue : la relation paradoxale entre une représentation anticipatrice bien symbolisée par la première syllabe *Pro* du concept Pro-Jet et déjà une mise en action, une réalisation que désigne la seconde syllabe *Jet* du concept. L'explicitation de l'intention, sa communication à autrui ne sont pas de l'ordre représentationnel mais bien pratique, actionnel. D'ailleurs J.-M. Barbier p. 51 reconnaît que l'élaboration du projet est liée à l'engagement dans une action particulière de transformation du réel.

2) À propos de l'utilisation du préfixe *pro* (p. 57, voire aussi p. 76, 80), Projet et Programme malgré l'euphonie trompeuse des préfixes nous renvoient à deux logiques opposées de l'action, logiques qui gagnent à être articulées dialectiquement ; ces logiques peuvent en effet arriver dans certaines situations à s'exclure : ainsi dans les situations où le programme trop contraignant en arrive à tuer le projet. À ce sujet déplaçons-nous du monde professionnel des enseignants qui ont souvent une conception perverse et restrictive du programme (Le programme c'est ce qui doit être appliqué !) vers le monde professionnel des architectes et aménageurs qui furent dès l'époque de la Renaissance les premiers professionnels du projet. L'architecte prenant acte en quelque sorte de l'étymologie grecque du mot programme (*pro-gramma,* ce qui est écrit avant) identifie le programme à la commande sociale passée par le maître d'ouvrage, avec les contraintes que ce dernier impose au maître d'œuvre. Le projet (du latin *pro-jectus,* ce qui est jeté devant) est celui du maître d'œuvre qui cherche à partir de la commande et de ses contraintes à construire une réalisation singulière en créant une forme inédite. Ceci engage toute une méthodologie et une théorisation de l'action conçue comme modification singulière du réel dans le cadre de contraintes sociales imposées.

3) L'opposition notamment signifiée p. 65 entre projet d'état ou objectif et projet d'action permettant de parvenir à l'état final apparait sans doute réductrice ; reprenant la distinction traditionnelle chère à Aristote entre *praxis* et *poièsis,* Barbier oppose le projet d'objet au projet d'action ; en fait ici la *praxis* semble mal menée, au profit de la seule *poièsis* à laquelle sont ramenés les deux projets antagonistes :

— le projet d'état ou représentation relative à l'état final de l'objet

— le projet d'action connu ici comme processus permettant de parvenir à cet état final.

En fait ce sont là deux projets-*poièsis,* ordonnés à un but identifiable, deux variantes d'un même projet, l'une se centrant sur l'opus *operatum* de la *poièsis,* l'autre sur son *modus operandi.* pour reprendre une formulation thomiste essentielle, dont s'est d'ailleurs inspiré P. Bourdieu, dans sa théorisation de l'action. Ces deux projets concernent des projets susceptibles d'être terminés. Or qu'en est-il de l'existence de projets d'action proprement dits, ces projets-praxis qui nous renvoient à des projets interminables ; ce sont des projets dont les buts susceptibles de jalonner leurs réalisations ne sont que des indicateurs approximatifs de l'action : tels les projets éducatifs, les projets politiques, les projets de soin, ces fameuses trois activités que S. Freud considérait comme impossibles.

En tout état de cause le *modus operandi* du projet d'objet ne saurait être confondu avec la *praxis* du projet d'action. Et cette dernière reste à penser dans ses déterminations souvent capricieuses. J.-M. Barbier l'évoque d'ailleurs lorsqu'il assimile la *praxis* à une représentation finalisante qui serait l'une des étapes dans la planification d'un projet ; mais outre le fait

que la *praxis* n'est pas ici identifiée à une classe distincte de projets, la représentation finalisante conue comme un affect nous éloigne d'un possible statut de la *praxis,* comme catégorie autonome de l'action.

4) Ceci nous renvoie p. 74 à ce qu'on pourrait appeler l'ombilic de l'action ; cette dernière se donne comme indivisible ; aussi la réduire à un ensemble de segments d'activités eux-mêmes décomposables en séquences d'opérations, c'est se risquer à un atomisme actionnaliste assez éloigné de ce que nous pouvons observer lorsque nous cherchons à comprendre les logiques de l'action considérée.

L'action qui intègre d'une façon à chaque fois singulière ces logiques se constitue à travers une démarche longue et incertaine dans ses aspects dialectiques. Elle inclut à sa manière au sein d'une pratique un ensemble de comportements, d'actes et d'opérations et produisant un certain nombre d'effets assimilables à un mixte de réussites et d'échecs.

Le travail de projet

Dans une telle perspective on situera la planification comme une opération au cœur de l'action, dans le trait d'union qui relie le *pro* et le *jet,* trait d'union qui est autant un trait de séparation ; cette planification prend vite conscience de ses limites, ne pouvant prétendre enfermer en elle le réel à transformer ; la planification a seulement pour principale fonction de permettre un possible et indispensable embrayage du *pro* sur le *jet* c'est à dire de la conception sur la réalisation ; mais elle reste, d'ailleurs J.-M. Barbier l'a constamment montré, davantage du côté du *pro ;* demeurera alors le problème au niveau du *jet* de la gestion des écarts entre conception et réalisation au regard des tâches et des étapes effectuées.

Par delà l'opération de planification, par delà l'opération de gestion des écarts, le projet sera cette action intégratrice des différentes composantes que nous venons d'évoquer ; il apparaît finalement comme le double anticipateur de l'action. Alors, la planification est-elle la bonne entrée, le paradigme approprié pour traiter du projet ? Elle le sera à une seule condition, qu'on la cantonne à ce point névralgique essentiel du déroulement du projet et de l'action, le point de jonction, d'articulation problématique entre l'action conçue et l'action à réaliser. Si cette condition n'est pas respectée on risque de faire de la planification une catégorie trop générale et abstraite en lui donnant la même extension que le projet ; c'est peut-être de là que vient le malaise ressenti à la lecture du travail de J.-M. Barbier, malaise évoqué plus haut et ce par delà la pertinence du problème posé.

Jean-Pierre Boutinet
Institut de psychologie
et des sciences sociales appliquées
Université catholique de l'Ouest

CROS Françoise. — **L'innovation à l'école : forces et illusions.** — Paris : PUF, 1993. — 233 p. — (L'éducateur).

Le livre que Françoise Cros nous adresse aujourd'hui retiendra l'attention pour plusieurs raisons.

Ancien chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique, attachée à ce titre à l'évaluation et à l'accompagnement de diverses innovations d'intérêt national, aujourd'hui professeur des universités chargée de la formation des maîtres et associée aux travaux de recherches universitaires, Françoise Cros connaît « de l'intérieur » la question qu'elle traite. Mais loin de s'en tenir au vécu, comme on le fait de façon classique en matière d'innovation à l'école, l'auteur prend de la distance et de la hauteur en une réflexion épistémologique sur ce domaine foisonnant.

On retiendra, de façon globale, la densité des informations matérialisée par l'importance de la bibliographie organisée temporellement et traitée statistiquement. Comme tel, ce livre deviendra incontournable pour la recherche éducative.

Mais, d'autre part et surtout, Françoise Cros a cherché à décrire en analyses précises le phénomène « innovation à l'école » en le situant dans son contexte économique et politique. C'et le cas, plus précisément, de la première partie et de la troisième qui s'efforcent de replacer l'innovation scolaire, d'une part dans son contexte politique général — l'innovation est liée au capitalisme comme moteur fondamental du « développement », selon Schumpeter, et, d'autre part, par rapport à l'innovation technique et à l'innovation sociale. Chemin faisant, elle est conduite à analyser les formes différentes et successives du capitalisme, et à approfondir les théories sociales de l'innovation, en général, par référence aux conceptions évolutionnistes de Parsons et Moscovici, aux conceptions agonistiques de Simmel et Touraine.

Dans ce cadre général, Françoise Cros cherche à caractériser la spécificité de l'innovation à l'école. Participe-t-elle efficacement à la transformation sociale et dans quelles conditions ?

L'auteur situe l'innovation à l'école entre l'innovation technique, étroitement tributaire des connaissances scientifiques, et l'innovation sociale où dominent les engagements idéologiques et le relationnel. Elle montre, par des analyses précises, l'originalité de l'innovation à l'école qui participe plus ou moins des deux domaines. « Ce n'est pas une démarche de résolution de problèmes, solidement amarrée à un déroulement programmatique, mais une restructuration en continu d'une situation toujours nouvelle, appréciant et s'appuyant sur les effets involontaires, dans un remodelage réciproque introduit par le dialogue individu-faits », p. 204. La nouveauté relève plus du sentiment de l'acteur que de la réalité. Les innovations se reproduisent sans la conscience de cette reproduction. Les innovateurs croient à l'efficacité de leur action, contre vents et marée. « C'est parce qu'il y a leurre que l'innovation à l'école existe », p. 207. « L'innovation ne peut se séparer de l'imaginaire, de l'illusion nécessaire ». Et finalement il y a « non reproductibilité de l'innovation à l'école ».

Tout compte fait, Françoise Cros nous livre une conception négative et cruelle de l'innovation à l'école. « L'innovation, au delà du rôle de cache-misère, répondrait à l'incapacité dans laquelle nous sommes de repenser sérieusement à l'école » p. 213. Et, pour finir : « L'innovation à l'école permet (...) de faire l'économie de repenser le lien entre l'École et ses fonctions sociales ; elle joue sur deux tableaux : elle investit l'imaginaire par le primat du désir sur l'objet... L'innovation, tout en faisant croire appartenir à la mouvance contemporaine, constitue en réalité le maintien des fondements sociaux ».

Le livre fermé, j'éprouve des sentiments contradictoires. D'une part, j'adhère à ces analyses, ayant moi-même déploré l'inefficacité institutionnelle à long terme des innovations auxquelles j'ai participé. Mais il me semble que l'analyse est trop marquée par deux partis pris de l'auteur. En premier lieu, celui d'analyser surtout l'innovation telle qu'elle est vécue sur le terrain, et sur ce point ses analyses sont pertinentes comme le sont ses considérations sur l'évaluation comme description « scripturaire ». Mais la nature et l'efficacité des innovations institutionnelles impulsées du centre n'a pas été, à mon gré, suffisamment explorée dans ses rapports avec l'innovation périphérique et ses effets lointains, souvent pervers comme l'a montré Boudon, en raison de la dérive que lui infligent nécessairement les acteurs réels. D'autre part, Françoise Cros a surtout été sensible au contexte français, avec un système éducatif centralisé et bloqué, fonctionnant dans une société capitaliste pseudo-libérale. La liberté d'entreprendre, chère à une certaine droite française, inspirée du monde capitaliste américain, laisse probablement plus de chance au développement et à la diffusion d'innovations inspirées de ce même libéralisme que refusent par ailleurs, comme Françoise Cros l'a constaté, les philosophies européennes d'inspiration chrétienne.

Enfin, la prise en considération de l'innovation institutionnelle dans des contextes idéologiquement marqués, comme dans les sociétés marxistes (l'école de dix ans, l'enseignement « polytechnique », les « pionniers » etc.) ou nationalistes traditionnalistes, aurait permis de donner à l'innovation descendante une autre signification que celle admise en occident capitaliste où elle est vécue soit comme réalisation des objectifs économiques du développement, soit, *a contrario*, comme une protestation de justice sociale et de liberté intellectuelle qui ne va pas, ou peut-être ne peut pas, aller jusqu'au bout de ses options politiques.

Ce livre, on le voit, fait réfléchir de façon approfondie à un phénomène essentiel qui caractérise le fonctionnement de notre système éducatif. On ne saurait trop en recommander une lecture attentive.

Louis Legrand
Professeur émérite en Sciences de l'Éducation
Université Louis Pasteur Strasbourg

DURAND-PRINBORGNE (Claude) . — **L'Éducation *nationale ; une culture, un service, un système.*** — Paris : Nathan, 1992. — 288 p. — (Fac : pédagogie).

Il y a, en France, un incontestable retard des recherches sur l'administration scolaire. Ce retard de la recherche s'explique par un retard de la société et tout spécialement des enseignants dans la perception du phénomène administratif en éducation. L'importance de l'administration est niée, ou dénoncée, comme bloquante, routinière, etc., ce qui est une autre façon de méconnaître ce problème fondamental : qu'est-ce qui, du ministre à la classe, fait tenir cette énorme machine qu'est l'Éducation nationale ? Question d'autant plus importante que cette cohésion est pour le moins chahutée depuis vingt-cinq ans. L'évolution des dix dernières années a toutefois un peu remis en cause ce cloisonnement entre des enseignants qui enseignent et une administration qui administre, et qui n'est tolérée qu'à la condition d'être invisible. Le projet d'établissement, s'il est pris au sérieux, exige que les enseignants, voire même les élèves et leurs parents maîtrisent un certain nombre d'aspects du phénomène administratif. De même les collectivités territoriales

ont d'abord été un peu effrayées par la complexité de la machine et ont souvent confié la gestion à des chargés de mission issus de l'Éducation nationale. Mais des voix s'élèvent aussi pour demander une clarification qui mette cette complexité à la portée des profanes. Nul ne pouvait être plus qualifié que Claude Durand-Prinborgne pour accomplir ce travail. Professeur de droit, il maîtrise parfaitement l'entrée juridique. Ancien recteur et ancien directeur des enseignements scolaires au ministère de l'Éducation nationale, il sait également comment les textes se mettent en pratique et comment, au fil de l'histoire, les règlements se transforment en culture.

C'est sans doute là le maître mot de ce livre. Il est bien sûr très complet sur tous les aspects du droit de l'éducation, et il est remarquablement clair sur les difficiles questions issues de la décentralisation : le partage de compétences entre l'État et les collectivités territoriales, le statut des établissements, les nouveaux circuits de décision, etc. Cet exposé est en outre enrichi de documents variés et très bien choisis : extraits de textes officiels et statistiques bien sûr, mais aussi articles de presse et témoignages très éclairants. Son mérite principal est de pousser plus loin l'analyse. Autant que par les textes, l'Éducation nationale tient par une culture. Peut-être faut-il, là, marquer un temps. On sait combien cette notion est piégée et nous avons déjà dit nos réserves face à ces notions qui, comme celle de culture ou de climat d'établissement, donnent l'impression de penser parce qu'elles mettent un nom sur un sentiment vague, mais n'expliquent rien. La rigueur de Claude Durand-Prinborgne ne se satisfait pas du flou et il accomplit un réel effort pour clarifier cet ensemble de valeurs partagées et de routines cognitives qui composent ce qu'on peut appeler la culture Éducation nationale. Ce qui en fait la spécificité aussi. Les exigences d'égalité et de neutralité ne sont pas propres à l'Éducation nationale, même si elles y prennent une force particulière. D'autres au contraire sont très particulières : la compréhension de la laïcité comme « séparation », séparation par rapport aux Églises, mais aussi par rapport à l'argent et au monde pratique, le lien établi entre la liberté de la connaissance et la franchise des institutions universitaires, etc. Tout cela donne à l'Éducation nationale une compréhension particulière des principes généraux du service public et, si l'on veut, une culture.

Cette notion enrichit considérablement le propos du livre, qui n'aurait pu n'être qu'un exposé de prescriptions juridiques. C'est en même temps celle qui prête le plus à discussion. Nous ne reprocherons pas à l'auteur de ne pas avoir assez développé son approche historique. Il va de soi que cette culture s'est construite dans le temps, qu'elle porte la marque de luttes anciennes, contre l'Église, les notables, les familles même qui préféraient envoyer leurs enfants au travail plutôt qu'à l'école. C'est évidemment cette sédimentation qu'il faudrait connaître pour mieux comprendre la culture de l'Éducation nationale, et celles de toutes les institutions qui la supportent : les syndicats et les associations jouent sur ce plan un rôle au moins égal à celui des structures administratives proprement dites. Mais cela n'est pas l'objet du livre. Ce que l'on peut reprocher en revanche à la notion de culture c'est de gommer quelque peu des contradictions qui existent dans un groupe. Il s'agit là d'une critique classique, souvent adressée à la notion de culture d'entreprise. Insister sur ce qui est commun au patron et au salarié, au cadre et à l'ouvrier, c'est une vision qui, comme l'on dit, « n'est pas neutre ». De même, dans l'Éducation nationale, il n'est pas indifférent de constater que le recteur et l'instituteur partagent un certain nombre de valeurs. En même temps, il est bien certain qu'à des positions différentes correspondent des mises en œuvre différentes de ces valeurs, et des intérêts parfois opposés. Mais l'essentiel n'est peut-être pas là. Au-delà des oppositions de groupe ou de catégorie, la culture Éducation nationale est traversée de contradictions internes qui divisent tous les individus. Tout le monde ou presque — recteur, agrégé, instituteur — veut à la fois travailler à la promotion de tous et en même temps sortir du lot les meilleurs. Tout le monde, ou presque, veut à la fois intégrer les enfants dans un système de valeurs républicaines et respecter le droit à la différence. Tout le monde, ou presque, est attaché au savoir et en même temps sensible à la fantaisie de l'enfance, au charme d'être bien ensemble... Ces tensions sont constitutives de la culture du monde scolaire, elles sont quelquefois durement ressenties mais en même temps elles en entretiennent la dynamique. Comme toute notion fonctionnaliste, celle de culture explique parfaitement comment un univers dure, elle n'explique pas comment il change. Or, même si c'est au prix de révisions déchirantes, le monde scolaire a considérablement changé au cours de ces trente dernières années, et pas toujours dans le sens des impulsions données par les ministres. La sociologie a théorisé cette question autour de la notion d'effet pervers et une science de l'administration scolaire ne peut sans doute pas l'éluder. L'activité administrative est aussi une activité d'interprétation : interprétation par les acteurs sociaux des différents messages (politiques, réglementaires, etc.) envoyés par la Centrale. Ceci est particulièrement vrai aujourd'hui, dans une période de décentralisation et de déréglementation mais on sait bien que cela était déjà vrai aux plus beaux temps de la centralisation et de la

planification. On regrette un peu que l'ouvrage ne s'étende pas plus longuement sur cet aspect.

Nous ne développons toutefois cette discussion que pour montrer l'intérêt du livre. Indispensable bien sûr aux étudiants qui, dans les IUFM, préparent cette épreuve « sur dossier » où ils doivent faire preuve de leurs connaissances du fonctionnement du système éducatif et des établissements scolaires. Indispensable aussi, donc, à ceux qui sont en charge de les former. Indispensable enfin à tous les responsables qui, dans l'Éducation nationale ou auprès des collectivités territoriales, doivent participer à la gestion de cette énorme machine.

Jean-Louis Derouet
Groupe d'études sociologiques INRP
Groupe de sociologie politique et morale EHESS

FRAISSE (Emmanuel), dir. — **Les étudiants et la lecture**. — Paris : PUF, 1993. — 262 p. — (Politique aujourd'hui).

Les années 70 et 80 furent des années d'optimisme à l'égard de la place du livre et de la lecture. Celle-ci était liée à l'augmentation de la scolarisation, au développement du temps libre et à des politiques volontaristes de lecture publique. Dans les années 90, plusieurs enquêtes viennent tempérer cette assurance : une étude de l'INSEE, en 1989 (1) compare les comportements de lecture entre 1967 et 1987-1988 et signale une extension des pratiques de lecture en même temps qu'un recul des « gros lecteurs » (plus de trois livres par mois) spécialement chez les jeunes. Commentant ces résultats, et s'attachant aux étudiants, (qui restent, néanmoins les plus lecteurs dans les pratiques culturelles des Français) François Dumontier, François de Singly et Claude Thélot (2) en déduisent que si le nombre de « gros lecteurs » a augmenté en chiffres absolus, il a régressé en termes relatifs, passant de 2/3 à 1/3 chez les étudiants. Cette situation de baisse relative du comportement de lecture n'a pas manqué d'alerter le monde de l'édition et celui des pouvoirs publics.

Une enquête de Françoise Kleltz (3), à la demande du Ministère de la Recherche et du Syndicat national de l'édition, analyse le changement de mentalité des étudiants de sciences humaines, à travers questionnaires et entretiens croisés auprès des étudiants, des enseignants, des libraires et des bibliothécaires. Les étudiants lisent « utile » et suivent les prescriptions des enseignants sans explorer plus largement les indications bibliographiques et trouver éventuellement un contrepoint au cours.

L'ouvrage coordonné par Emmanuel Fraisse se situe dans ce contexte d'interrogation sur les rapports que les étudiants entretiennent avec la lecture et l'écrit. Il illustre et exprime les objectifs de la Mission lecture étudiante, créée par le Ministère de l'Éducation nationale, en 1991, placée sous l'autorité de la Direction de la programmation et du développement universitaire (DPDU), et rattachée à la Sous-direction des bibliothèques : encourager la lecture au sein de la population étudiante et rassembler les réflexions sur la lecture en liaison avec les professionnels du livre, le ministère de la Culture et les directions de la Recherche.

Des journées nationales sur la lecture étudiante ont été organisées au Centre de Royaumont (7-10 juillet 1992). Ce rapport s'en fait l'écho.

Construit sur trois grandes parties : « approches sociologiques », « lectures, pédagogie et autoformation » et « étudiants, offre et objets de lecture », l'ouvrage, auquel ont collaboré 16 auteurs, comprend également une bibliographie importante sur le sujet ainsi qu'une liste des études et enquêtes sur le comportement de lecture menées dans les universités. La richesse même de l'ensemble ne facilite pas le résumé. Citons quelques directions de lecture : sociologiques, pédagogiques et éditoriales.

Qui sont les étudiants aujourd'hui ?

Déjà, en 1964, Bourdieu et Passeron, dédiaient à ces derniers la qualité d'un « groupe social homogène, indépendant et intégré ». Les héritiers de l'université essentiellement bourgeoise tiraient leur cohésion non pas d'un « usage libre et libertaire du temps », ni de la fréquentation d'un même espace, mais de leur intégration à la famille ou à des associations religieuses ou des partis. Or, 30 ans plus tard, et bien que l'ensemble de la société française entre à l'université, non sans de nouvelles exclusions, n'en arrive-t-on pas à la même conclusion : « la diversité sociale, disciplinaire et institutionnelle des étudiants interdirait qu'on en parle comme d'un groupe intégré » (Galland, p. 34).

Toutefois, à partir d'une enquête par questionnaires auprès de 2 000 étudiants de deuxième et quatrième années de trois universités, O. Galland dégage deux modèles identitaires de la condition étudiante : « l'un où les références sont essentiellement parentales, l'autre où elles sont plus liées au groupe des pairs ou à un autre groupe de référence dans la définition duquel le cadre universitaire, notamment par le biais des enseignants, peut jouer un rôle important » (p. 45).

Cinq fois plus nombreux qu'il y a 30 ans, (1 million et demi, en 1993) les étudiants représentent une population plus importante que celle des paysans. 70 %

sont inscrits dans l'enseignement supérieur d'État ; le reste se répartit dans les écoles, grandes ou moins grandes et dans les universités ou instituts privés. L'origine sociale est inégalement répartie selon les cursus et les filières : même si les écoles accueillent des publics plus divers que jadis (2 à 5 % d'enfants d'ouvriers), il n'en reste pas moins que les écoles de commerce et d'ingénieurs recrutent parmi les familles de cadres supérieurs et de professions libérales.

Parmi les bacheliers de la dernière décennie, la majorité se dirige vers les UFR, les IUT ou les STS. En 1990, les 3/4 des bacheliers A et B s'orientent vers le Droit, l'Économie ou les Lettres et Sciences humaines, 80 % des bacheliers C et D vont vers les Sciences ou les facultés de Santé. Les baccalauréats technologiques fournissent une partie des effectifs des IUT mais aussi des Sciences humaines et la majorité des étudiants des STS parmi lesquels se retrouvent les 20 à 30 % de baccalauréats professionnels qui continuent leurs études. À la diversité des institutions universitaires, des séries de bac et des cursus s'ajoute encore la disparité « d'un destin différentiel des publics ainsi constitués » (Molinari, p. 27). Quand on regarde le tableau des probabilités d'accès au deuxième cycle universitaire, par faculté et en fonction de l'origine sociale, on y lit l'influence de ces mêmes critères. Pour des raisons d'échec ou d'arrêt des études en cours ou en fin de cycle, les publics étudiants perdent la moitié des effectifs des nouveaux arrivants. Mais cette disparition est inégalement répartie : « 70 % des enfants d'origine ouvrière ne franchissent pas le cap du premier cycle d'études médicales pour 25 % seulement des fils et filles de cadres supérieurs et de membres de professions libérales qui disparaissent lors du premier cycle des Sciences » (op. cit.). Dans les disciplines scientifiques, en revanche, les résultats ne se différencient pas selon les catégories sociales.

Cette inégalité de réussite dans une université de masse ne met-elle pas en avant le rôle des apprentissages et des modes de contrôle mais surtout les usages du livre et de la lecture dont certains héritent et d'autres pas ?

Pour analyser les conditions dans lesquelles ce goût des livres se transmet, François de Singly complète la notion de capital culturel et social de Bourdieu par l'étude des formes de transmission intergénérationnelle associée aux stratégies éducatives des familles. Dans l'enquête « **Les jeunes et la lecture** », 73 % des étudiants ont des mères grandes et moyennes lectrices et ce facteur se combine avec une autre ressource : 36 % ont aussi un père ayant suivi des études supérieures, 52 % ont été beaucoup poussés à lire par leurs parents. « La force de l'exemple parental augmente avec le capital social et culturel ». Toutefois, l'héritage ne se transmet pas totalement car avoir des parents forts ou moyens lecteurs n'introduit pas de différence dans le goût pour la lecture de l'étudiant. Enfin, la construction d'une identité autonome chez l'étudiant passe par une remise en cause de l'influence subie par les parents. Une manière de « se différencier sans rompre » consiste à afficher des goûts pour des genres de lecture différents.

Anne-Marie Chartier reprend cette hypothèse d'une baisse de la lecture chez les étudiants en se demandant si elle n'est pas due à de nouveaux comportements exigés notamment par les nouvelles filières scientifiques où la réussite n'est plus liée à une pratique assidue de la lecture. À l'occasion d'une enquête auprès des étudiants d'IUFM, elle interroge la méthode même qui consiste à faire remémorer par les lecteurs leur pratique lectorale et à décompter les œuvres lues. Les déclarations sont dépendantes des représentations de la lecture. On oublie fréquemment les ouvrages consultés rapidement, à la recherche d'une information, pour ne retenir que les livres, lus du début jusqu'à la fin, crayon en main. Ces enquêtes recouvrent implicitement une conception linéaire et classique de la lecture et ignorent les découvertes au hasard des rayonnages, non prescrites et jugées non légitimes.

Si la réussite universitaire est liée à la familiarité avec le livre, quelle pédagogie mettre en œuvre ? À la différence de Paul Arnaud, professeur de chimie et auteur de manuels destinés aux premiers cycles qui remet en question « la pratique du cours magistral au bénéfice de l'utilisation du livre » (p. 128), Francis Marcoin, préfère se situer dans une perspective de lutte contre les échecs qui frappent les Deug d'études littéraires (p. 103), plutôt que dans celle d'une rénovation pédagogique. Beaucoup plus que de méthodes pour savoir utiliser les bibliothèques, les étudiants ont, selon lui, surtout besoin de discours croisés et partagés autour des livres pour en dégager le sens. La solution choisie par Françoise Sublet, en sciences de l'éducation, après une analyse des difficultés rencontrées par les étudiants, est de proposer deux modules de formation en licence et en maîtrise, qui allient analyse documentaire et bibliographique, entraînement à divers actes de lecture en fonction de divers projets et intégration des savoirs sur la lecture. Associé à un centre d'autoformation, où l'étudiant peut trouver ordinateurs et imprimantes, l'atelier de lecture/écriture permet aux scientifiques de retrouver le plaisir de la langue (Retali, p. 181).

Face à la massification de la population étudiante, quelle est l'offre des bibliothèques universitaires et des éditeurs ?

Depuis le rapport Miquel, qui dénonçait le retard français, les choses s'arrangent pour les BU. Même si c'est plus souvent pour y travailler sur place que pour y faire de la recherche documentaire, 75 % des étudiants interrogés, en 1992, disent la fréquenter. Pourtant, si le nombre de livres lus augmente, la moyenne de livres lus par individu diminue (Renoult, p. 198). Sans doute faut-il rapporter l'analyse des flux de livres à celle des méthodes de travail utilisées dans chaque université et chaque filière. La mise à disposition des banques de données sur CDRom peut-elle favoriser et entretenir la « pédagogie de la curiosité » ? Entre le monde des conservateurs de plus en plus technologisé et celui des étudiants qui relève souvent du bricolage, l'écart est parfois grand. Un effort de formation et de communication est nécessaire pour développer des stratégies de recherche et d'appropriation de l'information. Il se met en place d'une manière originale dans quelques endroits, comme à Valence où bibliothèque publique et BU cohabitent mais aussi grâce à la conception éditoriale de manuels de premier cycle qui offrent aux nouveaux étudiants des ouvrages clairs et synthétiques (Lane, p. 221).

Au total, cet ouvrage qui exprime les points de vue multiples des enseignants, bibliothécaires, étudiants, décideurs, éditeurs et libraires constitue un élément essentiel pour un observatoire de la vie étudiante et du comportement de lecture. Véritable outil d'analyse, il se prolonge par des expérimentations qui illustrent la prise en compte par l'institution d'une formation méthodologique. En même temps, ce livre donne à penser que les rapports entre les étudiants et les écrits ne peuvent s'appréhender sans une réflexion sur les savoirs transmis à l'université en fonction de leur triple objectif : culturel, scientifique et professionnel.

Christiane Etévé
Centre documentation Recherche INRP

NOTES

(1) INSEE. **Les pratiques de loisirs : enquête 1987-1988.** INSEE Résultats : consommation et modes de vie, 1989, n° 1 ; Les pratiques de loisirs vingt ans après : 1967-1987-1988. INSEE résultats : consommation et modes de vie, 1989, n° 3.

(2) Dumontier F., De Singly F. et Thelot C. La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans. **Économie et statistiques,** juin 1990, n° 223, pp. 63-80.

(3) Kleitz, F. La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université. **Cahiers de l'économie du livre,** 1992, n° 7, pp. 5-57.

GIROD (Roger). — **Le savoir réel de l'homme moderne : essais introductifs.** — Paris, PUF, 1991. 235 p. (Coll. *Sociologies*).

Des travaux pionniers et convergents annoncent que « le pilotage des systèmes d'éducation », selon l'heureuse expression de Gilbert de Landsheere, n'est peut-être plus une utopie. Le recensement modeste, relativiste et rigoureux auquel se livre Roger Girod y contribuera sans aucun doute. Au delà des viatiques usuels (lire, écrire, compter) quels sont les savoirs dont dispose effectivement l'homme moderne ? Et, en contrepoint permanent de cette question, quels sont ceux dont il a effectivement besoin dans son accommodation et son assimilation au monde social ? Roger Girod conduit son enquête avec une hypothèse inspirée de Piaget : il ne sert pas à grand chose de programmer des savoirs dans les écoles si les hommes dans leur vie quotidienne et leur travail n'en éprouvent pas la nécessité. Et cette hypothèse implique que l'évaluation des savoirs maîtrisés ne se confonde pas avec les savoirs programmés ou les les savoirs certifiés. Il faut donc recourir aux enquêtes, voie bien malaisée, puisque les compétences en langues étrangères, en sciences de la nature, en politique, mais même plus simplement en lecture ne se laissent pas aisément repérer et comptabiliser.

Pour tracer les voies du savoir effectif, un fond de carte est néanmoins assuré : la progression du temps de formation scolaire, la progression du QI dans tous les pays où cette évolution a été soigneusement observée, notamment les USA et la Norvège. Mais ces deux évolutions n'ont qu'une faible corrélation. Et les résultats scolaires ne suivent pas nécessairement les progrès du QI, aux USA notamment, comme en témoignent à la fois les études des élèves de 17 ans (enquête nationale et les tests académiques d'accès aux Universités (le SAT). Meilleurs que leurs aînés aux tests d'intelligence, les jeunes américains ont des performances scolaires moins bonnes.

Dans l'ensemble, le tableau des savoirs effectifs accumulés au terme de scolarités toujours plus longue est plutôt décevant. En matière politique, les enquêtes les plus sérieuses, conduites sur les votations helvétiques, démentent l'idée d'un citoyen idéal votant en connaissance de cause. La plupart du temps, les décisions se forment sans une connaissance précise des dispositions mises au voix. Et l'experience helvétique confirme de nombreuses enquêtes américaines. Plus étonnant encore, puisque les programmes scolaires y consacrent un temps important quels que soient les pays, les lois fondamentales de la nature sont ignorées par l'immense majorité. Mais notre étonnement ne provient-il pas d'une prénotion sur l'utilité de la

connaissance scientifique exigée effectivement dans la vie sociale de la majorité de nos contemporains. « C'est sans doute son faible degré d'utilité pratique, en dehors de certaines professions, qui explique pour une large part que la culture scientifique élémentaire ne soit pas davantage répandue. Plus réellement indispensable pour le gros de la population, elle serait sans doute recherchée avec davantage d'ardeur par les élèves des écoles et beaucoup d'adultes feraient l'effort de combler les lacunes de leur formation en ce domaine... Le savoir scientifique ne fait pas partie de l'outillage intellectuel dont la majeure partie de la population des sociétés modernes est réellement appelée à se servir. Des traces de ce savoir, plus ou moins nombreuses, plus ou moins cohérentes selon les individus, sont simplement présentes en leur mémoire, comme beaucoup d'autres fragments de savoir, enregistrés à l'école, ou ailleurs au hasard des circonstances, et auxquels ils n'ont jamais, ou presque, à faire appel. » (p. 103) Le contre exemple des langues étrangères dont la connaissance progresse dans tous les pays, vient étayer cette thèse de la sélection par la pratique.

On comprend que Roger Girod s'efforce de savoir si nos sociétés techniciennes tendent à développer les qualifications de tous. Des études très attentives, fondées notamment sur les nomenclatures professionnelles américaines, démentent aussi bien l'idée d'une croissance de la demande de qualifications élevées, que la thèse d'une déqualification massive. Les emplois les moins qualifiés disparaissent progressivement mais les qualifications les plus élevées ne connaissent aucune croissance notable. Pour la majorité des travailleurs modernes à qualification moyenne, les savoirs scolaires seront rarement exigés dans le travail sous leurs formes les plus sophistiquées. Les effets des révolutions techniques et scientifiques sont contrecarrés par la division du travail. On peut donc prévoir de beaux jours à l'illetisme, à l'ignorance scientifique ou à l'incompetence politique. Les progrès de l'informatique et ceux des langues étrangères viennent corriger ces impressions pessimistes. Mais, comme le souligne Roger Girod, l'évaluation du savoir réel de l'homme moderne en est à ses premiers essais introductifs.

Christian Baudelot et Roger Establet

LAHIRE (Bernard). — **La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires.** — Lille : Presses Universitaires de Lille, 1993. — 188 p. — (Mutations/sociologie)

Voici un livre remarquable qui contribue à l'élucidation des rapports entre école et classes populaires, en cherchant à saisir ce que c'est que lire, ce que c'est qu'écrire, dans la vie des plus pauvres, au travail et à la maison.

A la base une enquête, essentiellement par entretiens approfondis, complétés par questionnaires, auprès de salariés, hommes et femmes à faible capital économique et faible capital scolaire : côté femmes, les ASEM, agents spécialisés en écoles maternelle, et les ASRM, agents spécialisés des restaurants municipaux. Côté hommes, les 02 et 03, soit les bas degrés de la hiérarchie ouvrière, d'une entreprise de fabrication d'équipements de réfrigération. À ces emplois s'attache le sigle BNQ bas niveau de qualification.

Une sociologie qualitative, microscopique et transversale

Le principe du livre est de mettre en rapport des aspects de la vie que la spécialisation des champs sociologiques a tendance à disjoindre : or ce sont les mêmes personnes qui vont à l'école, au travail, qui vivent en famille, qui lisent des journaux et écrivent des lettres. Il vise à recomposer la globalité d'une manière de se vivre au monde avec une certaine cohérence entre expériences et représentations. Or ce que Bernard Lahire appelle *la raison des plus faibles* est le plus souvent décrit négativement, en creux, en termes de manque ou de handicap (pp. 4-5 ; pp. 176-177). Il tente donc de restituer dans sa positivité et non dans ses « privations » une manière de se comporter, de se rapporter au monde et à soi-même, qui a son ordre et son timbre propre, sans pourtant oublier que ce rapport au monde est fondamentalement structuré par le fait d'une domination.

Pour cela il traite successivement du rapport au travail, et plus praticulièrement du mode d'entrée dans l'emploi et d'appropriation du poste ; puis des pratiques d'écritures et de lecture, les unes professionnelles, les autres familiales. Il attache une attention particulière à **l'appropriation d'une situation** — appropriation du poste de travail, mais aussi appropriation de livres. C'est le moment où se constitue le sens que prend une situation pour un sujet, où l'activité est définie en relation avec une identité qu'elle transforme.

Des compétences effectives mais invisibles

L'entrée dans le travail s'est faite sans préparation préalable, et l'adaptation s'est faite sur le tas, par imitation, entraînement, prise de conseils. Cette entrée directe est vécue comme brutale et paniquante, elle oblige à *se débrouiller* dans une semi-autonomie.

En même temps que s'acquièrent les gestes de l'emploi, se construit une identité professionnelle, dont une caractéristique essentielle ici est que ces compétences acquises par la pratique ne sont pas reconnues comme de « vraies » compétences, et restent invisibles tant aux autorités qui parlent négativement de BNQ, qu'aux yeux des intéressés eux-mêmes.

Ces savoirs pratiques sont objectifs — explicitables par un regard extérieur — mais en fait non objectivés : ni comme savoir discursif dans une forme scolaire séparée et certifiée, ni dans l'explicitaiton d'un apprentissage reconnu comme tel. D'où vient que parler du travail, décrire les gestes et les situations, est difficile, d'où vient que les intéressés **déconsidèrent leurs propres compétences,** considérées comme naturelles, allant de soi (s'occuper des enfants quand on est une femme, regarder et faire...).

Ces compétences mises en œuvre mais non explicitées dans un statut ou une formation, restent donc invisibles. Elles peuvent s'atrophier ; ce qui apparaît au fil du livre, c'est que les emplois, notamment ceux des femmes, ont une grande diversité d'interprétation, du plus autonome au plus étroitement asservi. Le problème se renverse : le sigle BNQ est attaché à des postes où il apparaît que le rapport de domination hiérarchique peut empêcher qu'on exerce ou qu'on acquière des qualifications.

La dépossession de soi

S'approprier un poste, c'est aussi endosser l'attitude qui va avec, et apprendre sa position dans une hiérarchie. Pour les ouvriers notamment, l'entrée directe dans le poste s'accompagne de l'apprentissage d'une remise de soi. *« On en sait pas ce qu'on fait mais on le fait : il n'y a pas d'explication générale mais une série de monstrations des gestes pratiques à faire »*, (p. 94). Même si les plus jeunes ont tendance, effet d'une scolarisation prolongée, à questionner et à dénoncer les rapports trop autoritaires, les plus âgés sont résignés à cette dépossession de leur activité : on ne demande jamais pourquoi, on obéit. Ce qu'ils savent faire n'est pas reconnu, ce qu'ils pourraient faire est souvent empêché (pp. 96, 78).

Un passage assez bref, mais intéressant et précieux pour les enseignants, montre qu'en réaction à cette situation, les ouvriers rêvent, non pas d'*équipes* où se fondent les individualités, mais de reconnaissance de personnes et de ce qu'elles valent : *« les ouvriers, même quand ils parlent de sports, rêvent d'un monde où ce que chacun fait est vraiment considéré, regardé et non ignoré »*, (p. 98).

Si les femmes décrivent des situations de travail moins marquées par la dépossession de soi, reste que la définition plus ou moins servile de leur poste dépend de la personne ou de l'instance dont elle dépendent ; ainsi les ASEM travaillent-elles *en couple* avec une institutrice et, selon l'institutrice, leur fonction varie entre de véritables responsabilités pédagogiques, plus ou moins reconnues comme telles par l'institution et par elles-mêmes, ou le simple ménage. L'autonomie plus ou moins accordée détermine fortement les qualifications qui s'exercent en fait.

Des lectures et écritures professionnelles plus ou moins requises par les situations

Cette curieuse dialectique des compétences non reconnues, mais plus ou moins appelées à s'exercer et à se fortifier, apparaît nettement quand on étudie les *écritures et lectures professionnelles*. Ces pratiques sont très variables, elles ne dépendant pas rigidement des contraintes du poste.

Ainsi les agents de maternelle ont-elles des rôles extrêmement divers, selon l'institutrice avec qui elles travaillent ; elles peuvent être cantonnées dans la seule fonction d'entretien ménager, mais elles sont souvent requises pour d'autres fonctions à la limite de l'instruction des enfants ; elles sont aisni amenées à lire des histoires, à classer des dessins et des écrits enfantins, et à juger de la progression.

Les agents de restaurant ont des pratiques de lecture et d'écriture techniques liées aux tâches d'une gestion déconcentrée des cantines, gestion routinière mais assez complexe.

Un fait notable est que dans ces deux emplois féminins, les pratiques de lecture et d'écritures professionnelles s'intensifient et se complexifient lorsqu'on va vers une définition plus autonome du poste. Elles vont de pair avec une plus grande responsabilité et s'accompagnent d'un certain sentiment de compétence.

Or, c'est l'inverse qui se passez chez les hommes, où le recours à l'écrit est considéré négativement : *« plus on est compétent et moins on a besoin de lire un plan ou une fiche-suiveuse. La lecture, dans ce cas, est clairement une pratique de débutant qui, par manque de repères pratiques, peut avoir besoin d'indices écrits lui rappelant ou lui indiquant ce qu'il ne se rappelle pas ou ce qu'il n'a pas encore totalement incorporé »*, p. 70. Ici prend tout son sens la démarche transversale de Lahire : on saisit combien le rapport au travail, et la valorisation d'une identité fondée sur la débrouillardise des débuts, va de pair avec une dévalorisation de la lecture.

Un mode populaire d'appropriation du monde : la lecture

Rappelons que la sociologie de la lecture se caractérise par la coexistence tranquille de deux courants assez différents qui semblent ne pas réussir à se croiser.

On dispose d'un côté de nombreuses enquêtes quantitatives quelque peu répétitives qui montrent que la lecture, si elle est la moins « classante » des pratiques culturelles, se distribue de façon fort inégale selon la durée de la scolarité et selon le sexe : dans une même catégorie, les filles lisent toujours plus que les garçons, à quelque âge que ce soit.

Mais au delà du nombre et de la nature des livres lus, achetés, empruntés, rangés, que font les lecteurs de leur lecture ? Un deuxième courant s'interroge sur le sens des pratiques, sur leur polymorphisme, sur l'acte de lire et sa phénoménologie ; il regroupe des travaux qualitatifs, parfois liés à la didactique du français, parfois enracinés dans l'histoire : ses perspectives sont riches, mais bizarrement, elles n'avaient guère réussi à impulser des travaux sociologiques s'en inspirant. Lahire se tient à la jonction de ces deux terrains. Sa préoccupation étant tranversale, il n'approfondit pas des pistes qu'il se contente d'ouvrir : cependant, à n'en pas douter, la voie qu'il indique est celle que la conjoncture théorique appelle.

Sa thèse est qu'il y a leurre à hypostasier comme *« lectures populaires »* une catégorie spécifique de livres et d'imprimés. Il propose de déplacer l'accent de l'objet lu vers le sujet qui lit, de la nature du texte au sens donné à l'activité.

De même que le travail des BNQ n'est pas caractérisé par une absence de compétences, mais par un mode d'appropriation pratique du poste qui rend ces compétences invisibles, de même n'y a-t-il pas de livres spécifiquement populaires (et négativement caractérisés comme « faciles », « vulgaires », « naïfs »), mais un mode d'appropriation des textes qui diffère de la définition littéraire de la lecture.

Il suppose donc que le sens donné à la lecture est socialement différencié et pose la questin *« qu'est-ce qui est "fabriqué" avec le livre. »*

Des lectures pragmatiquement et éthiquement ancrées, sans médiation esthétique

L'enquête de Lahire montre un rapport à la lecture qui est principalement **pragmatique,** c'est-à-dire qu'elle réfère les livres à des réalités non discursives du monde et invite à des actions dans le monde, sans la médiation que constitue l'intertextualité de livres, où les discours se répondent entre eux. *« Cela ne signifie pas, comme le voudrait le mythe d'une lecture lettrée exclusivement littéraire, que les lecteurs plus diplômés ignorent les lectures pragmatiques, mais que leur champ de lecture, plus étendu, leur donne l'occasion de mettre en œuvre d'autres modes d'appropriation des textes (esthétique, politique, théorique...) que leur formation scolaire, notamment, les a aidés à construire »*, (p. 106).

Ainsi est est-il des « livres pratiques » qui sont destinés à être convertis en pratique. On voit donc se constituer deux pôles du rapport au livre — médiation, source d'amélioration des pratiques, ou, comme on l'a vu précédemment, pense-bête « inutile » pour qui maîtrise vraiment la pratique.

Cependant, cette dimension utilitaire est loin d'être exclusive d'autres rapports, et Lahire délivre des éléments qui rompent avec une vision bien conventionnelle du peuple voué au concret et à l'utile. Ainsi les lectures peuvent-elles répondre à un **désir de savoir :** soit donc des lectures didactiques délivrant des savoirs sur le monde ; il faut mentionner le rôle éminent du dictionnaire, *« qui fonctionne pour certains comme une mini-encyclopédie : finalement tout est expliqué dans le dictionnaire et l'on peut tout savoir en le consultant. Il marque ainsi une conception réaliste du savoir comme somme de connaissances éparses appréhendables par les définitions du dictionnaire »*, (p. 111).

Assez caractéristique aussi, le rapport à la lecture de romans, où ce qui est souvent mis en avant est justement le désir d'avoir, d'apprendre quelque chose du monde réel et de découvrir des histoires vraies. Ou au contraire de se donner une échappée dans un monde sentimental qui « dépayse », en toute lucidité quant au caractère factice des romans à l'eau de rose, appréciés cependant parce que faciles à lire *« par petits bouts »*.

La lecture de romans met au premier plan la sympathie et l'identification aux héros, dans une lecture que Lahire caractérise comme pragmatique, éthico-pratique, par différence avec une lecture esthétique. *« Cette lecture pragmatiquement ancrée s'oppose à toutes les formes de lecture littérairement ancrée, qui prennent sens par référence à d'autres lectures, dans un fonctionnement de références littéraires relativement autonomes »*, pp. 114-115. Elle vise à acquérir une expérience du monde qui éclaire l'expérience vécue.

J'émettrais pour ma part un doute sur la réalité des « lectures littérairement ancrées » chez les lecteurs « non-populaires » et diplômés, dont Lahire fait remarquer, à la suite d'A.-M. Chartier, qu'aucune enquête

sociologique n'a montré à ce jour ce qu'ils font de leurs lectures (p. 101).

Écritures domestiques et raison graphique

Les petits écrits quotidiens focalisent son attention : *« Objet peu légitime dans le champ sociologique, les pratiques d'écriture les plus anodines (listes de commissions, pense-bêtes, livre de comptes, lettres aux administrations et aux proches, agendas...) sont des indicateurs très précieux pour le chercheur de certains rapports au monde, et notamment, de l'une de leurs dimensions les plus fondamentales, le rapport au temps. »* Lahire s'est donc posé la question : *à quelles dispositions mentales socialement constituées les différentes pratiques d'écriture sont-elles liées ?* (p. 129).

Lecteur avisé de Michel Foucault, de Norbert Elias, de Jack Goody (**La raison graphique**), il répond que ces actes quotidiens d'écriture sont des **techniques de contrôle de soi,** qui permettent d'objectiver les pratiques et grâce à ce passage par la représentation, de planifier son activité et de différer ses impulsions. Ainsi se construit, dans le cadre d'une **gestion plus calculatrice des ressources de temps et d'argent** une disposition qu'on peut appeler ascétique et rationnelle. L'objectivation des pratiques, en les délivrant de l'immédiateté, permet également l'entrée dans le temps anticipé et la prévision.

Or, *« plus les familles se servent quotidiennement de ces petits dispositifs objectivés que sont les agendas, les calendriers, les journaux intimes, les listes, les pense-bêtes, les livres de comptes, les classements de papiers administratifs..., et plus elles peuvent se préparer à vivre les formes objectivées de la culture légitime (scolaire notamment) »*, p. 131.

Cette thèse découpe les résultats des travaux récents sur les caractéristiques de la mobilité sociale dans les familles ouvrières, et explique *a contrario* les difficultés scolaires des enfants de familles qui sont étrangères à ces pratiques de rationalisation, pour toutes sortes de raisons. Elle suggère aussi l'importance des pratiques qui peuvent être mises en place dès la petite section de maternelle pour aider les enfants les plus démunis à entrer dans l'écrit.

La division sexuelle du travail d'écriture

On se souvient que les pratiques professionnelles de lecture et d'écriture ont des sens opposés : valorisantes pour les femmes, recours malheureux et signe d'incompétence pour les hommes. Dans le cadre familial, la plupart des actes d'écriture domestique sont accomplis par les femmes. Ces petits écrits ont en effet un statut instrumental liées à la gestion ménagère du foyer, les hommes se réservant la déclaration d'impôts et le carnet de bord de la voiture. *« Les papiers de tous ordres semblent attachés aux fonctions féminines de manière quasi-naturelle »*, (p. 161) : c'est-à-dire qu'ils deviennent une façon de se représenter l'identité féminine. *« L'organisation générale, la planification des activités familiales est dévolue aux femmes même lorsque celles-ci travaillent (...). Ces petits messages écrits concernant l'organisation matérielle et affective de la vie domestique permettent aux femmes de maintenir leurs fonctions de maîtresses de maison, de gestionnaires et de planificatrices des activités familiales, remises partiellement en cause par leur activité professionnelle »*, (p. 163).

Lahire montre avec clarté la contradiction inhérente à ces pratiques d'écriture, efficaces et invisibles.

L'analyse qu'il a faite de cette *raison graphique* montre à l'évidence que se créent, dans le partage des tâches et des rôle domestiques, des compétences et des dispositions précieuses — maîtrise de soi, gestion du temps et des ressources, planification et protension sur le futur, capacité à formuler un projet et à le monnayer en tâches successives, entrée dans l'univers de la représentation et de l'objectivation. *« On peut faire l'hypothèse qu'à travers les écritures domestiques les femmes des classes populaires cultivent davantage que les hommes une certaine forme de maîtrise de soi (de ses sentiments, de ses impulsions...) et qu'elles développent, beaucoup plus que leur mari, une grande disposition à la prévison, à la gestion rationnelle de la vie du foyer »*, (p. 167).

Corollaire : les petites filles pourraient trouver dans leur famille une définition de leur identité sexuelle qui va dans le sens des qualités requises par les apprentissages scolaires, au contraire des petits garçons (p. 174, note). D'où une explication du phénomène désormais connu de la meilleure réussite scolaire des filles. L'analyse par Lahire de la *passivité* est exemplaire : *« Les hommes déclarent souvent qu'ils n'ont pas la patience de lire, qu'ils aiment « bouger », qu'ils n'aiment pas rester assis sans rien faire. L'activité de lecture, comme activité* ***passive*** *et* ***solitaire,*** *est sans doute perçue par nombre d'entre eux comme une activité féminine. Mais ce qui est pris pour de la passivité est en fait de l'attente patiente qui implique un contrôle des affects, une maîtrise de soi parfaitement incorporée... »* (p. 170).

Cependant ces dispositions se trouvent attachées à une identité féminine et à des activités féminines conçues comme ancillaires dans un univers domestique où le partage des rôles n'est pas simple différence mais domination, et elles n'apparaissent pas comme pleinement positives. Ce qui n'est sans doute pas étranger

au fait agaçant que, si les filles réussissent mieux que les garçons, elles n'en tirent guère d'avantages. C'est qu'elles ne sont pas assurées de leurs compétences, et cela n'étonne pas quand on considère que leurs capacités sont interprétées dans le cadre familial à la fois comme naturelles et serviles.

Une sociologie réconciliée avec la pédagogie

C'est un livre de sociologie important pour les enseignants, parce qu'il contribue à la connaissance des familles des élèves, et qu'il ne va pas sans suggérer certaines pratiques de classe. On comprend de mieux en mieux qu'une éducation a intérêt à se greffer sur des pratiques déjà existantes en faisant fond sur ce qui a du sens pour les sujets, plutôt que de les prendre à rebrousse-poil, mais on a également conscience que, pour aider tous les enfants, l'école voire même la prime éducation doit compléter la socialisation familiale et former les attitudes de base qui permettent l'accès à la culture écrite, notamment en construisant le sens du recours à l'écrit, dont on sait désormais qu'il ne va pas de soi, mais qu'il est socialement induit. En montrant l'importance des objectivations graphiques, ce livre donne tout leur poids aux pratiques de représentation à la maternelle, telles que le travail sur les calendriers, tableaux croisés, maquettes, plans, météo etc.

Il ne permet pas d'ignorer les fortes implications de la division des rôles liés aux identités sexuelles — il faudra bien qu'un jour on se soucie à l'école de cette discrimination-là !

Alors que, dans les années 60, 70, (portée par l'esprit dénonciateur de ces années dont on peut cependant admirer la vitalité) la sociologie a démoralisé les enseignants en les accusant, son actuelle inflexion leur apporte bien des éléments pour remédier aux situations d'échec. Le livre de Lahire, qu'on peut s'approprier sur un mode pragmatique, est de ce point de vue exemplaire.

Sophie Ernst
IUFM de Créteil
INRP

LE BOUEDEC (G.), dir. et LA GARANDERIE (A. de) dir. — **Les études doctorales en Sciences de l'éducation. Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses.** — sous la direction de G. Le Bouedec et A. de la Garanderie. — Paris : L'Harmattan, 1993. — 164 p.

Il faut souligner d'entrée de jeu et avec force l'ambition de ce livre qui, en rendant compte de dix ans de pratiques d'études doctorales, veut « ouvrir un champ d'investigation aux sciences de l'éducation dans ce secteur-clé » (p. 15). Pourquoi ? Guy Le Bouedec, dans son introduction, resssort trois enjeux psychopédagogiques importants. Pour un étudiant, « entrer en thèse » entraîne une triple rupture, dans ses normes socio-culturelles, dans son rapport aux savoirs et dans ses relations avec ses proches. Ces ruptures lancent dans une démarche bio-cognitive singulière d'exploration des frontières du savoir, personnel et social, pour en découvrir et produire du nouveau. Aventure risquée, exposant à l'affrontement solitaire de l'inconnu et de l'inconscient, à la construction d'une relation heuristique avec un « mentor », à la transformation d'angoisses en méthodes de travail. C'est le dur passage d'un état connu et relativement passif de consommateur de savoir à celui, inconnu et plus actif, de producteur.

Aussi est-il peu productif de voir les études doctorales comme un simple prolongement des précédentes, venant naturellement les coiffer, de façon continue, sans rupture. Elles font entrer dans un espace-temps socio-personnel spécifique, aléatoire et inédit, de déconstruction/construction bio-cognitive, qui appelle la formation de nouveaux rapports à soi, aux autres et au savoir pour être producteur. Pour aller rapidement, nous les poserons comme épreuve iniatique. « Pour l'ethnologue, l'initiation n'est ni un simple rite de transition, ni un processus d'apprentissage continu, mais un *rite de formation* discontinue et irréversible de l'individu en représentant d'une catégorie sociale dont l'attribut essentiel est *l'expérience commune et transitive de cette transformation* purement culturelle ». (Zempteni, A. dans **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie,** Paris, PUF, 1991, p. 375).

Ce « rite de formation discontinue et irréversible » n'a longtemps concerné que quelques initiés. Il se déroulait de façon très restreinte et très réglée dans l'enceinte réservée et pour la reproduction préservée de chaires professorales. Dans une note de bas de page est indiquée qu'en 1972 un professeur de Paris V considérait que seulement 3 à 5 % des DEA aboutissaient au doctorat. L'explosion de l'enseignement supérieur a multiplié le nombre de candidats et a obligé à revoir les rites, pardon, les modes de formation, en France (circulaire du 9/11/1984) et à l'étranger.

Les difficultés psychologiques de l'épreuve initiatique n'ont pas changé. Elles ont été amplifiées par le nombre et l'éclatement des formes antérieures de traitement. C'est pourquoi, à ces difficultés psychologiques multipliées par n, s'ajoutent des difficultés pédagogiques de direction et des problèmes économiques de rendement. « Les études empiriques sur les études

avancées indiquent un taux de non-achèvement qui varie de 14 % à 75 % aux États-Unis et de 16 % à 75 % en Grande-Bretagne » (Leduc Aimée, **La direction des mémoires et des thèses,** Québec, éditions Behavoria, 1990, p. 75). Et « les taux d'abandon au doctorat sont en général plus élevés dans les sciences humaines et en éducation que dans les sciences pures » (Bourdages Louise, **La persistance au doctorat, une histoire de vie,** Québec, Université de Montréal, thèse de doctorat, 1994, p. 12). Aussi les pratiques d'études doctorales deviennent-elles un secteur sensible appelant l'ouverture d'un champ de recherches.

C'est déjà bien entamé en Amérique du Nord où une centaine de thèses peuvent être dénombrées sur le sujet. Le livre de la Québécoise Aimée Leduc en fait une première synthèse où, après avoir étudié le taux de non-achèvement et la durée des études, elle résume les recherches portant plus sur les problèmes personnels des étudiants, les difficultés inhérentes à la recherche et enfin les problèmes de supervision.

En France, le champ peine encore à s'identifier, donc se délimiter, et se structurer. Des ouvrages « tactiques » donnent d'utiles conseils aux étudiants pour réussir leur mémoire. Ils peuvent aussi s'appuyer sur des manuels méthodologiques. Mais les accompagnateurs sont plus démunis. Il existe peu de recherches systématiques centrées sur l'exploration de ces épreuves de fond et de leur conduite, des problèmes épistémologiques et pédagogiques spécifiques qu'elles soulèvent. Des mouvements s'amorcent cependant. Cet ouvrage vient de l'ouest de la France (Angers) et il signale que l'idée « est née d'échanges au sein de l'association *Défi Grand-Ouest* qui rassemble enseignants-chercheurs et praticiens en sciences de l'éducation ; et plus particulièrement de la participation à des séminaires G. Bachelard organisés par cette association sur la place des mémoires dans les formations supérieures » (p. 18). De Rennes, J. Morin a écrit « **Les temps du mémoire dans les formations supérieures** » (*AFIRSE, Temps, éducation et société,* Université de Caen, 1993, p. 89-96). Et de Tours, le livre **La formation par production de savoirs** (Paris, L'Harmattan, 1993), coordonné par D. Chartier et G. Lerbet fait le point sur les formations supérieures centrées sur la production de savoirs. À Paris, l'association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) s'en préoccupe : J. Beillerot, vice-président, a mené une étude sur les thèses soutenues et le n° 12 du bulletin AECSE (avril 1992), s'intitule **Épreuve professionnelle et mémoire professionnel.** L'INRP a catalysé la réflexion d'un certain nombre d'auteurs sur **Le mémoire professionnel (Recherche et formation,** n° 12, 1992).

Dans cette revue rapide, il est important de ne pas occulter les méta-réflexions d'un passeur de frontières particulièrement tenace et entreprenant : Henri Desroches. Depuis une trentaine d'années il travaille dans la perspective d'une université nouvelle, ouverte et coopérative, à la construction d'une voie originale d'autoformation assistée, par et pour la production de mémoires, intermédiaire entre l'autodidactisme non-institué et l'hétérodidactisme sur-institué. Une trilogie parue aux Éditions ouvrières jalonne ce travail : **Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente** (1917) ; **Éducation permanente et créativités solidaires. Apprentissages 2** (1978) ; **Entreprendre d'apprendre. Apprentissage 3** (1990).

Le champ de recherche sur les études doctorales s'entrouve donc, plus vaste et plus complexe que le laisse soupçonner le peu de références spécialisées de l'ouvrage sur le sujet, notamment l'absence de bibliographie générale. Ce champ n'est donc pas à ouvrir ; il l'est déjà à demi. Mais cet ouvrage peut aider à le visibiliser et le construire. Son sous-titre « *Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses* » précise l'objectif visé et poursuivi en se centrant sur les problèmes des étudiants, de la recherche et de la supervision.

Sa construction est dirigée par G. Le Bouedec et A. de la Garanderie de façon originale et collective puisqu'ils donnent la parole tant aux initiateurs qui codirigent et co-animent une école doctorale qu'aux initiés de cette école.

Ils le font de façon équilibrée : 70 pages pour une « phénoménologie de la formation par la recherche » esquissée par les deux enseignants ; 80 pour ce qu'ils appellent « une petite galerie de doctorants ». G. Le Bouedec donne le ton en présentant la formation **par** la recherche comme note principale ; ce qui veut dire que la formation à la recherche est une finalité intégrée dans une formation de la personne. Le séminaire d'études doctorales est d'ailleurs campé à partir de ses acteurs : doctorants, groupe de doctorants, directeurs de recherche. Deux moments cruciaux ponctuent le décollage ou non des doctorants : « la constitution de l'objet ou phase de problématisation, et la construction définitive ou phase de rédaction » (p. 22). Avec risque élevé de blocage entre les deux. Les Étasuniens parlent du phénomène A B D : All But Dissertation, tout sauf la rédaction, expression forgée en 1960 par Berelson (**Graduate education in the United States,** New York, Mc Graw-Hill). Dans son chapitre, Antoine de La Garanderie détaille finement non seulement les difficultés pédagogiques du doctorant mais les réponses possibles. « Entrons dans le détail, c'est l'essentiel » (p. 55).

Dans la seconde partie, six doctorants viennent se présenter et présenter ce qu'ils nomment leur « chemin », leur « voie », leur « itinéraire », leur « histoire », pour « reconnaître » leur « intuition », leurs « propres modes de fonctionnement mental », leur « développement personnel », « l'essence, sens et non-sens d'un travail de recherche », la « maîtrise de l'objet de recherche ». Expressions relevant autant sinon plus du vocabulaire initiatique que pédagogique.

En post-face, Guy Avanzini relève l'idée-force que la « persévérance de l'étudiant et l'aboutissement de son projet sont largement suspendus à la qualité du rapport qui se met en place entre lui, son — ou ses — directeurs » (p. 154). Ce nom de directeur pose d'ailleurs problème : animateur ? Accompagnateur ? Superviseur ? Maïeuticien ? Initiateur ? Indice terminologique d'une spécificité professionnelle en recherche d'elle-même « la supervision de la recherche est probablement la forme d'enseignement la plus complexe et la plus subtile... Pour être un directeur de recherche efficace, il faut être un chercheur efficace et un superviseur efficace. » (Brown et Atlsius, 1988, cité par Leduc, A en exergue de son livre). Superviseur à prendre non seulement dans le sens du contrôle et de l'évaluation mais aussi dans celui qui possède une vision « super », au-dessus, à travers.

Peut-être est-ce cette hyper-complexité qui engorge la recherche dans ce champ. Ce livre a le mérite d'en initier une approche phénoménologique, par les directeurs de recherche, mais aussi par les doctorants. Il incite à continuer de façon neuve et partenariale. Les doctorants ne sont plus souvent de simples étudiants, mais des adultes profondément engagés. D'autre part, il ne s'agit plus seulement d'assurer l'auto-reproduction des enseignants, mais aussi la production de professionnels capables de développer des recherches autonomes dans des secteurs évolutifs. Ce champ se situe donc à la rencontre des fronts de la recherche, universitaire et professionnelle. Entre l'affinement d'une didactique universitaire de transmission et l'hermétisme d'une initiatique ésotérique, il a à se forger et à expliciter une heuristique spécifique. Pour les sciences de l'éducation, il peut être vu comme un espace-temps privilégié pour *penser la formation* (Fabre, Michel, PUF, 1994) de façon renouvelée à la pointe de l'intersection de la production, diffusion et utilisation des savoirs.

Gaston Pineau
Professeur de Sciences de l'Éducation
à l'Université François Rabelais de Tours

MEIRIEU (Philippe). — **L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?** — Paris : ESF éditeur, 1993. — 281 p.

Un ouvrage de Philippe Meirieu est toujours un événement dans le monde de l'éducation. C'est particulièrement vrai pour **L'envers du tableau** qui se présente comme un bilan, un parcours d'étape plus exactement, dans l'itinéraire d'un pédagogue et d'un chercheur qui, au moment où paraissait ce livre, s'apprêtait à retrouver des élèves, par choix volontaire de « retourner au charbon », pour mettre à l'épreuve des réalités quotidiennes de nombreuses années de réflexion et de propositions.

D'emblée, on remarque en couverture l'image même de l'auteur, en maître d'école devant le tableau noir, mais semble-t-il plus en « accompagnement » qu'en position frontale, conformément à l'image que Meirieu donne souvent du « nouveau métier » d'enseignant. Et un sous-titre quelque peu passe-partout et probablement réducteur : *quelle pédagogie pour quelle école ?* On le verra ; le propos va au-delà de la pédagogie et ne concerne pas que l'école.

La table des matières nous montre clairement l'articulation de l'ouvrage en trois grandes parties : « des jalons pour un itinéraire », « des éléments pour un débat » et « des repères pour un combat ». Pourtant, l'homogénéité du livre n'apparaît pas toujours nettement de prime abord. Comme le note Meirieu dès les premières lignes de l'avant-propos, l'ouvrage pourra « étonner », voire « agacer ». Décevoir peut-être ceux qui y chercheront de nouveaux outils et plus généralement les amateurs de réponses définitives et de certitudes hautaines. L'impression d'hétérogénéité ressort de la diversité des types d'écriture mises à l'œuvre : l'auteur utilise tantôt le narratif, tantôt l'argumentatif (celui-ci plus souvent de type heuristique que de type rhétorique, l'auteur cherchant plus à justifier des positions complexes qu'à « convaincre »), mais dans bien des endroits, il les entremêle : dès le début (qui se présente comme un récit), on trouve plaidoyers et réfutations et jusqu'à la fin (y compris lorsqu'on est davantage dans l'essai) des allusions à un parcours personnel bien loin d'être achevé (jusqu'aux derniers aléas de l'auteur avec l'Inspection générale de Philosophie, qui a fait obstruction à sa nomination sur un poste de lycée technique dans cette discipline).

Cependant, pour l'essentiel, on a bien une première partie plutôt autobiographique, une seconde plus « philosophique » et une troisième plus tournée vers l'actualité (il y est par exemple question, jusqu'aux détails, des IUFM et du Conseil National des Programmes dans lequel l'auteur s'était engagé).

Les références sont nombreuses et diverses (le chercheur n'oublie pas le lettré, le philosophe ne méconnaît pas le militant), les thèmes chers à Meirieu, depuis le bilan des pratiques de pédagogie différenciée jusqu'aux dernières recherches en matière d'apprentissage, les réflexions sur l'éthique et les valeurs en éducation comme les pistes possibles pour un renouvellement de la formation des enseignants se trouvent articulés avec cet art de la synthèse qu'affectionne un auteur qui aime si souvent se comparer à un bricoleur.

Pourtant, ce livre va plus loin et plutôt que d'en faire un impossible résumé, nous préférerions mettre l'accent sur les questions qu'il pose et qui, d'une certaine façon se posent aux acteurs sociaux qui pensent (encore et toujours) qu'il y a la possibilité de faire bouger la société, dont l'École fait partie, plus que jamais.

Notons d'abord que l'ouvrage, dans sa première partie, mais aussi dans la suite, s'inscrit bien dans un courant de retour au « je » qu'on retrouve dans la vogue des récits de vie et des biographiques intellectuelles. Mais ici, la complaisance narcissique est absente et dans ce passage en revue des années d'élaboration d'une pensée riche et stimulante, on pourra puiser bien des enseignements et bien des réflexions ; nul doute qu'en tireront parti tous ceux pour qui, depuis plusieurs années, Meirieu est une référence et, dirions-nous si l'expression n'était pas connotée négativement, un « compagnon de route ». On pourra au passage saluer l'initiative de Jean Hasseforder qui, il y a quelque temps, avait proposé à plusieurs chercheurs et praticiens de raconter leur parcours (le livre de Meirieu est au départ un prolongement d'un texte paru dans **Perspectives documentaires en éducation**).

Dans cet « itinéraire » (qui aurait pu être encore plus développé), on peut lire la complexité d'une aventure intellectuelle de tout premier ordre. Certes, d'aucuns se gausseront des accents « social-chrétiens » et seront confortés dans l'étiquetage de Meirieu du côté du discours « pieux » puisqu'il revendique ce genre d'héritage et avoue les influences religieuses sur ce que certains appelleraient ironiquement la « naissance d'une vocation ». D'autres observeront la faible part du « politique » dans l'évolution de Meirieu et y verront confirmation de leurs appréciations sur le caractère éthéré, voire angélique de la pédagogie. En revanche, et c'est notre cas, beaucoup y découvriront avec bonheur le déploiement d'une pensée toujours en mouvement et en éveil, prête aux remises en cause et à l'écoute des autres, nourrie de mille références à des travaux de toutes sortes où l'on retrouve les noms de Bourdieu, Lévinas, Vygotsky, et bien sûr Daniel Hameline dont l'œuvre, pour Meirieu, devrait être connue au-delà de la sphère des *happy few* de la pédagogie (l'ignorance de nombreux contempteurs des sciences de l'éducation quant à un auteur comme celui-ci est très éloquente de leur sous-culture dans ce domaine).

Dès le début du livre, avant même la partie plus spécifiquement consacré aux « débats », surgit ce qui va faire, finalement l'unité du livre : la volonté de dialoguer avec l'**Autre,** qui peut parfois être une autre face de soi-même, mais le plus souvent, comme dans le précédent ouvrage (1), les « défenseurs des savoirs », les « républicains », les « philosophes ».

Meirieu prête au *dialogue* une place essentielle, c'est l'antidote majeure de tout dogmatisme. Dialogue d'abord avec soi-même donc, avec volonté de se mettre à distance des dérives possibles. Cette notion de dérive tient une place de plus en plus grande dans la pensée de Meirieu, en lien avec l'idée d'équilibre fragile et précaire, qu'il ne faut pas confondre avec les justes milieux et les consensus mous qu'il abhorre. La pensée véritablement dialectique a parfois bien du mal à percer, d'autant qu'elle a été si souvent dévoyée. On retrouve en tout cas les deux grands risques que court le pédagogue dans sa recherche et dans son action, celui de tomber dans le « **prêche** » (figure de l'« aumônier »), dans le choix du fusionnel ou de l'effusionnel, ou encore dans l'illusion lyrique ou la communion, et celui, inverse, de faire du **technocratisme,** de cultiver les outils, de jouer à l'apprenti-sorcier en utilisant la manipulation et en choisissant la rentabilité contre le savoir.

Dans tout l'ouvrage, on est parfois pris de vertiges ; ne marche-t-on pas souvent bien près des abîmes et la position du pédagogue ne paraît-elle pas bien peu confortable ? On est bien loin du militantisme sûr de lui et dominateur et les accusations d'emprise quasi totalitaire des sciences de l'éducation sur les programmes ou sur les centres de formation font bien sourire lorsqu'on voit un de ses plus éminents représentants s'exposer ainsi.

La traduction stylistique et rhétorique de cette démarche est sans doute l'utilisation de la prétérition et des diverses tournures de la concession : « on me dira que », « j'aurais pu », « on criera à l'utopie », « j'entends mes adversaires m'interpeller »... Peut-être vers la fin de l'ouvrage y a-t-il quelque abus de cet usage (attention aux tics d'écriture) qui, et l'auteur en est conscient, a son côté pervers : désarmer l'objection en y répondant par avance, mais dans les termes et sur le terrain choisis par celui qui se livre à ce genre de ping-pong verbal. Mais pour qui connaît Meirieu et

l'a notamment entendu lors de débats publics à la radio par exemple, on sait bien que ce qui l'anime avant tout est un souci personnel de rigueur d'une part et surtout de volonté de débattre, encore et toujours, parfois désespérément avec des adversaires qu'on s'efforce de prendre au sérieux (cf. p. 182 en particulier), quand bien même la réciproque n'est pas vraie.

Cependant, ne pourrait-on pas ouvrir là *un débat sur les limites du « débat »* et sur les risques de dérive à trop mettre en avant les dérives, réelles ou supposées. Récemment, plus d'un militant pédagogique, a pu se sentir déstabilisé par les « aveux » de fragilité de l'auteur (2), par ce qui est parfois perçu comme trop autocritique, comme mettant unilatéralement l'accent sur les faiblesses de ses propres positions et faisant trop crédit à l'adversaire de certaines intentions ou idées. Il faut sans doute y voir d'abord la marque d'une honnêteté intellectuelle qui reste à haut risque, puisque on peut y côtoyer la tentation d'une sorte de « roublardise machiavélique » ou prêter le flanc au reproche de faire désespérer les Bilancourt de la pédagogie, par ignorance ou mépris des urgences du combat. Il faut lire de près les pages où l'auteur invite les innovateurs à savoir accepter leur impuissance et où il incite à méditer sur les paradoxes de l'éducatibilité *et* de la vanité de tout effort d'éducation (p. 194 et suivantes notamment).

En fin de compte, le vrai sujet du livre est peut-être la place que peut jouer la pensée pédagogique dans le contexte actuel. Loin d'être simplement une technique ou un savoir-faire (ce qu'elle est *aussi*), elle apparaît comme la dernière des utopies ou *une utopie d'un nouveau genre,* qui réussit à s'inscrire dans la trivialité du quotidien et dans le labeur ingrat et « besogneux » (disent les beaux parleurs) de ceux qui sont peut-être les derniers capables (avec quelques autres) d'empêcher les explosions sociales et les exclusions ravageuses. Dernier avatar de l'« illusion pédagogique » ? Conversion commode (?) de militants désemparés ? Mais à l'heure où l'École est un des derniers secteurs à faire descendre dans la rue et une des dernières protections contre la violence (ô combien fragile), ne peut-on accorder quelque crédit à cette utopie, surtout lorsqu'elle invite sans cesse à l'humilité, lorsqu'elle intègre aussi bien les objections qu'on lui fait, les soupçons qu'on peut légitimement avoir sur elle, lorsqu'elle cultive volontairement et prudemment la méfiance du *pathos* et des grandes idées générales (Meirieu demande constamment à ses étudiants et collègues innovateurs de partir d'abord de la description minutieuse du quotidien avant de trop vite théoriser ou généraliser) ? Bien sûr, comme l'avait fait remarquer ici même Daniel Hameline, Meirieu, dans ses livres n'est pas à l'abri des dangers contre lesquels il met en garde : résister à la tentation du sermon et éviter les langues de bois, fussent-elles subtiles, n'est jamais aisé. Mais au bout du compte, on ne sort pas indemne d'un tel livre qui constamment nous met en présence d'une pensée complexe, aborde des questions fondamentales, et surtout devrait nous inciter à poser nous-mêmes des questions qui sont celles du débat intellectuel aujourd'hui. En aucun cas le livre d'un « maître-à-penser » (on n'en a plus guère besoin), mais un aiguillon pour dépasser les conformismes en tous genres, même drapés de générosité ou de bonne volonté...

Jean-Michel Zakhartchouk

NOTES

(1) **Émile, réveille-toi, ils sont devenus fous,** ESF, 1992.

(2) Cf. par exemple l'article de Françoise Clerc, écrit suite à une conférence de Meirieu lors d'une Université d'été : **la boue et les étoiles,** in *Cahiers Pédagogiques,* n° 320, janvier 94, p. 54.

NEWMAN (D.), GRIFFIN (P.), et COLE (M.). — **The construction zone : working for cognitive change in school.** — *Cambridge University Press, 1989.*

Les auteurs, psychologues, chercheurs en sciences cognitives, nous proposent un ouvrage abordant à la fois une réflexion concernant la recherche en éducation et des résultats relatifs à l'exploration de ce qui se passe dans la zone proximale de développement (ZPD), au sens de Vygostky, et qu'ils appellent zone de construction.

Les réflexions autour des problèmes de la recherche en éducation ne surprendront pas le lecteur qui a, un tant soi peu, cherché à mieux connaître le fonctionnement d'une classe et qui, pour cela, a dû avoir des contacts prolongés avec un ou plusieurs enseignants. Les auteurs constatent les difficultés de mise au point d'une démarche d'intervention dans la mesure où les points de vue adoptés par les enseignants et les chercheurs sont peu compatibles : aide à la réussite pour les uns, observation « neutre » pour les autres. Et lorsque les chercheurs ne se contentent plus de la vie quotidienne de la classe mais veulent en plus que des

activités d'enseignement particulières soient mises en place pour produire les comportements d'appropriation au centre de leurs observations, les difficultés n'en sont que plus grandes. Le recueil des données comme leur interprétation supposent un travail de coordination et d'échange, dans un contexte qui respecte l'élève. Les remarques autour d'une « Déclaration sur la protection des sujets humains » (p. 143) peuvent être le point de départ d'une réflexion utile au chercheur.

L'étude elle-même porte sur la phase de construction d'une activité cognitive nouvelle. Les auteurs souhaitent savoir comment se fait le passage d'une forme d'activité cognitive à une autre selon le contexte dans lequel le problème à l'origine du changement, est proposé à l'élève. Ce contexte peut correspondre à un environnement scolaire ou extra-scolaire. Une discussion intéressante sur la possibilité de proposer des tâches équivalentes, dans des contextes différents, montre comment un tel objectif de recherche peut être réalisé.

Ainsi tout un chapitre est consacré à l'observation de l'appropriation (terme que les auteurs préfèrent à assimilation) de l'activité qui consiste à constituer des paires d'objets, sans omission ni répétition. Dans une première situation ils proposent à des élèves de 4e année de scolarité de constituer tous les paquets possibles de 2 cartes différentes à partir de 2, 3, 4 ou 5 piles de cartes identiques (représentant des acteurs de cinéma). Cette tâche est réalisée en présence d'un tuteur qui, après avoir laissé l'élève résoudre le problème lui demande « es-tu sûr de n'avoir oublié aucune paire ? ». Suit alors une activité de formation à travers laquelle l'élève est amené à acquérir une démarche de construction systématique des paires (méthodes d'insertion) de telle sorte qu'il puisse répondre avec certitude à la question qui lui est posée. On propose quelques semaines plus tard, aux mêmes élèves de réaliser, dans le cadre d'un cours de chimie des produits domestiques, tous les mélanges possibles de 4 substances prises 2 à 2 et de noter les caractéristiques de chaque mélange obtenu. Les auteurs constatent le peu de rapprochements faits par les élèves entre les deux situations : ils n'utilisent que rarement la méthode qui leur a été enseignée pour être sûr qu'ils ont bien réalisé tous les mélanges possibles. Ils sont suffisamment absorbés par leur désir de voir les effets des mélanges produits pour ne pas se préoccuper d'une approche systématique de la réalisation des mélanges eux-mêmes.

D'autres observations sur l'apprentissage de la division et sur l'acquisition de connaissances concernant la vie des différentes tribus d'indiens d'Amérique sont présentées. Elles montrent comment des enfants se construisent leur propre manière de répondre au problème posé. À partir du travail sur la division, les auteurs constatent, entre autres, qu'il n'y a pas nécessairement une progression allant de la connaissance de la table de multiplication à la pratique de la division. Pour certains élèves la division est au contraire à l'origine de la compréhension de l'utilité de la multiplication et constitue donc le point de départ de l'apprentissage de la table de multiplication. À partir de l'étude des caractéristiques des tribus indiennes les auteurs montrent que l'attention des élèves peut porter d'abord sur les formes de vie (appréhension globale intuitive) ou d'abord sur les catégories conceptuelles (appréhension d'une classification) qui permettent de les distinguer. Ils attribuent la différence de réussite des élèves au fait que les enfants utilisent des formes de représentation qui peuvent être plus ou moins proches des formes utilisées dans le cadre de l'enseignement (qui privilégie les représentations par catégories taxonomiques). Les élèves faibles ont en fait à poursuivre souvent un nombre d'objectifs plus grand que les élèves forts. Ils ont ainsi à découvrir à la fois les faits et l'organisation en catégorie, de ces faits. Les auteurs parlent de tâches cachées.

Les résultats obtenus sont basés sur des analyses fines de dialogues maître-élève, sur des études de cas qui relèvent des changements possibles sur le plan cognitif dans le cadre des échanges qui ont lieu dans la Z.P.D. La méthodologie mise en œuvre, plus qualitative que quantitative nous semble particulièrement pertinente. Le présent ouvrage nous fait progresser dans la connaissance de ce qui se passe au cours de tels échanges interpersonnels. Sans doute ces résultats ne concernent-ils que des élèves d'une classe d'âge donnée et d'autres travaux seront nécessaires pour mieux comprendre comment ces changements cognitifs peuvent évoluer selon l'âge, selon la maturité des élèves. Il faudra, par ailleurs, arriver à associer à de telles études une connaissance de l'intérêt que présentent, pour les enfants observés, les tâches qui leur sont proposées. Il se pourrait qu'il s'agisse là d'une dimension déterminante dans la forme que prennent les échanges dans une zone proximale de développement. Mais avec des travaux de ce genre nous sommes sur la bonne voie pour saisir ce qui se passe dans le processus enseigner-apprendre.

Jean Berbaum

PLAISANCE (Eric) et VERGNAUD (Gérard). — **Les sciences de l'éducation.** — Paris, La Découverte, 1993. — 123 p. — (Coll. Repères ; 129).

Les « **Sciences de l'éducation** » sont devenues discipline universitaire en 1967. Éric Plaisance et Gérard Vergnaud rappellent clairement la genèse de cette discipline, décrivent sa situation institutionnelle, précisent ses cursus. Ils donnent une cartographie des lieux d'enseignement, indiquent les effectifs (12 500 à 13 000 étudiants en 1992-1993), différencient ces effectifs selon les niveaux d'études (71 % en licence, 24 % en maîtrise, 5 % en DEA), selon les diplômes obtenus (2 634 licences délivrées en 1991, 1 387 thèses soutenues sur la période 1969-1989), tout en s'interrogeant sur le profil des étudiants concernés : « Ce ne sont pas des diplômes directement utilisables sur le marché du travail qui sont recherchés par de tels étudiants, puisque la majorité d'entre eux sont déjà en situation professionnelle, le plus souvent dans le secteur de l'éducation et de la formation » (p. 15). La plupart de ces étudiants, disent les enquêtes citées, visent une amélioration de leur « compétence professionnelle » ou quelque promotion au sein de leur cursus professionnel. Reste un accroissement récent des étudiants en formation initiale à l'égard duquel la création des IUFM n'est pas étrangère (recherche de l'obtention d'une licence en vue de la présentation au concours des IUFM) et à l'égard duquel n'est sans doute pas étrangère aussi la situation actuelle du marché de l'emploi. La démonstration de cette première partie du livre confirme, s'il en était besoin, qu'une discipline s'est imposée depuis sa création en 1967, avec ses effectifs étudiants croissants (+ 160 % en trois ans) et ses quinze départements universitaires proposant un cursus complet de la licence au DEA.

Institution universitaire, les sciences de l'éducation sont aussi un champ de savoirs et de pratiques : d'où l'inévitable interrogation des auteurs sur leur étendue, leur contenu, leur évolution. Un parcours remarquablement synthétique est effectué ici pour distinguer des territoires scientifiques, ou des « sous-disciplines », autant que pour souligner les transformations des références savantes, celles de la psychologie de l'éducation, comme celles de la philosophie, de la sociologie ou de l'histoire de l'éducation. Sont clairement indiqués, par exemple, les débats susceptibles d'opposer aujourd'hui les psychologues de l'éducation : les influences centrifuges venues de la biologie, des neurosciences, de l'anthropologie culturelle, de la linguistique ou de l'intelligence artificielle, toutes conduisant à des modèles de psychologie éventuellement différents. Comme sont clairement indiqués les débats susceptibles d'opposer les sociologues de l'éducation : l'importance actuelle donnée à l'« acteur social » pouvant conduire à des interprétations différentes du rapport individu-société, à des interprétations différentes des inégalités, des échecs scolaires, des orientations et des choix. Les auteurs n'omettent pas de spécifier l'effet possible sur les sciences de l'éducation du « renouvellement des perspectives de recherche en sciences sociales ». Ils mentionnent, entre autres, les nouvelles observations sur les processus d'inégalité : la scolarité des filles, le rapport entre l'enseignement public et l'enseignement privé, l'effet « établissement ». Ils s'étendent sur l'apparition de nouveaux objets de recherche : les enseignants, les savoirs scolaires, l'expérience de la réalité scolaire quotidienne, le « local » en éducation. Ils s'interrogent enfin sur les orientations théoriques à venir : le renouvellement du rapport éducation et socialisation, qui peut déplacer l'image classique de la contrainte en donnant une place au processus interactif, le thème de l'acteur qui peut accentuer les diversités et donner un sens nouveau à l'ensemble des stratégies sociales.

Les auteurs affrontent plus encore la question quasi traditionnelle de l'« unité » de la discipline appelée sciences de l'éducation. Autant dire qu'ils suggèrent des distinctions décisives. L'unité, disent-ils, tient d'abord au « projet d'action ». C'est la pratique et ses visées qui conduisent à la naissance des sciences de l'éducation, ce sont elles qui leur donnent une pertinence et les font exister comme ensemble de ressources « exploitables », recensées, disponibles, variées. La pratique éducative et les savoirs nouveaux dont elle peut s'inspirer justifient le regroupement de ces sciences et leur enseignement. Ce qui impose le recours à une multiplicité ordonnée : « la diversité de l'information sur l'éducation, le balayage du spectre des savoirs mobilisables pour un projet d'action semblent indispensables » (p. 26). Les sciences de l'éducation sont un outil de formation optimalisant la pratique : elles répondent à une demande sociale. La recherche en éducation, par contre, relève d'une position différente : chaque science posède un corps théorique, des méthodes, des concepts qui ne se partagent pas, « l'utilisation du pluriel (du mot science) devient alors important, non seulement pour affirmer la diversité des sciences de l'éducation, mais surtout la spécificité de certaines d'entre elles » (id.). Ce qui renforce l'exigence de spécialisation tout en autorisant la formation d'équipes interdisciplinaires. Distinction décisive, disions-nous, parce qu'elle désigne clairement les lieux possibles de regroupement, tout en soulignant et en spécifiant les évidents impératifs épistémologiques de la recherche.

Jamais les sciences de l'éducation n'avaient été aussi riches, jamais aussi elles n'avaient réclamé autant de

précautions déontologiques et épistémologiques. Ce que les auteurs ont su montré dans un livre aussi dense que bref.

Georges Vigarello
Université Paris V - René Descartes

TAPERNOUX (Pierre). — **Comprendre La Garanderie.** — Toulouse : Privat, 1994. — 162 p.

L'impact de l'œuvre de M. de La Garanderie présente des aspects paradoxaux : établie assez tardivement, sa notoriété est désormais considérable : mais n'est-elle pas, actuellement, celle du plus lu, parmi les pédagogues français ? Simultanément, elle est la plus attaquée, au sein même de la « communauté scientifique » ; sa pensée y est complaisamment caricaturée par certains de ses ennemis et, délibérément ou non, réduite à des simplismes par ceux qui, vains candidats à une audience sans partage, manifestant aussi leur déconvenue. En outre, si elle ne concède rien aux courants dominants, voire s'y oppose, cela ne restreint nullement son audience auprès du corps enseignant, toujours aussi attentif à ses conceptions qu'indiffèrent aux censures savantes ; d'où l'irritation de deux qui ressentent ce phénomène comme une atteinte à leur autorité ou à leur leadership.

Dans ce contexte contrasté, le livre, simple, clair et accessible de M. Tapernoux est bienvenu. Maître de Conférences à l'Institut Supérieur de Pédagogie de l'Université Catholique de Paris, l'auteur étudie sans préjugé ni flagornerie, sur un ton presque familier et dans un style détendu, la genèse de la pensée qu'il analyse. Recourant à une approche psychobiographique, il montre comment a émergé chez M. de La Garanderie le choix de ce champ de recherche, les facteurs personnels qui l'ont rendu particulièrement attentif aux problématiques de l'échec scolaire et ce qui l'a convaincu d'explorer la façon d'aider chaque enfant à déployer tout son potentiel. Encore une théorie n'est-elle jamais réductible aux circonstances de son apparition et comporte-t-elle une cohérence et une consistance internes, par lesquelles elle s'inscrit dans la dynamique des idées et de la recherche. C'est pourquoi l'ouvrage expose la manière dont, en continuité avec Alfred Binet, à propos de qui aussi ont été conduites tant de lectures fantaisistes, elle s'efforce d'identifier les modalités variées du fonctionnement mental. Et si elle s'y emploie volontiers en étudiant le cas de ceux qui ont brillamment réussi scolairement, ce n'est pas, comme l'a sottement prétendu, signe d'élitisme mais, tout au contraire, pour saisir, grâce à des trajectoires qui l'illustrent, les conditions du succès. C'est pourquoi, à la différence de ceux qui l'exaltent en en abandonnant à d'autres le soin, M. de La Garanderie pratique l'écoute et tend ainsi à discerner ce que l'auteur de l'étude expérimentale de l'intelligence appelait les « types intellectuels », c'est-à-dire les modalités du fonctionnement intellectuel chez diverses personnes. À cet égard, le « dialogue pédagogique » avec l'élève aide à reconnaître la manière dont celui-ci « s'y prend » pour travailler, donc à repérer ses « habitudes mentales » ou « évocatrices », ses « images mentales », par conséquent à répertorier les « profils pédagogiques », en vue de rendre possible la « gestion normale » grâce à laquelle, en travaillant sur soi, chacun pourrait améliorer ses performances.

On ne reprendra évidemment pas, ici, l'exposé de cette théorie et l'analyse des concepts qu'elle mobilise ; on notera seulement comment, pour elle, l'introspection trace une voie qui se situe en dehors tant du comportementalisme que de l'interprétation psychanalytique. Elle réactive donc et met ainsi en œuvre, après les psychologues de Wurzbourg et Alfred Binet, une approche qu'on ne peut rejeter hâtivement ou *a priori* au nom d'une sciencificité qui serait reconnue aux seules méthodologies lourdes ou au nom d'une pertinence clinique qui serait exclusivement réservée à un référentiel freudien. Il ne suffit plus d'invoquer Auguste Comte pour justifier la condamnation de l'introspection ; les choses sont plus complexes et l'on ne peut se contenter de rejets péremptoires.

Sans doute pourrait-on regretter autant que, si elle éclaire, en la reconstituant, la dynamique de cette pensée, la méthode longitudinale retenue par M. Tapernoux ne permette pas l'exposé systématique de la théorie étudiée ; on pourrait souhaiter aussi un approfondissement épistémologique de la relation ainsi mise en œuvre entre psychologie et pédagogie : contrairement à l'idée reçue, en effet, ce n'est pas la première qui éclairerait et guiderait la seconde ; c'est celle-ci qui, en créant des situations nouvelles, éclaire celle-là et la fait progresser. On pourrait enfin désirer que l'analyse des objections adressées à M. de La Garanderie fût plus explicitement référencée, leur discussion méthodiquement conduite et leur pertinence plus rigoureusement évaluée, voire plus fermement rejetée. Il reste que l'ouvrage ne s'adresse pas à des spécialistes mais, ainsi qu'il est indiqué, est « conçu pour des enseignants et formateurs », c'est-à-dire précisément ceux qui ont envie et besoin d'une introduction aisée à une œuvre dont, en dépit des apparences, l'abondance — plus d'une dizaine d'ouvrages — et la finesse ne rendent pas d'emblée facile une vraie

compréhension, que tentent en outre de brouiller ou de fausser ceux qui ne lui pardonnent pas d'être efficace ou/et en veulent à son enracinement spirituel ou à l'ardeur de l'argumentation. À cet égard, il tient sa promesse car il offre une bonne entrée dans les grands thèmes d'une pensée dont les controverses mêmes qu'elle suscite confirment qu'elle s'impose à l'attention.

Guy Avanzini

THÉLOT (Claude). — **L'évaluation du système éducatif.** — Paris, Nathan, 1993. — (Coll. « Fac » Éducation).

Dans cette collection récente destinée aux étudiants se préparant aux métiers de l'éducation, C. Thélot propose un bilan synthétique clair et précis de l'état actuel du système éducatif. Il le fait avec la double « casquette » du chercheur économiste et sociologue, et du directeur de l'Évaluation et de la Prospective au Ministère de l'Éducation nationale. Ceci se traduit par une présentation à la fois rigoureuse et cultivée des nombreuses enquêtes apportant des éléments empiriques pour asseoir ce bilan, et par une préoccupation constante, très explicite, quant à l'utilisation politique, au sens large, de ces résultats.

Après avoir rappelé, dans un premier chapitre, le cadre institutionnel et législatif dans lequel vont s'inscrire les comportements des acteurs, C. Thélot expose dans un second chapitre les principes méthodologiques qui doivent à ses yeux guider l'évaluation du système éducatif. Il insiste tout d'abord sur l'importance de la description, sans visée explicative préalable ; certes, tout chercheur sait bien que toute collecte d'information est inévitablement sélective (en fonction d'hypothèses plus ou moins explicites), mais est défendue ici l'idée que la construction d'un corpus de base constitue la condition première de toute démarche à visée explicative, entendant tester sur les données collectées telle ou telle hypothèse théorique. Parmi les autres principes soulignés par l'auteur, il y a également le caractère nécessairement comparatif de l'évaluation, la nécessaire simplicité des indicateurs, et le souci indissociable de la moyenne et de la dispersion.

Suivent des présentations remarquables par leur clarté et leur qualité synthétique, de ce que l'on sait aujourd'hui des ressources allouées par l'État à l'éducation, des « services » offerts, et surtout, dans le 3e chapitre, des résultats obtenus par les élèves sur les principales dimensions correspondant aux objectifs officiels. L'auteur distingue, parmi ces « résultats », les savoirs maîtrisés par les élèves, la qualité de leur insertion, et le niveau des connaissances civiques de ces derniers, en terminant par ce qui constitue également un objectif plus ou moins explicite du système, à savoir la réduction des inégalités sociales. Il synthétise donc successivement les multiples travaux qui attestent :

— de l'accroissement du niveau des connaissances des élèves (avec des nuances que nous laissons au lecteur le soin de découvrir dans cette partie extrêmement précise) ;

— de la difficulté à répondre de manière univoque à la question de la « dévaluation » des diplômes, puisque s'il y a bien au niveau individuel une légère baisse du rendement marginal des diplômes, les études sont encore plus qu'hier un rempart efficace contre le chômage ;

— d'un « rendement » plus problématique concernant la formation du citoyen, au vu du faible niveau des connaissances civiques des élèves, sachant qu'il y a néanmoins une amélioration de ce niveau au cours des dernières années ;

— d'une réduction des inégalités géographiques de scolarisation et des disparités inter-individuelles de connaissances, l'école ayant incontestablement, sur une longue période, « homogénéisé » celles-ci. Le jugement est plus nuancé (et les développements moins fournis) quant à l'évolution des inégalités sociales : C. Thélot note qu'il y a bien eu un resserrement « mécanique » des écarts entre catégories sociales dans l'accès à des niveaux de diplômes qui se sont fortement développés (le bac notamment) ; il évoque aussi le fait que les inégalités sociales se sont vraisemblablement déplacées et concerneraient en particulier l'utilisation que les jeunes vont faire d'un diplôme dont le rendement social resterait inégal.

Au terme de ce bilan des « résultats », C. Thélot conclut à une baisse de l'efficience du système, dans la mesure où ces résultats auraient moins progressé que les ressources allouées par l'État, tout en soulignant la nécessité de relativiser ces conclusions par le caractère inévitablement approximatif de la démarche et aussi le fait qu'il n'est pas étonnant d'observer des « rendements décroissants » quand l'école s'attache à toucher un public plus large.

Après ces présentations qui se sont voulues globales et descriptives, l'auteur va tenter de pénétrer davantage dans la « boîte noire » (établissements et classes), avec une « ambition causale » affichée qui ne semble pas pouvoir être satisfaite au niveau « macro », ce qui peut apparaître contestable, l'existence d'une hiérarchie de niveaux d'analyse et de causalité étant couram-

ment admise par les chercheurs. En fait, dans les chapitres qui vont suivre, consacrés successivement à l'établissement et à la classe, la préoccupation est présentée, de manière normative, comme devant constituer avant tout un outil de réflexion et d'analyse des pratiques, ainsi que la base d'une « émulation » entre établissements. C'est ainsi qu'est défendue une évaluation des établissements comportant un « tronc » commun (pour permettre les comparaisons) et des « oreilles » spécifiques pour tenir compte des projets locaux ; on peut remarquer, sur ce point, que les objectifs spécifiques valorisés dans les différents sites constituent en général des objectifs intermédiaires pour atteindre des objectifs généraux communs, et que la perspective « oreille spécifique » doit sans doute (sauf à valoriser des objectifs terminaux différents d'un site à l'autre et diversifiés selon les caractéristiques du public) être soigneusement cadrée par la perspective « tronc commun ».

En ce qui concerne l'évaluation des établissements, l'auteur rappelle que seule une mesure de la « valeur ajoutée » par l'établissement peut constituer une véritable évaluation, et souligne la rareté des travaux français construits de la sorte. Les indicateurs élaborés par la DEP pour évaluer les établissements sont sans doute utiles pour alimenter la réflexion, mais, à moins de faire passer les besoins de la pratique définitivement devant les besoins de connaissances, on peut défendre, plus que ne le fait le Directeur de la DEP, l'intérêt de véritables travaux de recherche, à l'instar de ce qui se fait aux Pays-Bas ou dans les pays anglo-saxons.

Quant aux évaluations menées dans les classes, pour appréhender les progressions des élèves, l'auteur présente de manière précise la construction des différentes épreuves standardisées que la DEP a mises en place ces dernières années, et laisse clairement entendre que le point de vue politique domine à nouveau : l'objectif est avant tout d'aider les praticiens à piloter leur action, et non de s'intéresser, dans une perspective plus « intellectuelle », aux processus par lesquels le contexte de scolarisation affecte les progressions des élèves. On s'attendrait également à une analyse plus fine des premiers résultats et aussi des difficultés de mesure concernant les effets des pratiques des maîtres, mais le souci politique de faire accepter aux enseignants ces évaluations et de cultiver chez eux cette « culture de l'évaluation » que prône le Ministère contrarie à l'évidence cet objectif de connaissance.

Concernant les maîtres, le chapitre qui leur est consacré passe très vite sur la question de leur évaluation, et se centre sur des questions moins délicates : estimations des besoins en recrutement, origine sociale des enseignants (en faisant l'hypothèse que ce paramètre n'est pas sans rapport avec leurs pratiques et leur adaptation à leurs élèves, ce qui reste bien entendu à démontrer), impressions vécues dans les premières années d'exercice. Mais on y trouve aussi une partie synthétique et originale sur la rémunération des enseignants, partant des salaires et des durées annuelles du travail de ces derniers comparativement aux cadres, pour parvenir à chiffrer un salaire horaire, qui s'avère globalement favorable aux enseignants (et le serait sans doute encore plus s'il était tenu compte des spécialités des diplômes dont sont dotés les uns et les autres).

Enfin, dans un dernier chapitre « Évaluation et politique », le directeur de la DEP explicite le poids des contraintes politiques sur les évaluations réalisables par le Ministère. Il souligne en particulier que les décisions ne peuvent en général pas attendre qu'une expérimentation ait été complètement évaluée, y compris que des comparaisons aient été faites avec les alternatives qui étaient concevables. Et ce parce que d'autres contraintes que la seule efficacité pédagogique entrent en ligne de compte dans les décisions, que les évaluations viennent seulement éclairer. C. Thélot défend donc des relations souples entre décisions et évaluations. S'il est clair que la « république des savants » est un mythe, et que les évaluations ne peuvent que constituer des « constats de premier ordre », toute décision politique incorporant nécessairement d'autres éléments et paramètres, il devient encore plus nécessaire de s'interroger sur la valeur des évaluations produites au sein même des lieux où se prennent les décisions politiques. Les travaux produits à la DEP apparaissent finalement relativement contraints entre un souci de produire des constats objectifs et les « dangers » politiques de tel ou tel type d'enquête. Ceci nous paraît constituer un argument (que l'on aurait certes aimé voir développer par l'auteur) pour encourager des équipes indépendantes de chercheurs à investir ce terrain de l'évaluation des systèmes, en complémentarité avec la DEP.

Au total, ce livre sera incontestablement très utile aux personnels du système scolaire, mais aussi au chercheur en Sciences de l'Éducation : ils trouveront dans cet ouvrage à la fois plus et mieux que tout ce qu'ils avaient pu lire dans la revue **Éducation et Formations,** et aussi un éclairage fort intéressant sur les relations ambivalentes entre la recherche en éducation et le champ du politique.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne
IREDU

TYACK (David), HANSOT (Elisabeth). — **Learning together. A history of coeducation in american public schools.** — Londres : Yale University Press ; 1990 « The RUSSEL Sage Foundation ». — 370 p.

Ce livre explore l'émergence et le développement de la « mixité » (de la « coéducation ») dans les écoles publiques américaines depuis la période coloniale jusqu'aux années les plus récentes.

Les auteurs soulignent d'entrée de jeu que, bien que la mixité ait été un fait institutionnel depuis le début du XIXe, les opposants aussi bien que les partisans déclarés de cette pratique ont été plutôt rares. Pour des yeux étrangers, les classes mixtes semblaient extraordinaires et dérangeantes ; mais pour la plupart des Américains elles faisaient partie « naturellement » et sans contestation du paysage éducatif.

David Tyack et Elisabeth Hansot constatent qu'il n'y a pas beaucoup de travaux qui étudient à la fois les sexes et la relation entre les sexes ; or ils considèrent que la recherche sur la différence entre les sexes, comme celle sur les classes sociales, doit être « relationnelle ». Ils énumèrent explicitement dans l'introduction les questions qu'ils se posent, et qu'ils traitent effectivement dans le corps de leur ouvrage.

1) Qui étaient les principaux artisans de l'éducation des femmes et quels arguments utilisaient-ils ? Quelle a été la force de l'opposition à laquelle ils ont dû faire face ?

2) Pourquoi les idées et la pratique de la « mixité » ont-elles été acceptées si rapidement et avec si peu de contestation durant la première moitié du XIXe siècle, à une époque où les Américains étaient en train de créer des sphères économiques et culturelles séparées pour les hommes et pour les femmes ?...

3) Pourquoi et comment la « mixité » s'est-elle répandue si rapidement et si uniformément dans un système scolaire très décentralisé ?

4) Pourquoi le débat sur la mixité n'est guère apparu avant que sa pratique se soit déjà bien établie ? Et pourquoi le débat s'est-il concentré sur le système des écoles urbaines ?

5) Dans quelle mesure et comment les croyances à propos des similarités et des différences entre les filles et les garçons ont-elles pu façonner les politiques et les pratiques vis-à-vis des deux sexes dans les écoles ?

6) Dans quelle mesure les politiques et les pratiques à propos des deux sexes dans les écoles publiques ont-elles varié selon la classe sociale, la race, la région ?

7) Pourquoi est-ce seulement dans les années 1970 que l'idée selon laquelle les écoles mixtes favorisaient en fait les garçons est devenue une évidence pour un assez grand nombre de personnes ?

Selon David Tyack et Elisabeth Hansot, le changement dans les politiques et dans les pratiques relatives aux deux sexes dans les écoles publiques a été généralement inscrit dans un processus à trois étapes : changement *sociétal,* médiation politique, incorporation institutionnelle. La création des cours d'économie domestique est, selon eux, exemplaire de ce processus archétypique. Au début du XXe siècle, beaucoup d'Américains crurent que les nouvelles conditions d'urbanisation, l'emploi croissant des femmes, et le flux montant de l'immigration étaient en train de produire une détérioration de la vie familiale caractérisée par des symptômes tels que des taux élevés de divorce et de mortalité infantile. Pour y remédier, des réformateurs proposèrent d'enseigner aux filles — dans les écoles publiques — à être de meilleures femmes au foyer. Des groupes de femmes — organisés en clubs ou en associations professionnelles — firent pression sur les districts scolaires pour imposer des cours d'économie domestique. Des éducateurs mirent en place l'économie domestique en tant que partie intégrante du programme scolaire des filles, similaire dans sa structure au reste du programme d'instruction.

David Tyack et Elisabeth Hansot insistent toutefois sur le fait que des changements majeurs des relations entre les sexes dans les écoles publiques ont parfois eu lieu avec un minimum de discussions publiques, alors que des débats ardents n'ont parfois produit que peu d'innovations institutionnelles. De façon plus générale, les deux historiens considèrent que pour avoir une chance réelle d'expliquer la continuité et le changement dans le domaine qu'ils étudient, il convient avant tout de les penser de manière institutionnelle (entre le sociétal d'une part, et le psychologique ou socio-psychologique d'autre part).

Sans chercher une définition consensuelle du terme qui n'existe probablement pas, ils employent le mot institution dans un sens traditionnel pour désigner des « agences » économiques, politiques, religieuses, familiales, éducatives qui constituent des dispositifs distincts organisant la société. De ce point de vue, font-ils observer, les institutions ont des buts, une structure organisationnelle, des frontières, un statut légal ; elles ont aussi leurs propres histoires, leurs propres trajectoires, leur dynamisme interne, leurs propres relations avec leurs environnements. Ils pensent que « s'il y avait des cartes valables des relations entre les sexes d'ores et déjà dressées par les chercheurs, on trouve-

rait que ces relations sont organisées différemment dans chaque institution ». David Tyack et Elisabeth Hansot rejoignent ainsi certains chercheurs qui critiquent l'opinion selon laquelle les institutions seraient purement des produits passifs de forces sociales plus vastes ou simplement des arènes neutres. Ils considèrent en particulier que les êtres humains sont tout à fait capables de changer leurs comportements et leurs croyances pour répondre aux attentes des autres quand ils vont d'une institution à une autre : par exemple de la famille à l'école, ou de l'église à l'armée.

Les « nouveaux institutionalistes » estiment que des institutions comme l'école peuvent influencer fortement le comportement de leurs membres, et qu'elles peuvent avoir une autonomie et une puissance considérables pour mettre en place et réaliser leurs propres objectifs (même si les écoles peuvent être aussi sélectivement sensibles à leurs environnements).

Selon les deux historiens américains, la nouvelle approche des institutionalistes peut s'appliquer directement à l'éducation publique ; et elle peut aider à expliquer pourquoi les écoles ont souvent montré beaucoup de continuité dans les pratiques alors que les discours sur la politique à mener à propos des deux sexes changeaient. On peut comprendre ainsi qu'il n'y ait pas de correspondance automatique ou simple entre les changements dans l'économie politique des relations entre les deux sexes dans la société en général, et les réformes dans les écoles. Alors que des changements se passaient dans les conditions objectives de vie des femmes et des hommes, ou dans les idéologies à travers lesquelles ils interprétaient la signification de ces transformations, des individus ou des groupes ont traduit souvent leurs préoccupations dans des politiques ou pratiques spécifiques particulières dans les écoles.

Dans leur conclusion, et en conclusion, David Tyack et Elisabeth Hansot font un sort particulier aux différents courants féministes des années 70 et des années 80. Dès les années 60, et surtout dans les années 70, des féministes ont découvert et rendu public la discrimination latente entre les sexes dans les écoles mixtes, et ils ont posé des questions politiques qui n'étaient pas apparues auparavant.

Durant « l'ère progressive », un bon nombre de psychologues, d'éducateurs et d'éducatrices avaient mis en cause l'idée (dominante dans la science sociale de la première moitié du XXe comme dans l'opinion commune) selon laquelle les femmes sont différentes (c'est-à-dire inférieures) aux hommes par leur intelligence et leur tempérament. Ils se mirent à soutenir que les hommes et les femmes sont fondamentalement les mêmes, et que les différences apparentes résultaient en fait des disparités de leur éducation. Ils revendiquèrent qu'une mixité à l'identique était non seulement tout à fait adaptée académiquement, mais aussi socialement juste.

Dans les années 70, et pour certaines féministes dans les années 80, il y a la découverte et le constat amer que les filles et les garçons ne reçoivent pas, en fait, la même éducation dans les écoles mixtes. Durant les années 70, l'*a priori* « libéral » (de « gauche ») est qu'il faut que les écoles aillent dans le sens effectif d'une même éducation et que les écoles publiques mixtes favorisent l'émergence d'êtres humains plus androgynes : « autoritaires aussi bien que complaisants ; ambitieux aussi bien que compatissants aux autres ; se suffisant à eux-mêmes et pourtant capables d'apaiser les maux ; forts mais aussi compréhensifs ».

Dans les années 80, précisément au moment même où la mixité devient le modèle standard dans le monde entier, un certain nombre de féministes aux États-Unis commencent à douter de l'effet bénéfique de la mixité ; ils vont jusqu'à mettre en doute qu'elle serait désirable et souhaitable, même si filles et garçons étaient traités identiquement dans cette école mixte.

Ces féministes soutiennent en effet que l'éduction mixte est fondamentalement masculine par son contrôle, ses valeurs, sa pédagogie, les connaissances enseignées. Ces féministes des années 80 aux USA considèrent qu'en assimilant simplement les filles plus profondément dans un tel système, les écoles mixtes privent les filles (les femmes) de leur propre héritage, de leurs propres valeurs ; et qu'elles perpétuent la domination masculine. Les écoles mixtes sont alors perçues par ces féministes comme bonnes pour les garçons ; elles proclament que les écoles non-mixtes sont meilleures pour les filles.

En définitive, aux États-Unis, il y a aujourd'hui un fort désaccord sur ce qui constitue l'ordre correct, souhaitable, des relations entre les deux sexes à l'école et dans la société. Certaines féministes veulent absolument que les éducateurs et les éducatrices éliminent le traitement différent des deux sexes et que soit créée effectivement une scolarisation neutre. Elles pensent qu'une telle éducation non stéréotypée augmenterait les aspirations de la jeunesse et cultiverait les compétences chez les garçons comme chez les filles, et *vice versa*. D'autres féministes mettent en doute radicalement l'idée qu'une école neutre soit possible et même désirable ou souhaitable. La mixité scolaire, telle qu'elle existe de fait depuis plus de 150 ans aux USA, déclarent-elles, est définie et dominée par les hommes. Intégrer des filles dans un tel système de pratiques et

de valeurs masculines, c'est dénier la valeur de l'expérience des femmes, leurs perspectives éthiques, et leur style cognitif. Elles considèrent qu'il peut y avoir un meilleur objectif que celui de la neutralité vis-à-vis des deux sexes ; cet objectif, pensent-elles, c'est une éducation qui honore à la fois les qualités masculines et féminines dans des écoles de garçons et des écoles de filles. Et parallèlement, des traditionnalistes soutiennent avec la même passion que les écoles devraient refléter et renforcer les sphères séparées des hommes et des femmes...

Claude Lelièvre
Université Paris V

WEIL-BARAIS (Annick). — **L'Homme Cognitif** / A. Weil-Barais avec la collaboration de : D. Dubois, P. Lecocq, J.-P. Pedinielli, A. Streri. — Paris : PUF, 1993. — (Coll. Premier Cycle).

L'homme cognitif est l'un des livres édités par les PUF pour les étudiants de Premier Cycle universitaire : 36 titres sont récemment parus sur les cent prévus. Les Presses universitaires de France ont donc suivi le mouvement vers la création de « manuels », plus proches des besoins actuels des étudiants. Ils y trouvent, bien mieux que dans les classiques « Que sais-je ? », trop denses, la réponse à leur attente de savoirs structurés, mis en perspective, élaborés comme des cours. Réalisé par des enseignants-chercheurs, spécialistes des domaines étudiés, celui-ci met en œuvre un enseignement de haut niveau et qui reste accessible. A. Weil-Barais et ses collaborateurs ont fait un travail considérable, exemplaire pour la clarté des exposés de données et de théories, comme par leur souci d'entraîner les étudiants à l'attention critique et à la réflexion. C'est une somme de connaissances enfin rassemblées en matière de psychologie cognitive qui sera des plus utiles aussi aux formateurs et enseignants comme livre de références (dans les IUFM) : mises à jour bibliographiques, démonstrations de recherches, suggestions d'applications éventuelles dans le domaine des activités intellectuelles. Ce qui concerne la construction et le fonctionnement de la mémoire, des apprentissages, du raisonnement sont l'objet de nouvelles approches et d'interrogations stimulantes. Faute de pouvoir analyser chaque chapitre en détail (le livre a 560 pages), on tentera de dégager la modernité et l'originalité qui caractérisent l'ensemble.

L'ouvrage se compose de cinq parties, de chacune plusieurs chapitres, sous la responsabilité d'un ou deux auteurs. La première partie : « L'Homme des Psychologues », est rédigée par A. Weil-Barais, pour les chapitres 1 et 2 et par J.-L. Pedinielli pour le 3e.

Elle donne le ton, met les lecteurs en situation, leur fournit un « mode d'emploi » du livre. Elle engage déjà le mode de réflexion et la méthodologie qui traversent toutes les autres interventions.

Cette introduction est indispensable pour saisir l'unité de perspective et de méthode : elle pose une série d'interrogations dont la principale est celle de savoir quel est cet « objet » à étudier : l'homme des psychologues ? L'objectif se déplace, de la description de facultés séparément abordées, vers l'analyse du fonctionnement humain. La question insistante du « comment ? » tend alors à rassembler des domaines aussi divers que ceux de la perception (« comment l'homme perçoit-il le monde ? » ; du langage (« comment l'homme communique-t-il ? ») ; de la mémoire (« comment l'homme conserve-t-il des souvenirs ? ») ; de l'apprentissage et du raisonnement (« comment l'homme apprend-il et résout-il des problèmes ? »).

Autant de questions, autant de parties du livre, se succédant dans une composition intelligente que l'orientation cognitive éclaire. Cette théorie définit sans les hiérarchiser les différentes activités humaines dans la suite historique des explications et des modèles. Elle tend à articuler les recherches plutôt qu'à les opposer afin de construire la connaissance de l'homme sans le morceler ou le réduire. Il est important de réfléchir à l'unité, la diversité et la spécificité de l'homme qui conduisent aux « questions vives de la psychologie ».

Il s'en dégage une image de l'homme respecté dans ses différences, bien que certaines d'entre elles aient longtemps fait problème (être Indien pour les Espagnols de la conquête ; être femme pour les « naturalistes » ne leur reconnaissant pas l'égalité civique). Actuellement, la variabilité même est objet d'études comparatives intégrant les données de l'environnement socio-éducatif, l'âge, le sexe. L'homme est enfin « situé », ce que les études en laboratoire expérimental omettaient trop souvent.

Il est aussi compris dans sa totalité psychologique. Ainsi, « les relations entre les registres cognitifs et affectifs » ne peuvent être négligées même si l'observation objective de ces interactions n'est pas simple. Mais la pensée rationnelle est sous l'influence des sentiments, des émotions, des passions. Ces éléments alimentent désormais l'interrogation des chercheurs, et leurs approches se multiplient : pour repérer ce qui fait sens et qui modèle les conduites de personnes ou

groupes bien définis. Plus proche des pratiques professionnelles, l'approche dite « systémique » est attentive aux modelages réciproques qui se tissent entre les membres du groupe familial. Le champ psychologique s'ouvre à la complexité.

La diversité des cadres théoriques en place actuellement atteste de la variété des questions abordées par les psychologues et de leurs angles d'approche. En effet il ne leur est pas possible d'utiliser les mêmes outils et la même méthodologie pour rendre compte des différents niveaux de processus étudiés, du « bas » niveau des automatismes à celui de la conscience par exemple. Dès lors, il leur faut emprunter parfois à d'autres disciplines leurs acquis de recherche et concepts, à la linguistique aussi bien qu'à la neurologie. Il ne s'agit en aucun cas d'abandonner cependant la maîtrise du champ psychologique comme tel. Mais dans cette optique on peut s'attendre à ce que des notions centrales comme la conscience puis celle d'inconscient, alimentent de nouvelles conceptions. Le chapitre 3 de la première partie (J.-L. Pedinielli) en aborde longuement tous les aspects, de la création psychanalytique du concept d'inconscient aux « résistances » philosophiques de J.-P. Sartre et de Politzer. Ces derniers critiquaient la restriction des contenus et des fonctions attribuées par Freud à la seule sphère sexuelle.

Actuellement, ce sont les hypothèses sur le traitement inconscient de l'information (Fodor ; Jeannerod) qui en reformulent radicalement l'approche ; réfutant l'hétérogénéité des deux systèmes conscient-inconscient, Fodor explique par le phénomène de la « prise de conscience » qui nécessite un certain temps, la possibilité d'opérations implicites, qui ne mobilisent pas la conscience et font gagner du temps en réalisant des tâches automatiques. Celles-ci ne traitent pas d'autres informations que les leurs. Dans ce système vertical, (l'ensemble fonctionne de « bas en haut »), le système *central*, *lui*, *n'est* pas cloisonné et traite l'information lentement : les connaissances qu'il renferme sont accessibles à la conscience seule.

Jeannerod pense au contraire qu'il n'y a pas de hiérarchie dans le processus qui conduit des opérations non-conscientes, rapidement exécutées, à la prise de conscience, qui marque le passage d'un fonctionnement en temps réel à un traitement en temps différé : il n'y a pas de structure spécifique dans cette perspective.

Les biologistes évoquent d'autres hypothèses sur l'inconscient, expliqué par leurs travaux sur la mémoire : les phénomènes de refoulement (amnésie infantile) pourraient être l'effet d'un défaut de stockage de la mémoire chez l'enfant (Changeux). La perspective cognitive, qui admet l'inconscient, tend à l'intégrer dans un système duel, empiriquement vérifiable, entre des modalités « implicites » et des modalités « explicites » du traitement de l'information.

La seconde partie, rédigée par A. Streri, aborde les « tâches perceptives », leur place dans la compréhension des conduites humaines, à partir des composantes sensorielles de base (voir, *entendre*, *sentir*, *toucher*, percevoir l'espace et le temps). Ni l'approche associationniste, ni l'approche comportementale des Behavioristes ne rendra compte de la complexité des processus attentionnels engagés dans la saisie d'information et son traitement. Le changement radical intervient avec la théorie « gestaltiste ». Au lieu de s'en tenir à une addition de plusieurs sensations élémentaires, la perception est comprise comme toute autre activité humaine (la mémoire, l'intelligence). Elle est une configuration, une sorte de forme qui tend à l'équilibre de ses composantes, qui sont ici, à base physiologique. La moindre variation d'un élément entraîne un nouvel équilibre par modification de l'ensemble. L'approche « constructiviste » ajoute à cette explication l'hypothèse d'une « carte mentale » que l'observateur, actif dans l'acte perceptif, construit sur la base des informations triées par lui. Après 1950, le « **New Look perceptif** », selon un titre de l'auteur, reconnaît l'influence de diverses variables en complément du contenu sensoriel (J.S. Bruner) : ce sont l'expérience antérieure, l'éducation, les émotions, les valeurs et la personnalité même. C'est donner une orientation cognitive à la perception. Le modèle « cognitiviste » va donc considérer le « percept comme le produit final d'une séquence d'opérations mentales ». Les travaux expérimentaux vont se multiplier pour rendre compte des processus engagés (réponse d'orientation ; attention sélective et partagée ; vigilance). Les encarts qui approfondissent les exposés théoriques en décrivent les plus significatifs.

Dans la troisième partie (D. Dubois et A. Weil-Barais) : « Qu'est-ce que communiquer ? », mêmes exigences quant au contenu ; même style pédagogique. Les données, surtout ici centrées sur la communication verbale, ne sont jamais séparées de leur cadrage théorique. Les définitions de base (exemples à l'appui) sont précisément distinguées : indices et signaux ; *signes et symboles*. *La particularité de ce thème est de* ne pas être l'objet exclusif de la psychologie et de se situer au carrefour de sciences autres. Les modèles explicatifs seront dès lors souvent empruntés à ces domaines proches des sciences du langage, mais non confondues avec elles. Ainsi de l'informatique, qui apporte ses modèles propres dans l'étude de l'intelli-

gence artificielle. À la psychologie d'intégrer ces apports et de tirer profit des confrontations entre spécialistes du langage (linguistes et psychologues de l'enfant par exemple). Cette ouverture leur est commune : dépasser les hypothèses clivées selon le rôle de l'inné et de l'acquis, du biologique et du social ; aborder le langage par l'étude de ses fonctions principales de communication et de représentation ; dépasser les aspects fragmentaires et ponctuels et les situer dans l'ensemble du fonctionnement interne et externe.

Cette perspective fonctionnelle s'affirme encore dans les parties concernant les activités cognitives « supérieures » de la mémoire (quatrième partie, par P. Lecocq) et (Cinquième partie, A. Weil-Barais) sur l'apprentissage, le raisonnement .

Les modèles traditionnels de la mémoire vont être bousculés dès que les chercheurs (Bartlett, en 1930) introduisent les préoccupations qualitatives en complément des travaux expérimentaux classiques du pionnier Ebbinghaus. La mémoire ne consiste pas seulement à stocker des évènements ou des éléments en vue de les retrouver. Elle suppose des stratégies de gestion des connaissances, imposant la question de structure de la mémoire. L'activité de mémoire est désormais admise (dépassant le concept de « trace de mémoire » produite dans le cerveau selon les neuro-physiologistes). Le sujet s'engage et s'ajuste aux exigences de situations différenciées (modèle de Tiberghien et Lecocq, 1983) à l'aide de *différents types d'attention*, plus ou moins contrôlée, dans l'organisation des connaissances.

La cinquième et dernière partie s'articule à la quatrième, bien que spécifique des opérations cognitives supérieures : questions d'apprentissage, de raisonnement, de prise de décision. Les informations, complètes et parfois difficiles, semblent pourtant à signaler à l'attention des formateurs qui seront aidés par la présentation aérée des tableaux, rappels, exemples, pour un apport complémentaire. Place est faite aux diverses « formes et mécanismes d'apprentissage », à leurs niveaux de fonctionnement (étayage maternel des acquis précoces chez le bébé ; modelage ; imitations réciproques d'apprentissages tutorés ou co-actifs). Les composantes externes des contextes culturels, liés aux normes, valeurs et particularités de personnalité elles-mêmes, sont encore présentes dans les jugements et décisions d'évaluation (problèmes des effets négatifs d'erreurs d'appréciation en matière scolaire). Comme dans tout le livre, A. Weil-Barais maintient ici les exigences de compétence dans les contenus et dans l'analyse critique des explications avancées, tenant en alerte, comme le souhaitaient les auteurs eux-mêmes, tous leurs lecteurs, pédagogues et psychologues.

Claude Saint-Marc

Summaries

ARTICLES - The french foreign language in all its states

Louis Porcher – The teaching of civilization. p. 5

How to build a cultural competence for the student of a foreign language is the main purpose of this text. Place and functions of « intercultural » concepts are designed. Concrete pedagogical propositions are offered to teachers and researchers.

Christian Puren – Psychological pedagogy and the didactics of languages. About the formative observation of classroom practice. p. 13

This paper examines an approach through which psychological pedagogy and the didactics of languages use common conceptual tools : the intentionalist approach. The author describes the main lines of a didactic research project on formative observation of language classes practisice, suggesting some hypotheses regarding the intentionality of the teacher as a way to manage complex learning/teaching situations, heterogeneous teaching styles, the « decision complex », the phenomenon of « encapsulation » of didactic intentionality.

Robert Galisson – A specific space for the teaching and learning of languages and cultures in France. p. 25

There is presently a strong social demand for learning languages and cultures but in the same time external pressures and internal dissensions instigate an identitary crisis. The author shows that this content is claimed to belong to several disciplinary fields, on the basis of differing assumptions, hard to conciliate. The last part of his paper is devoted to the presentation of the main lines of a branch of instruction which asserts its autonomy and the central position of the teacher in a framework of thinking and conceptualization, a position which had been unrighteously denied.

Albane Cain – The uncomfort of a « voluntary exile ». Teaching a mother tongue, learning a foreign language and coping with a cultural shock. p. 39

Learning a foreign language in natural environment is not so easy, though it is a great benefit. It doesn't prevent from the necessity of guiding students. In this paper an adult learner describes his progress, step by step, revealing his linguistic difficulties but also every endeavour to become open to alterity.

Dominique Groux – Evaluation of the pedagogical impact of a French curriculum in bilingual egyptian schools. p. 45

The research conducted in Egypt since 1988, initiated by the « Bureau d'Action Linguistique » (BAL) in close collaboration with the « Secrétariat Général des Écoles de Langue » and the Egyptian Ministry of Education dealt with the elaboration, setting and evaluation of a French curriculum for bilingual schools, from kindergarten to the « Baccalauréat » level and for the training of teachers. It helped reorganizing the teaching of French at all levels and restored the balance between the teaching of written and oral French, of reading and communication skills. Evaluation tests,

published by the « Direction de l'Évaluation et de la Prospective » of the French Ministry of Education and adapted to specific Egyptian situations were used for pupils assessment in primary school, « collège » and « lycée ». Others were created by the BAL team for kindergarten. Children's performances prove the superiority of these innovative schools, compared to the traditional ones.

*
**

Joël Lebeaume – Handicrafts for 10-12 years old schoolboys. 100 years long search for consistency. p. 57

In this survey, conditions of availability of handicrafts for boys in the last two years of primary school are analysed. In this perspective, the emergence, development, transformation and then disappearance of this subject matter between 1882 and 1985, is reported. During this period, the way of naming this subject changed several times, in its struggle for recognition. The survey also deals with an analysis of prescribed contents and in particular shows the difficulty of elaboration of a consistent and specific scheme fo 10-12 years old boys, supposed to be too big for hand exercices and too small for sheer technical education, though in 1985 technology was introduced. The variations of content reveals the conflict of references implied by didactic integration of social pratice.

Claude Carpentier – An obstacle to the development of child-centered learning : formalism. A historical study. p. 73

By proposing to make the educational system child-centered, the 1989 Education Act attempts to break away from the formalism which tend to evaluate pedagogy rather by its internal coherence (apriorism) than by its results (a posteriori assessment or realism). Under the 3rd Republic formalism was dominant in educational circles. There can be observed, however, between the wars, a certain evolution towards realism expressing itself in different ways and at differing rates according to whether one is looking at ministry guidelines, the « Revue pédagogique » or the regional officials such as successive departmental ministry inspectors and local inspectors ; the vantage point of the latter being especially advantageous for field study. Although limited, the changes observed constitute one of the theoretical foundations for a later development from a pedagogy without children to a child-centered pedagogy, from a content-centered pedagogy to a learner-centered pedagogy.

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 1994 au 31 juillet 1995

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	**215 F ttc**
DOM	**211,82 F**
Guyane, TOM	**210,58 F**
Etranger	**275 F**
Le numéro (TVA 5,5 %)	**58 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. 4.069-003-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807