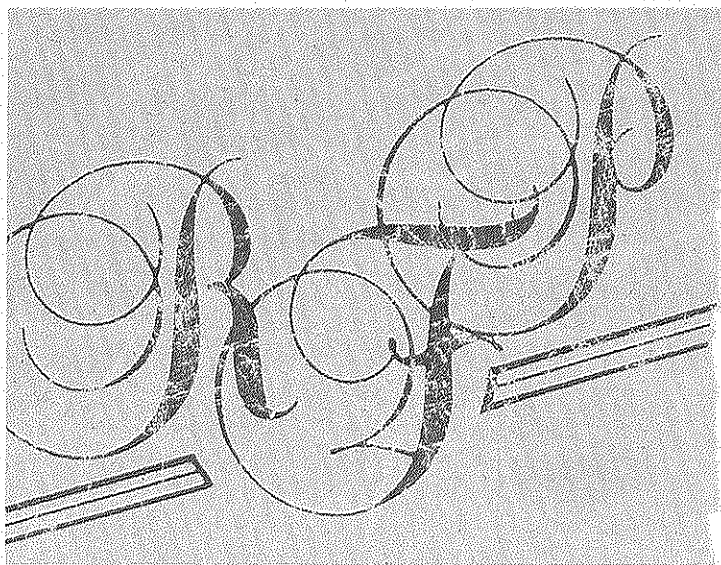


P 10 068



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

École et culture religieuse



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris I. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Education nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique, titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur de sciences économiques, Université de Bourgogne. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Bourgogne. Thierry GAUDIN, chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie. Jean GUGLIELMI, professeur de sciences de l'éducation, Université de Caen, directeur d'IUFM. Jean HASSENFORDER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique et Université de Paris V. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite, Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt de Berlin, Allemagne. Andrée TIBERGHIEU, directeur de recherche, CNRS, GRIC (UMR, Université de Lyon II-CNRS). Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION : Laura GEST, Institut national de recherche pédagogique.

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Philippe MEIRIEU, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

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. ☎ 01.46.34.91.61.

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"

ARTICLES**École et culture religieuse**

- Jean-Paul Willaime* – Présentation p. 5
Jean-Paul Willaime – École et religions : une nouvelle donne ? p. 7
Françoise Dunand – Manuels scolaires et religions, une enquête (1991-1998) p. 21
Roland J. Campiche – École et construction du sens p. 29

**

- Sylviane Barbiéri, Dominique Brun, Rémi Gagnayre* – Analyse comparative de deux populations d'étudiants : bacheliers récents et professionnels dans une école paramédicale p. 43
Virginie Albe, Jacqueline Guibal, Danièle Cros – Évaluation de la médiatisation des travaux pratiques d'optique en premier cycle universitaire p. 55
Luthia Bene-Kabala – Les performances en vitesse d'écriture des écoliers congolais de 1^{re} et 2^e années primaires selon le sexe p. 61
Marc Weisser – Photographie et schéma : quelle lecture des signes iconiques en sciences expérimentales ? p. 69
Roger Monjo – La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation p. 83
Jean Houssaye – Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire p. 95

NOTE DE SYNTHÈSE

- Yves Lenoir, Lucie Sauvé* – De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question (2^e partie) p. 109

NOTES CRITIQUES**Débat autour d'un livre**

- M. Fayol* – Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite (D. Gaonac'h et J. Fijalkow) p. 147

**

- N. Allieu* – Laïcité et culture religieuse à l'école (J.-P. Willaime) p. 150
J.-P. Astolfi, E. Darot, Y. Ginsburger-Vogel, J. Toussaint – Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies (J.-L. Martinand) p. 151
J.-P. Astolfi, E. Darot, Y. Ginsburger-Vogel, J. Toussaint – Pratiques de formation en didactique des sciences (G. Robardet) p. 153
R.J. Campiche – Cultures, jeunes et religions en Europe (J.-P. Boutinet) p. 154

C. Lessard, M. Tardif – La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structure, système (R. Bourdonclé)	p. 156
J.-M. Mayeur – La question laïque. XIX ^e -XX ^e siècle (C. Lelièvre)	p. 158
F. Messner (dir.) – La culture religieuse à l'école (L. Legrand)	p. 159
R. Nouailhat – La genèse du christianisme. De Jérusalem à Chalcédoine (L. Legrand)	p. 160
F. Ouellet – L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne (J.-P. Willaime)	p. 161
J.-B. Paturet – De magistro : le discours du maître en question (M. Soëtard)	p. 163
A. de Peretti – Présence de Carl Rogers (M. Pagès)	p. 164
F. Raynal, A. Rieuner – Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés (J. Berbaum)	p. 164
A.-M. Thiesse – Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique (A.-M. Chartier)	p. 165

École et culture religieuse

Présentation

Jean-Paul Willaime

Tout en restant strictement non-confessionnelle, l'école publique n'ignore pas les cultures religieuses : l'enseignement de l'histoire, de la littérature, des langues et des arts rencontre inévitablement le fait religieux et les professeurs de ces disciplines n'ont pas attendu le débat actuel pour intégrer des éléments de culture religieuse dans leur enseignement. Mais si, en France comme dans d'autres pays, un débat a surgi sur la nécessité de développer ou de réorienter un enseignement d'histoire des religions à l'école, c'est bien parce qu'un certain nombre de mutations crée une nouvelle situation. De là la nécessité de reconsidérer la question des relations entre « culture religieuse et éducation ». C'est ce que font ici trois contributions : la première situe la question d'un point de vue socio-historique en France tout en élargissant le regard à l'échelle de l'Europe ; la seconde s'intéresse aux manuels scolaires et à la façon dont ils traitent les faits religieux ; la troisième analyse, dans le contexte suisse, les perceptions et attentes des acteurs du monde éducatif. Ce dossier de trois contributions a l'avantage, malgré ses limites, d'aborder la question aussi bien sous l'angle des institutions et des rapports écoles-religions que sous l'angle des contenus et du matériel pédagogique et des usagers de l'école.

Le premier article : « École et religions : une nouvelle donne ? » (Jean-Paul Willaime) s'attache à montrer que la guerre des deux France (laïque et catholique) et les conflits scolaires qu'elle a engendrés ont contribué à brider, voire à censurer, la prise en compte des cultures religieuses dans l'éducation scolaire. Or la question de la religion à l'école se pose aujourd'hui dans de tout autres conditions qu'à l'époque de l'institutionnalisation de la laïcité : non pas contre la laïcité, mais en son cœur. La question, d'ailleurs, ne se pose pas seulement en France, mais aussi dans les autres pays européens. La sécularisation des religions comme de la laïcité elle-même permet de réfléchir, à nouveaux frais, sur l'intérêt et l'importance de l'histoire des religions pour l'éducation des jeunes.

Mais comment l'école prend-elle déjà en charge les cultures religieuses ? L'enquête sur « Manuels scolaires et religions » effectuée par Françoise Dunand apporte des informations précieuses par les constats qu'elle dresse et les insuffisances qu'elle révèle : que penser de la neutralité de l'école en matière religieuse lorsqu'elle se traduit par une pauvreté du contenu informatif et une décontextualisation historique (notamment dans le domaine de l'image) ? Pourquoi, se demande

Françoise Dunand, un tel hiatus entre le traitement des faits religieux dans les manuels scolaires et la recherche universitaire en histoire et en sociologie des religions ? Ce n'est qu'en intégrant les acquis de cette recherche que les professeurs parviendront, tout en restant dans une démarche laïque, à parler « des religions en tant que telles, c'est-à-dire en tant que systèmes de sens ».

Sur ce thème comme sur d'autres, il y a grand intérêt à regarder au-delà de l'hexagone. Roland J. Campiche, dans sa contribution « École et construction du sens », s'intéresse prioritairement aux usagers de l'école à travers des données d'enquête portant sur la Suisse Romande. Ses réflexions sur le rapport aux valeurs des différentes générations sont instructives à plus d'un titre. Elles révèlent notamment que les jeunes ne

sont pas dénués d'information en matière de religion (les médias jouent ici aussi un rôle croissant), mais ce qui leur manque, c'est un « fil rouge permettant de mettre ensemble ces morceaux épars ». Est-ce le rôle de l'école ? La question d'un enseignement d'histoire des religions renvoie de fait à un débat de fond sur les objectifs mêmes de l'éducation scolaire, souligne R.J. Campiche en conclusion. Les lecteurs de la *Revue Française de Pédagogie* découvriront avec intérêt, en annexe de cet article, le plan d'études du Canton de Vaud en « histoire et sciences des religions » (1).

Jean-Paul Willaime

NOTE

- (1) Signalons que, dans la rubrique « notes critiques » de ce numéro, quelques recensions d'ouvrages traitant du thème viennent utilement compléter ce dossier.

École et religions : une nouvelle donne ?

Jean-Paul Willaime

En France, la question de la religion à l'école se pose aujourd'hui dans de tout autres conditions qu'à l'époque de l'institutionnalisation de la laïcité. Il y a une nouvelle donne socio-religieuse qui impose, tout en restant dans une perspective laïque, de repenser le thème « école et religions » dans le cadre d'une problématique autre que celle du conflit des deux France (catholique et laïque). L'école ne peut pas pratiquer le mutisme sur la question du sens, faire comme si divers systèmes symboliques, religieux et non religieux, n'orientaient pas la vie de millions d'individus à travers le monde. C'est l'intelligibilité même de notre histoire et des mutations contemporaines qui est en jeu. En intégrant, dans une démarche laïque, l'approche historique et culturelle des systèmes symboliques, l'école publique peut contribuer à l'éducation citoyenne. Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'entre la sécularisation interne des cours de religion dans divers pays d'Europe et l'ouverture à la question de la culture religieuse à l'école en France, il y a des points de convergence à partir d'arrière-plans historiques et culturels différents.

Pourquoi, aujourd'hui, en France, diverses voix soulèvent-elles à nouveau la question de la religion à l'école ? L'école laïque n'a-t-elle pas définitivement réglé le problème en renvoyant les options religieuses au libre choix des familles et en assurant l'autonomie de l'institution scolaire et de ses enseignants vis-à-vis de toute autorité religieuse ? Les acquis fondamentaux de la laïcité seraient-ils menacés par une nouvelle offensive cléricale ? Et puis, si l'on parle du thème « cultures religieuses et école », de quoi parle-t-on au juste ? De la participation de l'école publique à la formation religieuse des élèves ou de l'étude sco-

laire des religions comme faits de civilisation dont la connaissance est indispensable à la compréhension des sociétés passées et présentes ? Toutes ces questions sont légitimes et il est compréhensible que certains les soulèvent. Si nous les rappelons, c'est pour indiquer d'emblée que la question de la religion à l'école se pose aujourd'hui dans de tout autres conditions qu'à l'époque de l'institutionnalisation de la laïcité, qu'elle surgit non pas contre la laïcité, mais en son cœur, et qu'elle constitue d'ailleurs une manifestation tangible de la réussite même de la laïcité. Il ne s'agit pas d'introduire la catéchèse à

l'école mais de tirer, dans une perspective laïque, toutes les conséquences du fait que « la connaissance des cultures religieuses est nécessaire à l'intelligence de nos sociétés, de leur passé et de leur présent, de leur patrimoine littéraire et artistique, de leur système juridique et politique » (Rapport Joutard, 1989). Il y a une nouvelle donne socio-religieuse qui impose de repenser le thème « école et religions » dans le cadre d'une problématique autre que celle du conflit des deux France (catholique et laïque). C'est ce que nous voudrions expliciter ici en situant le surgissement du thème « école et cultures religieuses » dans le cadre des mutations socio-culturelles et religieuses de cette fin de siècle, en situant également la situation et le débat français par rapport au contexte européen. Mais auparavant, nous voudrions expliquer pourquoi le conflit des deux France a contribué à freiner l'intégration de l'histoire des religions dans l'éducation scolaire (1).

L'HISTOIRE DES RELIGIONS À L'ÉCOLE : UNE VICTIME DU COMBAT DES DEUX FRANCE

La loi du 28 mars 1882 sur « l'enseignement primaire obligatoire » abrogea, en son article 3, les dispositions de la loi Falloux (1850) qui donnaient « aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées » : l'école s'émancipait ainsi de toute tutelle religieuse. Cette séparation de l'Église et de l'école sera confirmée par la loi du 30 octobre 1886 qui, en son article 17, précisa que « dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque ». Par ailleurs, la loi de 1882 stipulait, en son article 2 : « Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires ». Tout en consacrant la séparation de l'école et de la religion, la loi respectait la liberté religieuse des familles et rendait possible son exercice dans le cadre de la semaine scolaire. « L'instruction morale et religieuse » était remplacée par « l'instruction morale et civique ». Bien qu'elle conservât « les devoirs envers Dieu » dans ses programmes et ne se vouât point anti- ni même a-religieuse, cette « instruction morale et civique » inaugura un enseigne-

ment moral laïque clairement distingué de l'enseignement religieux. En supprimant cette mention des « devoirs envers Dieu » dans le cadre de la refonte du programme des écoles primaires de 1923, la morale laïque abandonnait toute référence religieuse même générale ou allusive. La séparation entre école et religion était pleinement consommée, non seulement avec les religions positives – les différentes confessions –, mais aussi avec le sentiment religieux en général.

Jean Baubérot note que, « malgré le maintien, jusqu'en 1923, de ces « devoirs envers Dieu » dans les cours de morale, les instituteurs parlent le moins possible de religion, sujet hautement conflictuel. Dans le secondaire, les lycées avec des internats comportent des aumôniers, mais l'évolution est parallèle à celle de l'école primaire : sans être complètement ignorée, la religion est marginalisée et on a tendance, par exemple, à substituer des textes de Cicéron à ceux des Pères de l'Église pour étudier le latin » (1990, 149). Dans le même sens, Pierre Ognier remarque qu'à la fin du XIX^e siècle, ce qui concerne la religion « n'est plus guère traité par les instituteurs. Pourquoi chercher des difficultés avec le curé sur cette question délicate alors que, grâce à la solidarité, on pouvait éviter cet aspect épineux et suivre la mode du jour ? » (in Lequin Y. éd., 1994, 122) (2).

Si la morale laïque fut, en ses débuts, d'inspiration spiritualiste et donc aucunement hostile au sentiment religieux, ce sont des sensibilités scientistes qui exercèrent ensuite une grande influence. L'importance accordée à la science comme fondement de tous les savoirs, y compris la morale, contribuera à évincer la religion de l'univers scolaire. Pour la « Science » de cette époque en effet, Dieu étant indémontrable, le sentiment religieux « est une attitude irrationnelle dont l'évocation risque de blesser la conscience de certains élèves. Bien plus certains instituteurs, devenus athées et socialistes, « croiraient manquer à leur devoir civique et professionnel d'enseigner la vérité, s'ils n'affranchissaient l'esprit de leurs élèves de cette « formidable erreur » qu'est la notion de Dieu ». Certains maîtres pensent même que la nouvelle conception scientifique du monde doit logiquement conduire à un athéisme enseigné officiellement » (Ognier, in Lequin Y., 1994, 138). En 1901, les amicales d'instituteurs, nouvellement créées, demanderont la suppression des devoirs envers Dieu dans le programme de

morale, de même que la Ligue Française de l'Enseignement (lors de son 21^e congrès en août 1901 à Caen).

Mais la Ligue Française de l'Enseignement alla plus loin. Elle proposa en effet, rappelle Pierre Ognier (1994, 138), « qu'en compensation de cette suppression de toute mention religieuse dans les programmes officiels de l'enseignement primaire, « on y substitue, dans ceux des Écoles Normales, des notions sommaires d'histoire des religions ». Cette proposition sera également reprise dans les conclusions de deux congrès du Parti radical et radical-socialistes, en 1902 et 1903. La Ligue le réitérera lors de son congrès de 1904 ». Ferdinand Buisson, le directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896 et l'éditeur du fameux *Dictionnaire de pédagogie* (1878-1887), ira dans le même sens en se prononçant, en 1908, « pour l'enseignement de l'histoire des religions (...) dans les programmes des lycées, de l'école normale, de l'école primaire supérieure » (cf. Baubérot, 1990, 150).

Ces propositions, malgré les échos favorables qu'elles rencontrèrent dans les publications pédagogiques, ne se concrétisèrent pas. Lorsqu'en 1905, on remania les programmes des Écoles Normales, on supprima bien toute mention de Dieu et toute référence à la « vie future », mais on n'introduisit pas pour autant une formation minimale en histoire des religions. « Il est vrai, remarque P. Ognier (1994, 138), que le grave conflit qui opposa l'État républicain et l'Église catholique entre 1901 et 1905 n'incitait pas les membres du Conseil Supérieur à se pencher sur cette question brûlante ». Les choses n'aboutirent donc pas et il fallut attendre 1982 pour que la Ligue Française de l'Enseignement, à l'occasion de son Assemblée Générale de Montpellier, reprenne l'idée en proposant une meilleure information sur les religions dans les programmes de l'école publique.

Les choses n'aboutirent pas, mais des principes essentiels étaient acquis. Ces propositions du début du siècle montraient en effet que la laïcité n'excluait nullement de ses perspectives « la religion comme fait historique et plus généralement « culturel » ; (...) que les religions étaient désormais perçues comme relevant d'une connaissance rationnelle, voire scientifique, sous l'angle de l'évolution historique et du fait sociologique » (Ognier, 1994, 138-139). D'ailleurs, dans l'ensei-

gnement supérieur, tout particulièrement avec la création de la section des sciences religieuses de l'École Pratique des Hautes Etudes en 1886 – suite à la suppression de la Faculté de théologie catholique de la Sorbonne un an auparavant –, l'étude historique et non confessionnelle des phénomènes religieux se voyait pleinement reconnue (du côté de la République au moins car, du côté catholique, l'on considérait que non seulement ces sciences religieuses ne pouvaient pas être neutres, mais qu'elles étaient obligatoirement hostiles à la religion, en particulier catholique, cf. Poulat, 1987 et Baubérot, 1987). Mais au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, on peut dire que le conflit des deux France empêcha une intégration sereine de l'étude historique des faits religieux dans les programmes.

Ce conflit des deux France et toutes les querelles qu'il a entraînées entre la République et l'Église catholique ne fut donc pas sans conséquences sur le traitement réservé au religieux dans l'école publique. Dans ce contexte en effet, une laïcité de combat a développé une neutralité plutôt négative à l'égard du religieux : il s'agissait avant tout de s'émanciper des tutelles cléricales pour promouvoir la « raison » et institutionnaliser la démocratie. Cette décléricalisation laïcissante s'est effectuée en lien avec des philosophies du progrès qui ont eu tendance à voir dans les faits religieux des phénomènes obsolètes, liés à l'ignorance et aux superstitions. Tant que les pouvoirs religieux justifiaient une laïcité de combat, une dimension antireligieuse, même modérée, a pu exister, d'autant plus qu'elle pouvait s'adosser à des visions alternatives de l'homme et du monde. Cela justifiait d'autant plus le renvoi de la religion aux Églises et son éviction de l'école. S'instaurait ainsi une véritable division du travail éducatif selon laquelle l'éducation religieuse n'incombait plus du tout à l'école, mais uniquement aux familles qui le souhaitaient, et ce en dehors du temps et de l'espace scolaire. Certes, des dispositions étaient prises pour permettre divers services d'aumôneries, mais, pour l'essentiel, la religion était renvoyée aux Églises. Face à un intransigeantisme catholique n'acceptant pas, à l'époque, le processus d'émancipation de la société par rapport aux autorités religieuses, c'est-à-dire la sécularisation institutionnelle (l'autonomisation des différentes sphères d'activité par rapport aux tutelles religieuses), une telle division du travail éducatif s'est avérée historiquement nécessaire.

Mais si l'on peut historiquement comprendre, on peut aussi réfléchir aux conséquences d'une telle situation qui, en boutant le prêtre hors de l'école, a eu tendance à accréditer l'idée que la religion relevait uniquement de la compétence des prêtres et des institutions religieuses. Paradoxalement, l'exclusion scolaire du religieux a renforcé sa cléricisation et freiné sa laïcisation (la diffusion sociale des approches du religieux comme phénomène historique et culturel). Une telle situation, encore une fois historiquement compréhensible dans la situation française, n'a pas été sans conséquences sur la façon même de percevoir le religieux : on a eu tendance à le réduire aussi bien au cultuel qu'au surnaturel. Abandonner le religieux aux prêtres et aux Églises, c'était en effet opérer une double réduction du religieux : d'une part au culte en considérant que le religieux c'est essentiellement ce qui se passe à l'intérieur des bâtiments cultuels (réduction du religieux au cultuel), d'autre part au surnaturel en considérant que, parce que le religieux était perçu comme renvoyant à des forces irrationnelles agissant mystérieusement, il était forcément à l'opposé de la démarche scientifique (réduction du religieux au surnaturel). Entre la critique réductionniste des rationalistes qui dissout l'objet religion au motif qu'il s'agit d'une pure illusion entretenue par les prêtres et l'approche spirituelle qui dissout l'objet religion au motif qu'il s'agit d'une réalité seulement accessible au langage de la foi, il y a une convergence objective pour interdire toute analyse historique des phénomènes religieux. Que l'on réduise le religieux par excès comme si l'approche spirituelle était la seule possible ou par défaut comme si la critique rationaliste avait dit le dernier mot sur la religion, le résultat est le même : la religion comme phénomène socio-culturel dont l'intelligence est nécessaire pour comprendre l'histoire des hommes et des sociétés disparaît du champ d'études. Or, les religions ne sont pas seulement des dispositifs cultuels, elles représentent des cultures intégrant toutes les dimensions de l'expérience humaine et produisant des effets dans toutes les sphères d'activités et d'expressions. Les religions ne sont pas non plus réductibles à l'irrationnel, elles sont aussi porteuses de rationalité : la modernité occidentale est incompréhensible sans ses enracinements juif et chrétien, et la rationalité ne se réduit pas à la rationalité instrumentale ou technique. L'étude des religions, en permettant de découvrir les rationalités propres à différents

systèmes symboliques, ne peut qu'enrichir la réflexion sur les diverses figures de rationalité.

On l'aura compris, les religions sont choses trop importantes pour qu'on laisse uniquement les clergés s'en occuper. Ces grands systèmes symboliques à travers lesquels les hommes ont donné et donnent sens à leur existence ont tellement influencé l'histoire des sociétés et jouent encore un rôle si important dans le monde, que leur prise en compte est indispensable à l'intelligence du passé comme du présent. Par ailleurs, face à des autocompréhensions religieuses qui ignorent délibérément les données de l'histoire et placent les consciences croyantes sous la dépendance absolue d'autorités qui appuient leurs orthodoxies sur des contre-vérités historiques, n'est-il pas du devoir de l'école publique de rappeler les données de l'histoire ? Ce n'est pas contrevenir à la neutralité religieuse que de présenter aux élèves les principaux acquis de la recherche historique concernant les religions, leurs textes fondateurs (Bible, Coran,...) et leurs personnages centraux. L'étude historique des religions, si elle n'est aucunement antireligieuse, heurtera toujours les sensibilités religieuses fondamentalistes qui, dans l'autocompréhension de leur tradition religieuse, refusent d'intégrer les acquis de l'histoire. Elle heurtera aussi sans doute ceux qui, parce qu'ils ont de la peine à considérer que l'on peut être moderne et religieux à la fois, ont tendance à avoir une vision figée et archaïque du religieux comme si les religions n'évoluaient pas en intégrant notamment des principes essentiels de la modernité. Or les religions, comme les œuvres artistiques, ont une histoire ; elles changent et leurs évolutions ne se sont pas seulement des réponses aux changements économiques, sociaux et culturels des sociétés : il y a aussi des dynamiques spécifiquement religieuses de changements comme il y a des changements proprement artistiques.

Mais pour que l'on puisse réouvrir la discussion sur l'approche des faits religieux à l'école, il fallait que soient définitivement acquis les grands principes de la laïcité scolaire : la stricte laïcité des enseignants, tenus, comme tous les fonctionnaires, à un devoir de réserves par rapport à leurs propres options religieuses ou non religieuses (d'autant plus qu'ils se trouvent face à des mineurs) ; la laïcité des programmes ensuite avec des manuels et des contenus d'enseignement qui devaient être exempts de toute propagande pro-

ou anti-religieuse et manifester une attitude de neutralité par rapport aux différentes conceptions religieuses et philosophiques ; une laïcité des élèves enfin qui, s'ils ont le droit d'exprimer leurs convictions religieuses ou non religieuses, ne peuvent pas remettre en cause la laïcité de l'espace scolaire en se livrant à des activités de propagande religieuse ou en refusant de suivre les cours de telle ou telle discipline (interdiction de toute modulation des programmes en fonction des croyances et pratiques religieuses des élèves). Ces acquis fondamentaux constituent toujours les principes de base de la laïcité scolaire. Si, dans des circonstances comme celles de l'affaire des « foulards islamiques », l'on a pu en rediscuter les modalités d'application, reste qu'un consensus s'est aujourd'hui établi autour de ces principes essentiels de la laïcité à l'école. C'est bien parce que ces principes sont maintenant largement admis, en particulier reconnus par les principales autorités religieuses de notre pays, que l'on peut aujourd'hui reposer la question de la culture religieuse à l'école.

LE SURGISSEMENT DE LA QUESTION DE LA CULTURE RELIGIEUSE À L'ÉCOLE COMME CONSÉQUENCE D'UNE DOUBLE SÉCULARISATION : CELLE DE LA RELIGION ET CELLE DE LA LAÏCITÉ

Ces dernières années, le rapport du Recteur Philippe Joutard sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales (1989), divers articles de presse, des sondages d'opinion, un colloque international réuni à Besançon en 1991, l'*Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie* (3), plusieurs stages MAFPEN, des initiatives diverses (Hervieu-Léger, 1990) ont attiré l'attention de l'opinion publique, en premier lieu celle des enseignants, sur le fait que l'école, tout en restant laïque, devait prendre en compte les cultures religieuses dans les enseignements qu'elle dispense. Non qu'elle ne le fasse pas déjà, notamment en histoire. Mais on souligne l'urgence et la nécessité d'une prise en compte plus conséquente de ces cultures, certains allant même jusqu'à proposer l'introduction d'un véritable enseignement d'histoire des religions. De là le débat : comment, pourquoi, en vue de quoi, par qui, pour qui, l'école peut-elle, si l'on estime qu'elle doit le faire, prendre en compte les

cultures religieuses ? Débat où s'entremêlent toutes sortes d'attentes concernant aussi bien l'école que la religion (Willaime, 1995). Ces attentes sont complexes et souvent ambiguës. Sans revenir sur l'analyse de ces attentes, nous voudrions montrer en quoi le resurgissement du débat sur la religion à l'école s'inscrit dans des évolutions touchant aussi bien les religions que la laïcité. Si, aujourd'hui, l'école revient sur la question de l'étude des religions dans l'enseignement public, c'est parce qu'une double sécularisation s'est opérée : une sécularisation des religions et une sécularisation de la laïcité elle-même. C'est cette double sécularisation qui rend aujourd'hui possible une reprise sereine du débat sur l'approche historique et laïque des phénomènes religieux à l'école publique.

Une sécularisation des religions

Les institutions religieuses sont atteintes par le mouvement général de « désacralisation des grandes institutions » dont parle Henri Mendras dans ce qu'il appelle *La Seconde Révolution Française* (1988), à savoir cette période de 1965 à 1984 durant laquelle la France a connu des changements très profonds d'ordre économique et socio-culturel. Un processus de sécularisation interne, en particulier d'écroulement de l'autorité du prêtre, affecte en profondeur une Église confrontée tant à une certaine désaffection sociale qu'aux aspirations démocratiques de ses fidèles (notamment en ce qui concerne le fonctionnement de l'autorité dans l'Église et le rôle dévolu aux femmes) sans compter les contestations des traditionalistes. La perte d'emprise sociale des institutions religieuses est en effet statistiquement bien attestée même si 71 % des Français restent attachés à l'enterrement religieux : 10 % de catholiques allant régulièrement à la messe le dimanche alors qu'ils étaient 30 % dans les années 1950, 43 % d'enfants d'âge scolaire allant au catéchisme alors qu'ils étaient 90 % en 1960, la moitié seulement de mariages religieux sur cent unions (remariages de divorcés exclus), une centaine d'ordinations sacerdotales par an à la fin des années 80 alors qu'il y en avait plus de 600 au début des années 60. « Chez les jeunes (18-24 ans), précise Yves Lambert (in Riffault, 1994, 129-130), cette évolution prend l'allure d'une sortie de la religion » : 42 % seulement des jeunes Français déclaraient, en 1990, appartenir à une religion (37 % pour le catholi-

cisme). En raison de la baisse de la socialisation religieuse, moins de la moitié d'une classe d'âge est aujourd'hui formée religieusement en France. On observe la même évolution dans d'autres pays européens (aux Pays-Bas et en Grande-Bretagne, en 1990, respectivement 39 % et 43 % des jeunes de 18-24 ans déclaraient appartenir à une religion). Cette absence de socialisation de nombreux jeunes dans la tradition religieuse la plus importante de notre histoire et de notre culture : le christianisme, font que les enseignants de l'école publique se retrouvent aujourd'hui devant des élèves qui ne comprennent pas le vocabulaire chrétien, en particulier les récits bibliques. Ce qui représente une situation nouvelle par rapport aux années 1950 où les enseignants de l'école publique s'adressaient à des élèves qui, à 90 %, étaient catéchisés. N'est-il pas dès lors du devoir de l'école publique, non pas de pallier l'absence de formation catéchétique des élèves, mais de pallier les effets déculturants de cet effondrement de la catéchèse pour ce qui concerne la compréhension de notre histoire et de notre patrimoine littéraire et artistique ?

Bien que la France reste un pays de « christianité » (Emile Poulat), c'est-à-dire un pays profondément marqué par la culture chrétienne – catholique, mais aussi protestante –, c'est un pays qui, en cette fin de XX^e siècle, est beaucoup plus diversifié religieusement qu'il n'y paraît. Tout d'abord parce que le catholicisme n'y est plus aussi massivement majoritaire : en 1994, 67 % des Français se déclaraient catholiques alors qu'ils étaient 90 % à le faire à la fin des années 1950 (sondage C.S.A. – *Le Monde, La Vie, Le Forum des Communautés Chrétiennes, L'Actualité Religieuse dans le Monde* de 1994). Ensuite parce que le pluralisme religieux du territoire s'est accentué, en particulier avec la présence d'une forte minorité musulmane (évaluée à quatre millions dont près de la moitié de nationalité française) et le développement récent de la présence du bouddhisme (environ 500 000 adeptes parmi lesquels 150 000 Français). Avec les protestants (environ un million), les juifs (600 000), les orthodoxes (200 000) et les Témoins de Jéhovah (130 000), le paysage religieux français est donc diversifié. Cette diversification, avec notamment la présence d'une forte minorité musulmane, rend d'autant plus nécessaire une prise en compte objective et rigoureuse des cultures religieuses dans l'enseignement public. Une telle prise en compte ne pourrait d'ailleurs qu'aider le proces-

sus d'adaptation de l'islam au contexte d'une société démocratique et pluraliste, plus particulièrement à celui de la laïcité scolaire.

La baisse de participation religieuse des Français s'accompagne du développement d'un individualisme religieux : selon le sondage C.S.A. de 1994, 71 % des Français de 18 ans et plus estiment que de nos jours, chacun doit définir lui-même sa religion indépendamment des Églises ». Selon le même sondage, 83 % des Français déclarent tenir compte avant tout de leur conscience – et non des positions de leur Église – dans les grandes décisions de leur vie. Le pluralisme fait des options religieuses ou non religieuses une affaire de libre choix personnel et introduit une dose plus ou moins grande de relativité dans le rapport des individus à la religion : 16 % seulement des Français de 18 ans et plus étaient, en 1994, d'accord avec la proposition : « Il n'y a qu'une seule religion qui soit vraie ». La perte d'emprise des institutions religieuses sur leurs propres membres se manifeste aussi par le pluralisme interne à chaque univers religieux. Renouveaux charismatiques, mouvances intégristes et fondamentalistes, mouvances libérales, sensibilités insistant sur l'engagement socio-politique, sensibilités mystiques, chaque univers confessionnel est un monde. La diversité interne s'est accentuée et se trouve légitimée et revendiquée par les acteurs au nom même de leur liberté de choix. Non seulement l'on veut être libre de choisir une religion ou de n'en choisir aucune, mais, si l'on en a choisi une, on veut se mouvoir librement dans son univers. La conscience religieuse a été pénétrée par la laïcité : ce n'est plus la laïcité versus la religion, c'est la laïcité qui habite la conscience religieuse elle-même. On n'est plus catholique, protestant ou juif en 1998 comme on l'était à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle et la conscience religieuse des musulmans vivant en France est elle-même atteinte par ces évolutions (Babès, 1996). Les personnes qui s'identifient comme catholiques revendiquent leur autonomie vis-à-vis du magistère romain, notamment en matière d'éthique sexuelle et conjugale, et l'on peut parler d'une laïcisation de la conscience religieuse elle-même. Mais si cette laïcisation de la conscience religieuse constitue la tendance dominante, il y a aussi des expressions religieuses radicales (intégrismes, fondamentalismes, groupes sectaires) qui mettent en cause les principes mêmes de la laïcité, voire de la démocratie pluraliste. On rencontre ces expres-

sions aussi bien à l'intérieur des grandes confessions (catholicisme, protestantisme, judaïsme, islam) qu'à l'extérieur. Ces expressions posent problèmes, mais il ne faut pas en exagérer l'importance. Ainsi y-a-t-il certes apparition de divers mouvements religieux qualifiés de « sectes » mais, outre que ce phénomène a toujours existé, il n'a pas l'ampleur que les médias prétendent : la plupart de ces groupes ne rassemblent qu'un nombre restreint de membres et ont beaucoup de mal à recruter ; globalement, moins de 1 % des Français sont adeptes d'un groupe de type sectaire (4).

La baisse du pouvoir social des institutions religieuses tant sur leurs fidèles que dans et sur la société ne doit pas pour autant masquer les transformations mêmes de la religion et sa revitalisation sous des formes nouvelles. Les religions évoluent et redisent le sens de leur tradition dans de nouveaux termes. Distanciation et autonomisation des individus par rapport aux appareils de régulation du croire, mais maintien d'un certain intérêt pour la religion : seulement 18 % des Français de 18 ans et plus disent « en avoir fini avec la foi » (sondage C.S.A. de 1994). Même si l'augmentation des baptêmes d'adultes ne compense pas la baisse des baptêmes d'enfants, reste qu'elle traduit une évolution significative : l'engagement religieux comme manifestation de sa liberté personnelle et non plus comme héritage plus ou moins conventionnel. Cet intérêt religieux se manifeste aussi par « un spirituel détaché du christianisme » (Lambert, in Riffault, p. 130) et valorisant des croyances d'autres religions (particulièrement chez les jeunes). De là toutes sortes de recompositions qui s'effectuent sous la forme des bricolages les plus plus divers utilisant le matériel symbolique disponible au gré des expériences vécues par les uns et les autres. C'est un religieux sauvage », informel, disséminé qui, tout en étant déconnecté par rapport aux grands appareils du croire, peut s'y rapporter de façon sporadique en utilisant certaines de ses offres. Cette « religion à la carte » permet aux individus de faire leurs expériences tout en gardant leur autonomie. On croit autrement et on pratique autrement. Il y a un processus de dérégulation institutionnelle de la religion : les individus revendiquent une sorte de *do it yourself* en matière religieuse afin, soit de renoncer à toute démarche religieuse, soit d'expérimenter de nouvelles voies de salut. Nos contemporains sont devenus beaucoup moins assignables à résidence ecclésias-

tique : leur appartenance religieuse est partielle et fluide, voire non exclusive. Ils refusent le menu religieux que proposent les Églises au profit d'un religieux à la carte où chacun, puisant ici ou là, compose l'univers religieux qui lui convient. Moins stables dans leurs appartenances et leurs croyances, nos contemporains peuvent pratiquer une sorte de zapping parmi les offres religieuses ou parareligieuses qui leur sont accessibles. Comme des consommateurs cherchant à tester différentes produits, ils inclinent à expérimenter telle ou telle orientation religieuse pour juger sur pièces. Un rapport expérimental à la vérité religieuse se développe ainsi, un rapport qui tend à évaluer la légitimité d'une religion à l'aune des bienfaits qu'elle procure. Dans un tel contexte, la légitimité historique et culturelle des Églises chrétiennes n'est pas suffisante pour asseoir leur audience. Les Églises sont de plus en plus confrontées à un marché concurrentiel.

À cette dérégulation institutionnelle du sentiment religieux correspond un processus de déculturation. Les mots, les récits et les symboles à travers lesquels s'exprime le christianisme deviennent de plus en plus hermétiques pour nos contemporains : il y a une crise même du langage religieux chrétien, non seulement parce que nos contemporains connaissent de moins en moins les personnages bibliques ou le sens de telle ou telle expression (« trouver son chemin de Damas », « être l'ouvrier de la onzième heure » ou même « porter sa croix »), mais aussi parce qu'il y a un véritable décrochage entre les Signifiants et les Signifiés. L'image même de Dieu s'en trouve atteinte : pour nombre de personnes, cela évoque plus aujourd'hui l'idée d'une force cosmique impersonnelle que l'idée d'un Dieu personnel. Le Signifiant « résurrection » est réinterprété en termes de réincarnation.

Dérégulation institutionnelle et déculturation produisent une situation d'*anomie* religieuse caractérisée par une dispersion sociale et culturelle du religieux, tout particulièrement du religieux chrétien. Autrement dit, le religieux contemporain est beaucoup moins structuré socialement et culturellement. Pris entre la mondialisation et l'individualisation, ces *pays symboliques* que sont les religions voient leurs frontières érodées et devenir floues : l'identité religieuse des individus est beaucoup plus incertaine et flottante. Nous sommes à l'heure des syncrétismes, du mélange des traditions : les frontières symboliques sont

devenues très poreuses et les individus sont exposés à toutes sortes d'offres.

Une telle situation religieuse est propice au développement d'un véritable marché de l'offre de salut : les petites entrepreneurs indépendants et quelques entreprises multinationales tentent leurs chances sur le marché des biens spirituels et viennent concurrencer les Églises traditionnelles ou prendre la place qu'elles occupaient (cf. le débat sur les « sectes » et les « nouveaux mouvements religieux »). C'est la mondialisation symbolique, le développement de la libre entreprise dans le domaine du salut. Comme en politique, le moindre crédit accordé aux institutions et l'érosion des cultures favorisent l'émergence de personnages charismatiques et le développement de la démagogie. Dans une situation d'anomie religieuse, les individus peuvent avoir tendance à s'identifier à quelques héros du croire, même s'ils n'adhèrent pas à tout le message de leur héros (cf. l'ambivalence des succès de foule du pape Jean-Paul II). Une telle conjoncture est aussi favorable au populisme et au clientélisme tant dans les domaines politique et religieux. Comme le philosophe Marcel Gauchet a pu dire que « la société actuelle était psychiquement épuisante pour les individus » parce que les individus avaient aujourd'hui beaucoup plus à porter sur leurs épaules, on peut dire que la conjoncture religieuse actuelle a quelque chose de psychiquement épuisant pour les individus. Dans une situation d'anomie religieuse où le sentiment religieux est beaucoup moins encadré par les institutions et où les traditions religieuses n'ont plus l'évidence culturelle qu'elles avaient auparavant, l'individu doit s'orienter dans un univers pluraliste et complexe et trouver lui-même sa cohérence symbolique : l'identité religieuse individuelle est aujourd'hui moins donnée qu'elle n'est à construire. Ce qui demande beaucoup de ressources psychologiques, intellectuelles et sociales. On comprend dès lors qu'une telle situation suscite aussi des réactions traditionalistes qui cherchent à conjurer l'anomie en réactivant l'orthodoxie propre à chaque tradition et en fournissant une identité religieuse stricte et forte à leurs adeptes.

C'est donc à un paysage religieux bien différent de celui qui caractérisait la période d'institutionnalisation de la laïcité (fin XIX^e-début XX^e) que la France laïque est confrontée aujourd'hui. Le respect de la laïcité institutionnelle y est d'autant plus accepté que la sécularisation a pénétré la

conscience religieuse des fidèles qui continuent à participer à la vie des Églises. Si les principales composantes de la société française revendiquent aujourd'hui leur appartenance au « grand diocèse des esprits émancipés » dont parlait Sainte-Beuve, on comprend dès lors pourquoi la laïcité à la française peut chercher, sans rien renier de ses principes fondamentaux, à s'adapter à cette nouvelle conjoncture socio-religieuse et envisager favorablement un enseignement plus conséquent sur les cultures religieuses. Face au développement de l'anomie religieuse, un enseignement rigoureux sur les grandes traditions religieuses de l'humanité est d'autant plus nécessaire.

Une sécularisation de la laïcité ensuite

Dans sa phase combative, la laïcité a eu tendance, en France, à se concevoir comme un contre-système d'emprise par rapport à celui de l'Église catholique. Ce fut la lutte entre le prêtre et l'instituteur dans le domaine éducatif. Or, aujourd'hui, la laïcité s'est décrispée par rapport aux phénomènes religieux. Comme nous croyons l'avoir montré (Willaime, 1994-1995), au-delà des différents régimes des cultes et des histoires particulières à chaque pays d'Europe, une certaine laïcité culturelle prédomine aujourd'hui en Europe occidentale, une laïcité culturelle que l'on peut définir par les caractéristiques suivantes : neutralité confessionnelle de l'État et de la puissance publique, reconnaissance de la liberté religieuse (positive et négative, c'est-à-dire y compris la liberté de non-religion), reconnaissance de l'autonomie de la conscience individuelle (liberté personnelle de l'homme et de la femme par rapport à tous les pouvoirs religieux et philosophiques), réflexivité critique appliquée à tous les domaines (religion, politique, science...). En ce sens, on peut dire, avec Émile Poulat (1990, 108-109), « nous sommes tous laïques ». La laïcité culturelle, c'est la fin du religieux comme pouvoir et le réaménagement du rôle du religieux dans une société pluraliste qui s'est libérée de la tutelle des *clercs*. C'est dans un tel cadre que s'effectuent diverses recompositions entre religion et politique, dans un tel cadre aussi que se manifestent des contestations religieuses et politiques de la laïcité culturelle elle-même. Cette laïcité culturelle n'est rien moins que tranquille : non seulement elle est un enjeu important dans diverses sphères religieuses, mais elle a aussi une dimension géo-

politique qui n'échappe pas à tous ceux qui se préoccupent de l'avenir des démocraties à l'âge du désenchantement du politique.

La perte effective de pouvoirs des institutions religieuses, tant sur la société que sur leurs fidèles, l'autocritique même de la modernité qui tend beaucoup moins à se concevoir en opposition radicale avec les traditions et qui développe une pensée des limites, le retour public de la question éthique et la redécouverte des dimensions symboliques du lien social ont contribué à générer, au sein même de la laïcité, une attitude plus ouverte, faite de neutralité bienveillante, à l'égard des expressions religieuses qui acceptaient de s'inscrire dans l'espace d'une société démocratique et pluraliste. S'émanciper de la tutelle des clercs et s'autonomiser par rapport aux institutions religieuses n'évacue pas pour autant les questions de sens et d'éthique : la décléricalisation permet au contraire de reconsidérer le religieux comme phénomène spécifique. Dans un tel contexte, la laïcité se définit plutôt comme le cadre régulateur d'un pluralisme des visions du monde que comme un contre-système d'emprise par rapport aux religions. Selon nous, il y a un processus de « laïcisation de la laïcité ». L'État laïque, en devenant plus neutre aux plans philosophique et éthique, s'est lui-même laïcisé en profondeur. De la Révolution Française à nos jours et en passant par la Troisième République, on a ainsi évolué, en France, d'un État régénérateur à un État gestionnaire, d'une école comme avant-garde de la modernité dans un environnement jugé traditionnel à une école plus modeste dans ses ambitions philosophico-morales. On est passé du civisme politico-patriotique d'une République conquérante au civisme politico-éthique de la République gestionnaire d'une démocratie pluraliste, où les forces spirituelles et morales de la nation sont invitées à collaborer au maintien et à la transmission de l'ethos démocratique et à la définition de codes d'éthique dans différents domaines (sciences de la vie notamment). Les pouvoirs publics ont moins à craindre aujourd'hui qu'hier les pouvoirs cléricaux : bien que le catholicisme soit la religion de la majorité des Français, plusieurs lois auxquelles l'Église catholique était opposée ont été votées : loi sur la contraception en 1967, sur l'avortement en 1974 et 1979, sans que cela provoquât de mobilisations intenses de l'épiscopat catholique. Un pluralisme religieux plus marqué et se manifestant de façon beaucoup plus visible a également favorisé

ce réaménagement des rapports entre religions et État en France.

Les interrogations générées par les recherches en biologie et en génétique ont d'autre part contribué à ramener la question éthique au cœur du débat public et suscité une demande d'éthique. Les « familles spirituelles » sont ainsi associées aux réflexions et recherches d'instances publiques comme le *Comité consultatif d'Éthique pour les Sciences de la Vie et de la Santé* (créé en 1983) et le *Conseil National sur le Sida* (créé en 1989). À côté des visions non-religieuses de l'homme et du monde, les religions sont d'autre part invitées à participer à la légitimation des droits de l'homme et des principes de base des démocraties pluralistes (tels qu'ils figurent dans la *Convention européenne des droits de l'homme*). Face aux manifestations de racisme et d'antisémitisme, on assiste à un œcuménisme des droits de l'homme associant chrétiens, juifs, musulmans, francs-maçons et autres sensibilités dans la célébration des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité.

Autre exemple de décrispation des relations Églises-Société-État : la reconnaissance de la contribution des religions dans le domaine de l'action sociale et de la solidarité. Même si de nombreuses organisations laïques interviennent dans l'action sociale, les organisations et figures confessionnelles sont légitimées dans leur rôle d'éveilleurs de solidarité et leur participation à des actions caritatives est importante. Une « séparation bien tempérée », une neutralité « bienveillante » ou « positive », une « laïcité ouverte », « nouveau pacte laïque », autant d'expressions qui témoignent d'une évolution allant dans le sens d'une laïcité sans agressivité à l'égard de la religion et cherchant au contraire à aménager la place et le rôle du religieux dans la société. « Jadis, écrit René Rémond, elle (la laïcité) travaillait à réduire la diversité : elle est maintenant le garant du droit à la différence. Sans trahir pour autant l'inspiration première, de fonder la liberté des consciences individuelles » (Rémond, 1998, 2).

La France n'est pas seulement laïque au plan institutionnel, elle l'est aussi au plan culturel et ceci n'est pas sans conséquences sur les mentalités religieuses elles-mêmes. Presque toutes les composantes de la société française, y compris la plupart des catholiques engagés dans la vie de l'Église, sont imprégnés de cette laïcité culturelle

que le christianisme a contribué à faire émerger et qui représente un élément important de l'identité civilisationnelle de l'Europe, une laïcité culturelle qui se traduit par une sécularisation interne du religieux lui-même : un religieux qui, d'une part, se décléricalise et s'individualise et, d'autre part, apprend peu à peu à se penser dans un espace pluraliste. Un rapport laïque à la religion a pénétré la conscience catholique elle-même. La France est donc laïque, non seulement parce que sa République l'est et que son opinion publique compte d'ardents défenseurs de la laïcité républicaine (en particulier de l'école publique et de la séparation des Églises et de l'État), elle l'est aussi culturellement parce que c'est la France catholique elle-même qui s'est laïcisée. Par rapport à ces évolutions en profondeur, la guerre des deux France, la catholique et la laïque, n'est guère éclairante surtout si elle réactive des imaginaires qui n'ont plus grand chose à voir avec les réalités contemporaines. Guy Gauthier, après avoir rappelé que, « par rapport à l'Église, la laïcité est devenue une sorte de double de la catholicité » (1997, 200), reconnaît que « l'identité laïque ne résiste pas, semble-t-il, à une dissémination pacifique et molle de l'identité catholique » (1997, 201). Autrement dit, à la crise de l'Église catholique correspondrait une crise de la laïcité, non pas parce que celle-ci serait devenue obsolète mais, au contraire, parce que celle-ci a gagné : c'est parce que la laïcité est maintenant inscrite dans les consciences, y compris dans les consciences religieuses elles-mêmes, que réémerge à la fois à l'échelle individuelle et à l'échelle sociétale la question du religieux.

À ces évolutions aboutissant à une « laïcité ouverte » correspondent des mutations importantes dans le domaine de la raison, des mutations allant dans le sens de ce qu'Edgar Morin appelle une « raison ouverte », c'est-à-dire une raison qui, tout en démythifiant les mythes, ne fait pas de la démythification un mythe, une raison qui reconnaît « qu'il n'existe pas un point de vue pur de tout mythe ou croyance, d'où l'on puisse considérer avec dédain le mythe et la croyance » (Morin, 1981, 283), bref une raison qui, sans se renier, sait respecter la logique des mondes symboliques et intégrer le fait que ces mondes symboliques font partie de la réalité humaine et politique, qu'il y a de l'« irrationnalisable » et que c'est être pleinement rationnel que de le reconnaître. La laïcisation de la laïcité, c'est aussi une

critique des mythifications de la science et de la politique, une démythologisation de toutes les formes séculières d'absolutisation.

*
*
*

C'est cette double sécularisation de la religion et de la laïcité qui permet aujourd'hui de réouvrir de manière nouvelle le débat sur la religion à l'école. Il ne s'agit ni de réintroduire le prêtre à l'école, ni de remettre en cause les acquis si précieux de la laïcité. Il s'agit au contraire d'intégrer dans la démarche éducative laïque l'approche historique et culturelle des systèmes symboliques. L'école ne peut pas pratiquer le mutisme sur la question du sens, faire comme si divers systèmes symboliques, religieux et non religieux, n'orientaient pas la vie de millions d'hommes. C'est l'intelligibilité même de notre monde et de son histoire qui est en jeu. Exclure de l'univers scolaire une approche objective et rigoureuse des grandes religions et conceptions de l'homme et du monde, c'est courir le risque de renvoyer cette question uniquement aux diverses communautés religieuses. Sans intervenir dans les choix de sens des uns et des autres, il appartient à l'école d'exposer les grands systèmes symboliques à travers lesquels les hommes ont vécu et vivent aujourd'hui. Ce qui signifie aussi ne pas se contenter d'exposer quelques effets sociaux de ces systèmes, mais les présenter dans leur logique propre et rendre compte de leur évolution historique.

L'EUROPÉANISATION DE LA QUESTION

La séparation des Églises et de l'État qui prévaut dans la majorité des pays d'Europe n'empêche pas que, dans la plupart des cas, la religion soit explicitement présente à l'école, en particulier à travers l'organisation officielle de cours de religion dans l'enseignement public : une place est souvent reconnue à l'enseignement des systèmes religieux de sens et, quelquefois, des systèmes non religieux de sens. Dans les pays où l'identité nationale est étroitement liée à une tradition religieuse déterminée, cette tradition donne une dimension religieuse à toute l'éducation scolaire publique : ainsi, en Irlande, l'Église catholique gère plus ou moins directement 80 % de la scolarité primaire et secondaire ; autre exemple,

la Grèce où un enseignement de la religion orthodoxe est obligatoire dans les écoles qui sont gérées par le *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Religion*. Mais, ce qui est intéressant pour notre propos, c'est de relever les évolutions qui se font jour dans divers pays, évolutions qui, bien que partant de situations différentes de la laïcité scolaire française, débouchent aussi sur la question de la culture religieuse à l'école.

En Allemagne, la Constitution Fédérale (*Grundgesetz*), en son article VII, définit l'instruction religieuse comme une discipline ordinaire dans les écoles publiques. L'existence de tels cours ne doit pas être interprétée uniquement comme un service que l'État rend aux Églises, mais aussi comme un service que les Églises rendent à l'État, un État qui considère que « l'enseignement religieux est aussi un élément nécessaire de l'éducation » pour former « un citoyen qui soit responsable moralement et socialement » (Hollerbach, in Messner éd., 1995, 191). L'exemple de l'Allemagne montre aussi que la professionnalisation institutionnelle de l'enseignement ne signifie pas obligatoirement une forte professionnalisation des cours de religion dans la pratique. L'indifférentisme religieux des élèves, le fait que les auditoires de ces cours ne sont pas forcément homogènes au plan religieux, obligent les professeurs de religion à tenir particulièrement compte de l'attente des élèves (Havers, 1972 ; Schneider, 1984). Cette pression des usagers contribue à faire évoluer cet enseignement dans le sens d'un enseignement religieux et éthique général où les discussions sur les problèmes d'actualité sont fréquents. L'organisation confessionnelle de l'enseignement religieux scolaire n'empêche pas sa réelle sécularisation interne et ce, malgré des tentatives diverses de réorientations confessionnelles de cet enseignement. Cette sécularisation interne s'effectue de fait sous la pression des usagers et de l'environnement socioculturel. Tout en prônant un enseignement de culture religieuse ouvert et critique tenant compte du fait qu'il s'adresse aussi bien à des croyants qu'à des incroyants, certains sont néanmoins partisans du maintien de la professionnalisation de cet enseignement : il est préférable, estiment-ils, de découvrir l'universalité et la liberté à travers une tradition particulière. Ulrich Hemel (1988) préconise par exemple un enseignement religieux rendant l'élève capable d'une discussion critique sur la religion, l'Église, la foi, pour parvenir, au terme, à

une décision personnelle et responsable en matière de foi. Il s'agit en quelque sorte d'apporter aux élèves une compétence religieuse. Par ailleurs, la réunification allemande du 3.10.1990 a entraîné l'application de la Loi Fondamentale de la R.F.A. aux nouveaux Länder de l'ex-RDA, en particulier de l'article VII concernant l'instruction religieuse à l'école. Or, dans l'ex-RDA, non seulement beaucoup moins d'élèves sont rattachés à une confession religieuse, mais l'habitude avait été prise, sous le régime communiste, de cantonner l'instruction religieuse à la catéchèse paroissiale : de là des réticences manifestées vis-à-vis de l'instruction religieuse à l'école et la volonté, dans certains Länder, de prévoir une alternative aux cours de religion à l'école. Ainsi, le Land du Brandebourg décidait-il, le 23.3.1996, de remplacer le cours de religion par un cours mêlant éthique, instruction civique et histoire des religions. Une telle initiative vient évidemment se heurter au fait que, selon la Constitution Fédérale allemande, l'enseignement religieux à l'école est une discipline obligatoire dont on peut certes se faire dispenser, mais qui ne peut pas être transformée en matière optionnelle en concurrence avec un autre cours. Reste que le débat initié par le Brandebourg et les évolutions mêmes des cours de religion dans les Länder de l'Ouest montrent que le système allemand connaît aussi certaines évolutions allant dans le sens de la culture religieuse à l'école.

Cette sécularisation interne peut aussi être encouragée de l'intérieur comme au Danemark où les programmes de l'enseignement religieux sont, sous le contrôle du Parlement et non de l'Église, le produit de la coopération entre le ministère de l'Éducation nationale et l'association des enseignants. De là un enseignement proposant, dans les écoles secondaires, un véritable cours d'histoire des religions dont le programme (cf. Holt, 1980, 34) comprend des leçons sur les religions primitives (10 à 15 leçons), sur une ou deux religions non chrétiennes (20 à 25 leçons), sur le christianisme (25 à 30 leçons) et sur les conceptions religieuses et non religieuses de la vie (25 à 30 leçons). Un tel enseignement est proposé dans un pays, où rappelons-le, la population est nominale-ment luthérienne à 90 % et où la pratique cultuelle hebdomadaire est la plus faible d'Europe (3 %). C'est à propos de ce pays que Jean Baubérot (1994, 48) a parlé de « sécularisation sans laïcisation », c'est-à-dire d'une profonde

sécularisation des opinions et comportements des individus dans le cadre d'un État non laïcisé institutionnellement parce que toujours lié à l'Église luthérienne nationale.

En Grande-Bretagne, dès les années 1970, l'« éducation religieuse » est passée d'une attention quasi exclusive à la tradition chrétienne à une ouverture explicite à l'ensemble de l'expérience religieuse de l'humanité et même à des visions non religieuses comme celles de l'humanisme et du marxisme. L'enseignement religieux à l'école est désormais beaucoup plus pensé en fonction de la mission éducative de l'école qu'en fonction de la mission évangélicisatrice des Églises (Ouellet F., 1985, 103) : l'intention de *nourrir la foi chrétienne* ou d'entretenir toute autre forme d'engagement religieux est abandonnée au profit de finalités séculières : contribuer à une meilleure communication *entre les groupes qui forment la société pluraliste* ; permettre une meilleure compréhension de la religion ; permettre aux élèves de formuler leur propre vision du monde et leur propre philosophie suite à *leur confrontation avec les diverses religions du monde*. Dans *Living Together* (5), un manuel du maître élaboré à Birmingham en 1975, le but principal de l'« éducation religieuse » est de rendre les élèves capables « d'entrer en contact » avec les aspects religieux de l'existence humaine et avec quelques prises de positions non religieuses. Pour ce faire, il est précisé que l'étude des religions doit présenter cinq caractéristiques : elle doit être à la fois *descriptive* (description et rencontre vivante avec les prises de position religieuses et non religieuses en tant que réalités historiques et culturelles), *objective* (produire une compréhension et non encourager une forme quelconque d'engagement), *critique* (faire prendre conscience de l'existence de différents points de vue), *expérientielle* (rattacher l'étude des religions aux préoccupations quotidiennes des élèves) et *respectueuse* (l'enseignement sur une quelconque prise de position religieuse ou non religieuse ne doit pas indisposer un adepte de cette prise de position qui se trouverait dans la classe). Fondé sur ces principes, le manuel du maître aborde, pour les élèves du secondaire, l'étude de cinq religions : le christianisme, l'hindouisme, l'islam, le judaïsme, le sikhisme et de deux visions non religieuses : le communisme et l'humanisme athée. Cette sécularisation interne de l'enseignement religieux en Grande-Bretagne s'est accompagnée d'une réflexion très riche sur les objectifs d'un tel enseignement, ses méthodes, sa pédagogie et son matériel didactique, réflexions qui

visent à développer une approche informée et compréhensive des religions et des visions non religieuses dans le respect absolu des convictions des uns et des autres (6).

En Suisse, la Constitution fédérale garantit la neutralité confessionnelle dans l'enseignement public, y compris dans les cantons qui, tel le canton de Vaud, ont une Église nationale liée à l'État cantonal (en l'occurrence l'*Église Évangélique Réformée du Canton de Vaud*). Soucieux de cette neutralité, le Conseil d'État du Canton de Vaud précisait, en 1987, qu'il ne pouvait être question, dans l'école publique, d'« instruction religieuse », l'instruction religieuse, ou catéchisme, devant rester le fait des seules Églises. Le Conseil d'État du Canton de Vaud cherche à promouvoir un apport culturel fondé sur la Bible et l'histoire du christianisme. Depuis 1968, s'est ainsi développé l'enseignement biblique romand (ENBIRO), un enseignement qui tient à se distinguer de la catéchèse « par son contenu et ses méthodes, de manière à respecter les convictions personnelles d'élèves venant de milieux divers et de confessions différentes ». En 1998 – cf. ici même la contribution de Roland Campiche –, une option d'« histoire et sciences des religions » est désormais offerte aux élèves des gymnases (lycées) vaudois, une option qui se définit comme un « ensemble relevant des sciences humaines et sociales » et donc se place résolument dans une perspective non confessionnelle et non partisane. L'objectif est d'offrir à l'élève « la possibilité d'une élucidation culturelle et celle d'une clarification de sa position personnelle ».

Entre la sécularisation interne des cours de religion dans divers pays d'Europe et l'ouverture à la question de la culture religieuse à l'école en France, il y a des points de convergence à partir d'*arrière-plans historiques et juridiques très différents*. Il serait urgent que la réflexion en France intègre les apports des expériences étrangères, tant européennes qu'extra-européennes d'ailleurs, car dans d'autres pays (notamment aux États-Unis et au Canada), on a beaucoup réfléchi à l'enseignement des cultures religieuses dans une perspective non confessionnelle et dans le cadre de *sociétés pluralistes*. Si ces pays ne parlent pas de laïcité, ils en pratiquent en tout cas des aspects essentiels en abordant les phénomènes religieux sans préjugés et sans préventions particulières.

Jean-Paul Willaime
École Pratique des Hautes Études
Section des sciences religieuses (Sorbonne, Paris)

NOTES

- (1) Dans ce même numéro, la contribution de Françoise Dunand sur « manuels scolaires et religions » et celle de Roland J. Campiche sur « École et construction de sens » permettent d'approfondir, tout en l'élargissant, cette réflexion sur « cultures religieuses et école ».
- (2) Pierre Ognier fait ici référence au solidarisme de Léon Bourgeois qui, par son aspect « scientifique », tendra à remplacer la religion comme fondement ultime de la morale. La sociologie de Durkheim jouera ensuite le même rôle, contribuant ainsi à détacher la morale laïque de toute dimension religieuse. Sur la morale laïque, cf. Jean Baubérot (1997).
- (3) Cf. les dossiers réunis par cette association dans la revue *Historiens et Géographes* N° 341 d'octobre 1993 et N° 343 de mars-avril 1994.
- (4) Beaucoup de confusions règnent dans le débat public sur les « sectes ». Disons simplement ici que, s'il n'y a pas selon nous de délit de « secte », il y a bien des pratiques frauduleuses et des atteintes aux libertés fondamentales qui doivent être, d'où qu'elles viennent, condamnées. Les droits de l'homme et de la femme ne s'arrêtent pas plus aux portes des temples et des monastères qu'ils ne s'arrêtent aux portes des casernes, des prisons et des écoles.
- (5) *Living Together : a Teacher's Handbook of Suggestions for Religious Education*, City of Birmingham. District Council Education Committee, 1975, 271 p.
- (6) Dans l'ouvrage de Fernand Ouellet (1985) recensé dans la présente livraison de la *Revue Française de Pédagogie*, on trouvera un exposé détaillé de l'expérience anglaise aux pages 93 à 262.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLIEU N. (1996). – **Laïcité et culture religieuse à l'école**. Paris : ESF éditeur.
- BABES L. éd., (1996). – **Les nouvelles manières de croire. Judaïsme, christianisme, islam, nouvelles religiosités**. Paris : Les Éditions de l'Atelier.
- BAUBÉROT J. et alii. (1987). – **Cent ans de sciences religieuses en France à l'École Pratique des Hautes Études**. Paris : Cerf.
- BAUBÉROT J. (1990). – **Vers un nouveau pacte laïque ?** Paris : Seuil.
- BAUBÉROT J. (1994). – **Religions et laïcité dans l'Europe des Douze**. Paris : Syros.
- BAUBÉROT J. (1997). – **La morale laïque contre l'ordre moral**. Paris : Seuil.
- BEDOUELLE G., COSTA J. -P. (1998). – **Les laïcités à la française**. Paris : P.U.F. (« Politique aujourd'hui »).
- BOESPFLUG F., DUNAND F. et WILLAIME J.-P. (1996). – **Pour une mémoire des religions**. Paris : La Découverte.
- CAMPICHE R.J. éd. (1997). – **Cultures jeunes et religions en Europe**. Paris : Cerf.
- Coll. (1992). – **Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque**. Représentations - Perspectives - Organisation des apprentissages, Actes du colloque international de Besançon 20-21 novembre 1991, Besançon, CNDP/CRDP.
- DAVIE G. et HERVIEU-LEGER D. éd. (1996). – **Identités religieuses en Europe**. Paris : La Découverte.
- GAUTHIER G. (1997). – Réponses à l'enquête (II). **Esprit**, n° 233, juin, p. 198-201.
- HAVERS N. (1972). – **Der Religionsunterricht. Analyse eines unbeliebten Fachs**, Munich.
- HEMEL U. (1988). – **Ziele religiöser Erziehung**. Francfort-sur-le-Main : Regensburger « Studien zur Theologie ».
- HERVIEU-LEGER D. (éd.) (1990). – **La religion au Lycée. Conférences au lycée Buffon 1989-1990**. Paris : Cerf.
- HOLT H.M. (1980). – « Religious Instruction in the Education System of Denmark », in Heinonen R., Tamminen K. eds, **The Rise of Neo-religiosity : a Challenge to Religious Instruction**, Report (in English and German) of Conference on Religious Education, 18-21 septembre 1980, Helsinki, p. 33-36.
- LAMBERT Y. (1994). – « La religion : un paysage en pleine évolution », in Riffault H., **Les valeurs des Français**. Paris : P.U.F.
- LELIÈVRE Cl. (1990). – **Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)**. Paris : Nathan.
- MENDRAS H. (1988). – **La Seconde Révolution française. 1965-1984**. Paris : Gallimard.
- MESSNER F. éd. (1995). – **La culture religieuse à l'école**. Paris : Cerf.
- MILOT M. et OUELLET F. eds. (1997). – **Religion, éducation et Démocratie. Un enseignement culturel de la religion est-il possible ?** Montréal : Harmattan inc./Paris : l'Harmattan.
- MORIN E. (1981). – **Pour sortir du XX^e siècle**. Paris : Fernand Nathan (coll. « Points »).
- OGNIER P. (1994). – « La laïcité scolaire dans son histoire (1880-1945) », in **Histoire de la laïcité** (sous la direction de Yves Lequin), Besançon, CRDP de Franche-Comté, p. 73-275.
- OUELLET F. (1985). – **L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne**. Waterloo (Ontario, Canada) : Wilfried Laurier University Press.
- POULAT E. (1987). – **Liberté-Laïcité. La guerre des deux France et le principe de la modernité**. Paris : Cerf/Cujas.
- REMOND R. (1998). – **Préface à G. Bédouelle - J.-P. Costa, Les laïcités à la française**. Paris : P.U.F.
- SCHNEIDER U. (1984). – **Rollenkonflikte des Religionslehrers**. Francfort-sur-le Main, Berne, New York : Verlag Peter Lang.

- VINCENT G. et WILLAIME J.-P. éd. (1993). – **Religions et transformations de l'Europe**. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- WILLAIME J.-P. (éd.) (1990). – **Univers scolaire et Religions**. Paris : Cerf.
- WILLAIME J.-P. (1993). – « Univers scolaires et religions en Europe de l'Ouest », in Vincent G. et Willaime J.-P. éd., **Religions et transformations de l'Europe**, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, p. 381-395.
- WILLAIME J.-P. (1994-1995). – « La laïcité culturelle : un patrimoine commun à l'Europe ? », in **Projet**, n° 240, Hiver 1994-1995, p. 7-15.
- WILLAIME J.-P. (1995). – « Ecole et religions. Représentations et attentes », in **La culture religieuse à l'école** (sous la direction de Francis Messner). Paris : Cerf, p.17-35.
- WILLAIME J.-P. (1996). – « La sécularisation contemporaine du croire », in **Les nouvelles manières de croire. Judaïsme, christianisme, islam, nouvelles religiosités** (sous la direction de Leïla Babès), Paris, Les Éditions de l'Atelier / Les Éditions Ouvrières, p. 47-62.
- WILLAIME J.-P. (1996). – « Laïcité et religion en France », in **Identités religieuses en Europe** (sous la direction de Danièle Hervieu-Léger et Grace Davie), Paris, La Découverte, p. 153-171.
- WILLAIME J.-P. (1997). – Le rôle des organisations religieuses. 3. Socialisation religieuse et école », in Roland J. Campiche (dir.), **Cultures jeunes et religions en Europe**, Paris, Cerf, p. 199-207 et p. 210-224.
- WILLAIME J.-P. (1998). – **Sociologie des Religions**. Paris, P.U.F., 128 p., 2^e éd. (coll. « Que Sais-Je ? »).

Manuels scolaires et religions, une enquête (1991-1998)

Françoise Dunand

Une réflexion et une enquête ont été lancées au début des années 90 dans le cadre du Centre de Recherches d'Histoire des Religions de l'Université des Sciences humaines de Strasbourg sur la place des religions dans l'enseignement secondaire en France, par le biais d'une analyse des manuels scolaires couramment utilisés. Méconnaissance des acquis récents de la recherche, présentation purement extérieure, descriptive des faits religieux, qui aboutit à en évacuer le sens, apparaissent comme des constantes. Il est plus que jamais nécessaire de s'interroger non seulement sur les conditions d'élaboration et de transmission d'un « savoir » religieux, mais sur la nature même et les objectifs de ce savoir.

Un programme de recherche intitulé « Les religions dans l'enseignement laïc en France » a été élaboré en 1991 dans le cadre du Centre de Recherches d'Histoire des Religions de l'Université des Sciences Humaines de Strasbourg. Participaient à ce programme plusieurs enseignants de cette université (1) ainsi que des chercheurs appartenant à d'autres organismes (2), et bien entendu des étudiants de 2^e et 3^e cycle universitaire, pour la plupart futurs historiens. Le travail de recherche poursuivi dans ce cadre a été à l'origine, notamment, d'un livre écrit « à trois voix », si l'on peut dire, par François Boespflug, Françoise Dunand et Jean-Paul Willaime (3). Sur la base d'une expérience commune d'enseignement en milieu universitaire, bien qu'ayant des formations et des démarches intellectuelles différentes, nous avons proposé une réflexion sur le

contenu, l'esprit et les méthodes d'un « enseignement des religions » (4) qui permette de renouer avec une « mémoire perdue » : pour nous, il est possible de parler des religions dans le cadre de l'école laïque et républicaine qui est la nôtre – et il est urgent d'en parler.

Comme beaucoup d'enseignants et de chercheurs, nous avons été frappés par la publication, en septembre 1989, de ce qu'on a appelé le « rapport Joutard ». Je rappellerai simplement que la Commission dirigée par le recteur Philippe Joutard y constatait la « grave lacune culturelle » que constitue l'ignorance généralisée des religions et du religieux dans notre société, avec le risque qui s'ensuit de disparition d'un « pan entier de notre mémoire collective » ; elle notait également une certaine prise de conscience de l'opi-

nion à ce sujet, et peut-être une volonté de dépasser les vieux conflits. Mais elle soulevait également un problème qui n'est pas le moindre, celui de l'indispensable formation des enseignants. Or les « lacunes », les « ignorances » évoquées par le rapport, nous étions, si j'ose dire, bien placés pour les constater. L'Université des Sciences Humaines de Strasbourg était alors, avec l'Université de Paris IV, le seul établissement universitaire disposant de chaires d'Histoire des religions (5) ; depuis ma nomination à Strasbourg, en 1980, j'avais vu défiler des centaines d'étudiants en première année de DEUG d'Histoire, frais émoulus de leur lycée, et découvrant apparemment à travers mes cours un monde inconnu... Et mes collègues faisaient la même expérience. En l'espace de dix ans, entre 1980 et 1990, nous avons pu constater la disparition progressive, sinon tout à fait généralisée, des connaissances élémentaires concernant les systèmes religieux chez nos étudiants de première année. Et pourtant, la situation dans ce domaine, à Strasbourg, aurait pu être moins critique qu'ailleurs : en Alsace-Moselle en effet, le statut scolaire local fait que l'enseignement religieux a sa place dans les programmes scolaires des enseignements primaire et secondaire ; on aurait pu penser que, de ce fait, les jeunes disposaient d'un minimum de connaissances, au moins en ce qui concerne le christianisme (6). Le manque de connaissances ne veut pas dire pour autant, bien au contraire, absence d'intérêt pour les questions religieuses : l'affluence des étudiants aux cours d'histoire des religions, pourtant « matière à option » dans le cursus d'histoire, en est le signe, et beaucoup se disent « concernés » par ce qui s'y passe (7).

Mais depuis la publication du rapport Joutard, une prise de conscience du problème s'est effectuée, à la fois dans l'opinion, comme l'ont montré divers sondages, et dans les milieux spécialisés. Colloques (8), journées d'études (9), articles publiés dans des revues consacrées à la sociologie ou à la pédagogie (10) se succèdent dans les années qui suivent cette publication, tous centrés sur la même question : faut-il, ou non, introduire un enseignement des religions à l'école, sous quelles formes, avec quels objectifs ?

Cette prise de conscience me paraît s'être fortement développée dans le milieu des enseignants d'histoire – et je ne crois pas que cette constatation soit dictée par un préjugé d'historienne. En 1994, la revue *Historiens-Géographes*

publie une série de contributions tout à fait intéressantes sur ce sujet, émanant d'enseignants et d'inspecteurs généraux d'histoire, qui généralement affirment le rôle que peuvent jouer les professeurs d'histoire en réponse à la demande de culture religieuse, mais aussi mettent en évidence la nécessité d'une réflexion méthodologique, pédagogique, et soulèvent le problème de la compétence des enseignants (11). Autre signe de cette conscience accrue d'un problème qu'il faudra bien résoudre : la multiplication des stages de formation (stages MAFPEN), à l'intention des enseignants, ayant pour thème l'histoire des religions. Dans l'Académie de Strasbourg, entre 1993 et 1996, l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie a demandé aux professeurs d'histoire des religions de l'USHS d'animer plusieurs stages de formation dans ce domaine ; les sujets souhaités étaient très divers, des polythéismes antiques et des origines du christianisme aux « grandes religions » actuelles. Ces stages ont été suivis par un nombre considérable d'enseignants, de lycées et de collèges, et ce n'est pas un cas unique : bien d'autres Académies ont fait la même expérience. Par ailleurs, on a pu voir, ici et là, des initiatives destinées à « sensibiliser » les élèves à l'histoire des religions au moyen de conférences assurées par des intervenants spécialisés ou par les enseignants eux-mêmes (12).

Bien entendu, cela ne signifie pas que l'enseignement des religions à l'école devrait être réservé aux seuls historiens ; le Colloque de Besançon, en 1991, a bien montré que, dans des disciplines diverses (philosophie et lettres surtout), les professeurs pouvaient se sentir concernés et être en mesure d'intervenir. Il reste cependant qu'un cours d'histoire peut bien apparaître comme le lieu « naturel » où l'histoire des religions trouve sa place. Si « faire de l'histoire » c'est avant tout analyser le fonctionnement dans le temps des sociétés, qu'elles soient du passé ou du présent, comment comprendre ce fonctionnement si l'on fait abstraction de leur dimension religieuse ? L'étude des phénomènes religieux contribue à la compréhension des sociétés, tant au niveau concret – celui du rôle joué dans la vie de la communauté humaine par l'institution religieuse – qu'au niveau symbolique, car une société s'explique autant par son imaginaire que par ses pratiques... En ce sens, on peut dire que l'histoire des religions est une part indispensable de l'histoire (13) – et qu'elle en est inséparable.

D'ores et déjà, les programmes d'histoire permettent d'aborder l'histoire des religions (14) ; cependant, une enquête effectuée voici quelques années par l'Inspecteur général Carpentier constatait que si, dans les classes du 1^{er} cycle, « on en parle » (à propos de l'Égypte, ou des Grecs, ou d'Israël), dans le 2^e cycle, on fait quasiment l'impasse sur les questions religieuses (15). Est-il plus difficile de parler des religions au présent, dans les sociétés contemporaines ? Ou bien la surcharge des programmes et la perspective de l'examen amènent-elles à considérer ces questions comme marginales ? Quoi qu'il en soit, on a pris conscience de cette lacune, puisque dans la nouvelle définition des programmes d'histoire (1995), la question des origines du christianisme est présente dans le programme de seconde, et qu'il est spécifié que la présentation de cette question doit s'accompagner d'une présentation de la Bible.

C'est dire que l'on retrouve ici le problème de la formation des enseignants, et des instruments d'analyse et de compréhension des faits religieux dont ils disposent. N. Lemaitre pensait qu'il serait utile d'introduire « systématiquement ce type d'histoire [des religions] dans la formation des étudiants d'histoire » (16) ; cela me paraît effectivement souhaitable, et possible, encore que sans doute pas à court terme, mais je crains qu'on en soit loin. La question sur « les origines du christianisme » est en tout cas un exemple particulièrement frappant des difficultés que peuvent rencontrer les enseignants. C'est un domaine dans lequel la problématique et l'approche des sources ont été complètement renouvelées au cours des dix à quinze dernières années. De grandes découvertes, celle des textes de Qumran, dans le désert de Juda, celle de la « bibliothèque copte » de Nag Hammadi, en Égypte, apportent un éclairage tout à fait nouveau sur le contexte dans lequel naît et se développe le christianisme. Des notions longtemps considérées comme fondamentales, ainsi celle de dogme, celles d'orthodoxie et d'hétérodoxie/hérésie, ont été complètement remises en cause ; on ne peut plus parler **du** christianisme des premiers siècles, mais d'une pluralité de christianismes... Et ce n'est pas une simple question de connaissances : c'est la compréhension même du christianisme en tant que mouvement religieux, c'est l'évaluation des conditions et des facteurs de son développement qui sont en cause. Tout cela suppose que les enseignants aillent chercher l'information, et qu'ils sachent où

la trouver ; or elle est souvent disséminée dans des revues et des ouvrages extrêmement spécialisés. Cela explique que, en 1995/96, nos collègues de Strasbourg nous aient demandé de consacrer une partie du stage MAFPEN à cette question...

C'est dans ce contexte, celui de problèmes multiples, d'initiatives foisonnantes, d'inquiétudes aussi, *plus ou moins directement exprimées*, dans les milieux laïques comme dans les milieux confessionnels, que nous avons mis en route une « enquête de terrain ». Des questions d'histoire des religions font partie, dès à présent, des programmes d'histoire et il nous paraît indispensable qu'elles soient davantage prises en compte à l'avenir. Mais les instruments dont disposent les enseignants, en l'occurrence les manuels scolaires, sont-ils aptes à leur fournir non seulement l'information nécessaire, mais les principes et les méthodes qui leur permettront d'aborder des questions particulièrement complexes ? L'objet religieux implique évidemment une démarche analytique et descriptive, comme tout autre objet d'histoire, mais il oblige aussi à une approche « de l'intérieur », celle du vécu religieux : toute religion est quête du sens, et on ne peut pas l'évacuer. Comment l'aborder, et sur quelles bases ? Il nous a semblé qu'une démarche indispensable consistait à dresser un état des lieux, c'est-à-dire à analyser le traitement des faits religieux dans l'enseignement en France à partir d'une étude des manuels scolaires actuellement utilisés dans les collèges et lycées. A l'automne 1991, une équipe d'étudiants en Maîtrise d'histoire a commencé à travailler dans cette perspective sous la direction de René Nouailhat, alors chargé de cours à l'Institut d'histoire des religions de l'USHS ; le « relais » a ensuite été pris, à partir de 1993, par moi-même, ainsi que par François Boespflug et Jean-Paul Willaime. Il ne s'agissait pas pour nous, bien entendu, d'établir un classement des manuels en fonction de leur plus ou moins grande capacité à répondre aux attentes, mais d'évaluer ce qui pouvait permettre, ou non, d'accéder à travers eux à une compréhension des faits religieux, aussi bien dans leur message spécifique que dans leur fonction au sein de la société. Mais nous souhaitons ne pas en rester au stade de l'analyse critique ; une telle enquête devait nous permettre d'élaborer des propositions, méthodologiques et thématiques, utilisables par les enseignants (17). Notre projet a trouvé, en quelque sorte, un appui dans une recommanda-

tion du Conseil de l'Europe datée de janvier 1993, qui affirme la nécessité de « s'efforcer d'obtenir une présentation différenciée et soignée des religions dans les manuels (y compris les livres d'histoire) et dans l'enseignement afin d'améliorer et d'approfondir la connaissance des différentes religions » (18). Ce même rapport envisageait d'ailleurs d'organiser, avec des théologiens, des historiens et des philosophes, une « conférence du manuel scolaire d'histoire des religions », destinée à élaborer des « textes de base, documents et commentaires nécessaires à l'enseignement » ; mais il ne semble pas que cette recommandation ait été suivie d'effets.

C'est pourtant sur la base d'une enquête ordonnée par le Conseil de l'Europe que nous avons démarré notre recherche. Cette enquête avait été effectuée en 1972 et avait donné lieu à un colloque à Louvain, sur le thème « La religion dans les manuels scolaires d'histoire en Europe ». Elle n'était évidemment pas exhaustive, son champ étant très vaste ; mais ses choix méthodologiques, le type d'analyses adopté nous ont paru intéressants et utilisables. Il s'agissait d'abord d'une approche quantitative, axée sur le comptage des « informations explicites » fournies par les manuels (à tous les niveaux, texte suivi, documents, iconographie, glossaires...); cette démarche était complétée par une approche « qualitative », prenant en compte les déclarations d'intention, les mots-clés, les éventuels jugements de valeur. A partir de là, pour chacun des manuels envisagés, les enquêteurs procédaient à une analyse du contenu ; ils avaient, dans un premier temps, défini les « coordonnées d'identité » de chacun d'eux : auteurs et destinataires, nature de la documentation, objectifs visés, structure de l'ouvrage. Pour finir, une synthèse permettait d'évaluer la prise en compte des faits religieux dans le manuel, la place et la fonction qui leur étaient attribuées, le degré de compréhension de ces faits auquel il était susceptible de conduire.

Ce travail était, sans aucun doute, intéressant. Cependant, il nous a semblé laisser de côté une question importante, celle des critères de choix et de découpage des documents, textes et images, ce qui implique celle de leur finalité : que veut-on leur faire dire, et donc, en fin de compte, quel savoir veut-on, à travers eux, transmettre sur les religions ? Il nous a semblé nécessaire, sur ces points, de reprendre et d'approfondir l'enquête. D'autre part, entamant notre recherche vingt ans

plus tard, on pouvait raisonnablement penser que l'état d'esprit présidant à l'élaboration des manuels avait changé, et peut-être aussi le type de connaissances qu'ils s'efforçaient de transmettre ; mais c'était à vérifier. L'enquête de 1972 avait mis en lumière des faits assez surprenants. Ainsi, les enquêteurs avaient relevé que de façon générale, dans les manuels, la religion était présentée comme « une force sociologique sans guère de signification intrinsèque », dépourvue de « contenu spécifique » ; ils constataient que « la réalité religieuse décrite [tendait] à être réduite à son aspect institutionnel », voire à ses aspects politiques. Il apparaissait également que, pour la période qui va de 1914 à nos jours, les faits religieux disparaissaient quasi totalement des manuels. Une autre de leurs observations était beaucoup plus grave : le christianisme, remarquaient-ils, était trop souvent utilisé comme « étalon et référence » à l'aune duquel étaient analysés et évalués les autres systèmes religieux, la présentation de ceux-ci se conformant à une échelle de valeurs au sommet de laquelle on trouvait le monothéisme, dans sa forme catholique romaine, et au bas, bien sûr, les polythéismes – avec à leur tête le polythéisme grec, mieux connu ou plus acceptable que les autres.

Inutile de souligner à quel point ces constatations étaient inquiétantes : lacunes de l'information, « oubli » de grandes religions comme le bouddhisme ou l'hindouisme, a priori idéologiques reposant sur des schémas évolutionnistes remontant au XIX^e siècle... Le christianocentrisme, le recours à des jugements de valeurs plus ou moins implicites semblaient bien être la tendance constante des auteurs de manuels.

Je m'empresse de dire que, au vu de nos recherches, si partielles soient-elles pour le moment, les choses ont changé. Il semble bien que la présentation des religions soit, en général, moins exclusiviste, et aussi plus respectueuse que dans le passé, la plupart des auteurs s'abstenant assez systématiquement de porter quelque jugement que ce soit sur les faits évoqués. Cela dit, on peut dans bien des cas s'interroger tant sur le choix des informations que sur la manière dont on les utilise.

Nous avons lancé une série d'enquêtes qui ont pris des formes diverses. Parmi les travaux courts, à portée limitée, un sondage effectué sur 12 manuels scolaires parus entre 1977 et 1990 a permis d'analyser les répercussions sur eux des

instructions officielles du MEN ; ils sont apparus, dans plusieurs cas, comme reflétant assez clairement des changements de directive, ainsi le passage d'une histoire par thèmes à une histoire chronologique ou la valorisation de la méthodologie. Autre étude ponctuelle, celle qui a porté sur la présentation des origines judéo-chrétiennes dans les manuels de 2nde parus en 1981 ; dans ce cas ont été relevées une présentation monolithique du christianisme des premiers siècles, une vision figée des rites et de l'organisation de l'Eglise primitive. Mais la nouvelle définition des programmes de 2nde, depuis 1995, a entraîné la parution de toute une série de nouveaux manuels ; à l'heure actuelle, un étudiant de l'USHS, Till Zimmermann (mémoire de Maîtrise d'histoire en préparation, 1998), poursuit une recherche sur ces manuels en s'attachant particulièrement à la répercussion des orientations nouvelles de la recherche sur la présentation du christianisme des origines. Les recherches les plus approfondies, à ce jour, ont porté sur **l'emploi de l'illustration pour la présentation des religions dans les manuels d'histoire de 6^e, 1972-1990** (Pierre Tasseti, mémoire de Maîtrise d'histoire, 1993), **la présentation de la Réforme dans les manuels d'histoire de 5^e, 1985-1987** (René Bovet, mémoire de Maîtrise d'histoire, 1995), **la présentation des religions dans les manuels d'histoire des classes de lycée, 1987-1989** (Sandrine Roiland, mémoire de Maîtrise d'histoire, 1996), **la présentation de l'Islam dans les manuels d'histoire de 5^e, programme 1985** (Valérie Pierre, mémoire de Maîtrise d'histoire, 1997) (19). Une recherche sur la présentation du judaïsme dans les manuels d'histoire a débuté au cours de cette année universitaire (1997/98) ; le mémoire vient d'être présenté (Frédéric Spegt, 1998).

Des constats parfois assez sévères émanent de ces travaux. Je voudrais signaler les observations les plus intéressantes, pour essayer d'en tirer quelques conclusions.

1. Concernant l'emploi des images, on relève, dans certains cas, une véritable inflation de la documentation. Ainsi, tel manuel de 5^e consacre plus de 70 % de l'espace aux images... C'est dire que la part laissée aux documents textuels, et surtout au cours proprement dit, est infime ; au professeur de se débrouiller comme il peut. Or l'une des études souligne très justement que les enseignants d'histoire, généralement plus familiers du texte que du « document figuré », peuvent

ne pas avoir les moyens méthodologiques nécessaires pour interpréter et commenter une image ; que dire des élèves, à qui des exercices proposés dans le manuel demandent de le faire ? De plus, la même étude relève les erreurs et déformations très nombreuses qui accompagnent le commentaire, toujours sommaire, des images : des documents prétendument illustratifs d'un texte appartiennent à une époque différente de celle à laquelle le texte se réfère ; des images de nature litigieuse (le suaire de Turin...) sont utilisées sans précaution ; des images sont mal interprétées, voire manipulées (une mosaïque figurant les jeux du cirque sert à représenter les chrétiens livrés aux bêtes) ; des images sont « surinvesties »... Ces pratiques ont des effets pervers : utiliser des documents hors contexte et hors époque revient à gommer l'histoire ; choisir une image médiévale pour illustrer le christianisme contemporain, c'est faire comme s'il était immuable, et vécu de nos jours comme il l'était il y a plusieurs centaines d'années.

2. Dans nombre de cas, il est apparu que la recherche historique, telle qu'elle se pratique dans les organismes de recherche ou les universités, n'avait guère d'impact sur la rédaction des manuels scolaires. Les travaux sur les « mentalités », les symboles, l'imaginaire (si importants, faut-il le rappeler, pour l'approche du champ du religieux), ne sont manifestement pas pris en compte. Bien sûr, il faut dire que plusieurs de nos études ont porté sur des manuels de 1^{er} cycle (6^e et 5^e), et on pourrait penser qu'il est illusoire de vouloir faire passer, au niveau de connaissances et de maturité qui est celui des élèves de ces classes, une vision nuancée et complexe des phénomènes religieux. Mais si l'on y renonce, cela vaut-il encore la peine d'en parler ? L'absence d'une réflexion un peu élaborée sur les faits religieux entraîne dans les manuels – et, on peut le craindre, chez les enseignants qui les utilisent – des erreurs d'interprétation, voire des contresens graves. Je n'en donnerai qu'un exemple, pris d'ailleurs non dans un manuel, mais dans un entretien avec des enseignants au cours d'un stage MAFPEN. A un élève de 6^e lui demandant, à propos d'un exposé sur la religion égyptienne et le dieu Osiris, s'il était vrai que les momies « ressuscitaient », le professeur n'avait pas trouvé autre chose à lui répondre que « ce sont des légendes... » Bel exemple de réponse à ne pas faire : je pense qu'il était possible d'expliquer que les idées égyptiennes sur l'au-delà étaient des

croiances vivantes, agissantes, permettant aux hommes d'affronter la peur de la mort (20).

La difficulté rencontrée par les auteurs à faire passer autre chose que des informations superficielles, voire anecdotiques, sur les phénomènes religieux, est apparue clairement dans le cas des chapitres consacrés à la Réforme dans les manuels de 5^e. L'auteur de l'étude n'a jamais rencontré d'exemple de présentation tendancieuse des faits, de manifestation d'un esprit polémique ; en ce sens, il y a certainement un progrès par rapport aux manuels examinés lors de l'enquête de 1972. Mais la contrepartie de cette « neutralité », c'est la pauvreté du contenu informatif. Si l'on a généralement quelques données sur la vie de Luther, on n'a rien qui explique son expérience religieuse ; les causes profondes du mouvement ne sont jamais abordées, ce qui le fait apparaître comme un surgissement inopiné et guère compréhensible ; quelques termes empruntés au vocabulaire théologique (« transsubstantiation »...) sont censés exprimer le contenu doctrinal. L'illustration, souvent proliférante au détriment du texte, est très répétitive, d'un manuel à l'autre, et surtout très insuffisamment légendée (21). Bref il est clair que le professeur, s'il veut rendre sensible à ses élèves ce qu'a été la Réforme, doit faire appel à d'autres sources de connaissance. En a-t-il toujours le temps et la possibilité ? Un peu ironiquement, l'auteur de l'étude relève que, dans le vieux manuel de la collection Malet-Isaac, la présentation de la Réforme était beaucoup plus riche d'informations...

3. L'étude menée par S. Rolland sur la présentation des religions dans les manuels des classes de lycées (antérieurement à 1992), de caractère plus exhaustif que les précédentes, a apporté des éléments d'information nuancés, parfois inattendus, qui me paraissent mériter d'être relevés. Tout d'abord, alors que l'enquête de l'inspecteur Carpentier (22) avait révélé que, dans les classes de 1^{re}-Terminale, « on ne parle pas » des questions religieuses, le fait religieux est bien présent dans les manuels ; tous ont un espace qui lui est consacré. Il est à noter que des religions extérieures à la « civilisation judéo-chrétienne » sont mentionnées, si brièvement que ce soit, en particulier les religions de l'Extrême-Orient et de l'Afrique (onze religions ont été répertoriées dans l'ensemble des manuels étudiés). Constatation plus surprenante : la religion la mieux traitée est l'Islam... Elle est la seule à qui, généralement,

plusieurs chapitres sont consacrés. Alors que les autres religions sont évoquées occasionnellement, « sans fil conducteur », les informations concernant l'Islam sont regroupées et classées par thèmes : naissance, évolution, structures, les cinq piliers... Le judaïsme et le christianisme sont évidemment présents de façon importante, mais c'est surtout leur rôle au sein de la société qui est évoqué, alors que ni leur « histoire », ni leur contenu doctrinal ne sont mentionnés ; en revanche, d'autres religions auxquelles n'est consacré qu'un espace réduit, comme le bouddhisme, le confucianisme, le taoïsme, l'hindouïsme, les religions africaines, font l'objet d'un « semblant » de définition et d'explication. Tout se passe, selon l'auteur de l'étude, comme si les manuels (et les programmes...) n'éprouvaient pas « le besoin de rappeler les fondations du christianisme, du judaïsme, comme ils le font pour l'Islam » ; cela l'amène à la constatation suivante : le présupposé d'un « savoir religieux acquis par le vecteur familial... semble être encore d'actualité pour l'École, mais bien loin de la réalité d'aujourd'hui. » Peut-être faut-il tempérer cette proposition : s'agissant de manuels destinés aux classes de 1^{re} et Terminale, les auteurs pouvaient penser que les bases étaient acquises, concernant le judéo-christianisme, dans les classes du 1^{er} cycle ; d'autre part, les nouveaux programmes définis en 1995 ont témoigné du souci de mettre l'accent sur les fondements du christianisme.

Par ailleurs, il a bien été noté que, comme dans la plupart des manuels ayant fait l'objet d'un examen, ceux des classes de 1^{re} et Terminale font apparaître essentiellement la dimension sociale des religions, au détriment de leur spécificité propre. Il ne s'agit peut-être pas à proprement parler d'un choix délibéré, mais d'une façon d'éviter ce qui fait vraiment difficulté, à savoir parler des religions en tant que telles, c'est-à-dire en tant que systèmes de sens. Sur ce point, il ne semble pas que beaucoup de progrès aient été faits depuis les manuels de 1972.

Faut-il, alors, reprendre à notre compte la constatation que faisait, récemment encore, J.P. Willaime : tout se passe, au niveau des manuels, comme si « l'approche du religieux ne relevait pas de disciplines critiques » ? Il nous a semblé surtout, au vu de ces enquêtes diverses mais souvent concordantes, que deux reproches essentiels pouvaient leur être faits : méconnaissance

des acquis les plus récents de la recherche en histoire des religions, d'une part, et d'autre part une certaine « timidité » à l'égard de ce qui est pourtant une dimension essentielle des faits religieux. On ne sait trop comment en parler, donc on se réfugie dans une approche purement extérieure et descriptive des faits, par le biais des institutions, du politique (les rapports clergé/pouvoir), de l'histoire de l'art. Dans quels contextes et avec quels objectifs les religions sont-elles élaborées, quel rôle jouent-elles dans la vie des hommes, quel sens peuvent-elles donner à leur existence : si l'on évacue ces questions, on a bien des chances de passer à côté de leurs principaux enjeux. Mais on se retrouve alors face à une des questions soulevées au point de départ : pour pouvoir en parler, encore faut-il y avoir été formé, qu'on soit enseignant ou rédacteur de manuels (ou les deux). Il y a donc, à notre sens, une responsabilité des universités, qui n'ont pris conscience que tardivement, et de façon très sporadique, de ce problème (23).

Notre enquête sur les manuels devra se poursuivre, la remise à jour des programmes entraînant la rédaction et la publication de nouveaux

instruments de travail (24). Mais d'autres questions sont apparues, qui ne pourront être évitées : celle des conditions d'élaboration des manuels, d'une part, et, par exemple, du choix des textes et des images, d'autre part, à l'autre bout de la chaîne, celle de leur utilisation par les enseignants et par les élèves ; autrement dit, il s'agira d'envisager à la fois les modes de transmission et les conditions de réception de l'information (25).

L'inventaire et l'évaluation des instruments de travail existants – et des manières de s'en servir – nous paraît ainsi susceptible de fournir une base de réflexion à partir de laquelle pourraient se définir les objectifs et les conditions de la diffusion, dans l'enseignement primaire et secondaire, d'un savoir sur les religions dont le maintien nous paraît plus que jamais indispensable, si on lui donne toute sa dimension d'outil de compréhension du monde et d'apprentissage de l'altérité (26).

Françoise Dunand
Université des Sciences Humaines
de Strasbourg

NOTES

- (1) En particulier François Boespflug, professeur d'Histoire des religions à la Faculté de Théologie Catholique, Françoise Dunand, professeur d'Histoire des religions à la Faculté des Sciences Historiques, Maurice Sachot, professeur en Sciences de l'Éducation.
- (2) En particulier Jean-Paul Willaime, Directeur d'Études à l'EPHE, après avoir été professeur de Sociologie religieuse à la Faculté de Théologie Protestante de l'USHS ; René Nouailhat, alors chargé de cours à l'USHS, actuellement responsable de la formation au Centre Universitaire Catholique de Bourgogne.
- (3) *Pour une mémoire des religions*, Paris, La Découverte, 1996. Sur la situation actuelle de l'histoire des religions, cf. Fr. Boespflug, *L'histoire des religions en France à la fin du XX^e siècle : un bilan*, *Kath'hodon* (Thessalonique), décembre 1997, p. 99-112.
- (4) J'emploierai ce terme par commodité ; bien entendu, il s'agit pour moi d'un enseignement (historique, sociologique, etc.) sur les religions, et non de l'enseignement d'une religion.
- (5) Je ne parle pas, bien sûr, de l'EPHE, dont la V^e Section, fondée il y a plus d'un siècle, propose des enseignements qui couvrent à peu près toutes les religions du monde, passées et présentes ; mais elle s'adresse à des étudiants déjà confirmés ; l'« étudiant de base », en histoire des religions, se retrouve à l'université – ou, s'il n'a pas d'autre choix, dans des formations para-universitaires pas toujours contrôlées ni contrôlables. Actuellement (juin 1998), trois nouvelles chaires d'histoire des religions viennent d'être créées en université, à Paris IV, Besançon et Rennes. Souhaitons que leurs titulaires enseignent vraiment l'histoire des religions...
- (6) En ce qui concerne le judaïsme, ceux des étudiants qui ont reçu une formation religieuse m'ont paru, à l'expérience, en avoir conservé une information plus sérieuse et plus durable ; sans doute ne faut-il pas généraliser.
- (7) Il y a là, peut-être, une certaine ambiguïté : certains étudiants peuvent être intéressés par l'histoire des religions parce qu'ils pensent y trouver une réponse à leurs problèmes existentiels ; et il faut bien s'interroger sur ce que peut être l'enseignement dans ce domaine : transmission d'un savoir, certes, mais sans doute aussi réflexion sur le sens et sur les « valeurs » ; cf. F. Boespflug, F. Dunand et J.P. Willaime, *op. cit.*, p. 177 sq.
- (8) Besançon, 1991 ; Strasbourg, 1992 ; Paris, 1996.
- (9) Strasbourg, CRHR, 1994.
- (10) Il est impossible de les citer tous ; je rappellerai seulement l'important dossier réuni par G. Gauthier sous le titre *Les Religions au lycée : le loup dans la bergerie ? dans Panoramiques*, n° 2, 4^e trimestre 1991, ainsi que les contributions réunies par J.P. Willaime dans *Univers scolaires et religions*, Paris, Cerf, 1990.
- (11) Cf. en particulier la contribution de N. Lemaître, Enseigner l'Histoire des religions, *Historiens-Géographes*, n° 343, 1994, p. 305-310.
- (12) On peut citer le cycle organisé au Lycée Buffon, cf. D. Hervieu-Léger (éd.), *La Religion au Lycée. Conférences au Lycée Buffon 1989-1990*, Paris, Cerf, 1990 ; il existe d'autres initiatives de ce type. À Strasbourg, au Lycée Fustel de Coulanges, un professeur d'histoire, J. Siat, assure depuis plusieurs années un cours (facultatif) d'in-

tiation aux religions. Sur ces initiatives, cf. Fr. Boespflug et Fr. Dunand, Faire ou ne pas faire ? Une journée d'étude sur l'enseignement des religions, *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, n° 22, 1995, p. 159-166.

- (13) En 1974, lorsque, dans *Faire de l'histoire*, II (Paris, Gallimard, 1974), D. Julia traitait de l'histoire religieuse, celle-ci était rangée parmi les « nouvelles approches » ; à la même époque, des collègues historiens, par ailleurs tout à fait estimables, pouvaient me dire, à propos d'un sujet de thèse : « La mystique ? ce n'est pas un sujet d'histoire... » On a certainement fait pas mal de chemin depuis pour reconnaître les phénomènes religieux comme « sujets d'histoire ».
- (14) Notons cependant, pour nous en étonner, que l'enseignement de l'histoire des religions n'est pas évoqué dans les 49 propositions du Rapport de Philippe Meirieu sur la réforme des lycées.
- (15) Cf. *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*, actes du Colloque de Besançon (1991), Besançon, CRDP-CNDP, 1992.
- (16) Enseigner l'histoire des religions, *Historiens-Géographes*, n° 343, 1994, p. 309.
- (17) Je dois reconnaître que nous ne sommes pas parvenus à ce stade de la recherche ; mais les premiers résultats de l'enquête ont été présentés à des auditoires d'enseignants (d'université et de lycées et collèges) et d'étudiants au cours de plusieurs journées d'études organisées dans le cadre du Centre d'histoire des religions de l'USHS ; cf également l'exposé que j'ai fait sur les débuts de cette recherche lors d'un colloque de la Maison des Sciences de l'Homme de Strasbourg, en 1992, sous le titre L'enseignement des religions dans les manuels scolaires, paru dans *Mutations dans l'Europe contemporaine, chantiers de recherche*, Strasbourg, PUS, 1993, p. 9-16.
- (18) Conseil de l'Europe, Rapport sur la tolérance religieuse dans une société démocratique (rapporteur M^{me} Fischer, Allemagne, CDU/CSU), Doc. 6732, 12 janvier 1993. La même recommandation prescrit qu'il soit veillé à ce que « des cours sur les religions et la morale laïque figurent dans les programmes scolaires », formule évidemment ambiguë : on peut se demander si, dans l'esprit du rapporteur, il ne s'agit pas de « cours de religion » et de « cours d'éthique » (remplaçant l'enseignement religieux pour les élèves sans appartenance confessionnelle) du type de ceux qui sont souvent organisés dans les écoles allemandes, plutôt que d'un véritable enseignement sur les religions.
- (19) A la différence des autres, cette étude sur les manuels a été complétée par une enquête menée dans quatre classes de 5^e appartenant à différents collèges de l'Académie de Strasbourg, en milieu urbain et en milieu rural, sur la base d'un questionnaire élaboré par l'étudiante, ainsi que par des entretiens avec les professeurs d'histoire des classes en question (année 1996/97). L'enquête a indiqué un niveau de connaissances assez convenable dans l'ensemble, mais elle a aussi révélé la force de stéréotypes probablement hérités du milieu (familial, social) de l'élève, auxquels ni le professeur ni le manuel ne semblent en mesure de s'opposer efficacement.
- (20) C'était peut-être aussi une occasion de faire réfléchir plus généralement la classe sur les religions et les réponses qu'elles proposent à la question de la mort – question que des enfants de 11-12 ans, à ma connaissance, sont tout à fait capables de poser.
- (21) La représentation, effectivement fort rare, de l'intérieur d'un temple au XVI^e siècle, le Temple du Paradis, à Lyon, revient partout ; elle pourrait servir très utilement à expliquer ce qu'est un culte protestant, mais ce n'est pas le cas.
- (22) Cf. supra n. 15.
- (23) Sur les débats et les conflits qui ont entouré la naissance d'un enseignement d'histoire des religions à l'EPHE et à l'université, cf. le mémoire de DEA de Jean Pasteris, *De la théologie à l'histoire des religions, Paris, 1875-1914* (Strasbourg, USHS, 1994). La responsabilité des universités, concernant la formation des enseignants, a été affirmée avec force dans des interventions de F. Lebrun et de Ph. Joutard à une journée d'études du Centre d'histoire des religions de l'USHS, Strasbourg, 1996.
- (24) On doit à ce propos rappeler la publication récemment entreprise, et qui se poursuit actuellement, par le CRDP de Franche-Comté en collaboration avec les éditions du Cerf, d'une série d'ouvrages offrant à la fois des synthèses et des documents de travail sur diverses questions d'histoire des religions : *La genèse du Christianisme*, par R. Nouailhat (1990), *Les religions dans le monde actuel*, par M. Clévenot (1991), *La création des dieux, de Lascaux à Rome*, par P. Lévêque et M.C. Lhuillier (1992, réédité en 1998), *Protestantisme*, par J.-P. Willaime et Dominique Cusenier (1998) ; ces ouvrages, tout en étant très « lisibles », sont généralement bien informés sur l'état le plus récent des connaissances.
- (25) Ce problème a été soulevé, à son échelle, par la recherche de Valérie Pierre sur la présentation de l'islam et sa réception par des élèves de collège, cf. supra n. 19 ; l'enquête serait évidemment à poursuivre et à approfondir sur d'autres terrains. Dans le cadre de l'enseignement des religions tel qu'il se pratique officiellement en Alsace, une enquête a été poursuivie par une équipe dirigée par J.P. Willaime au début des années 90.
- (26) Sur cette dimension possible de l'histoire des religions, cf. F. Boespflug, F. Dunand, J.P. Willaime, *op. cit.*, p. 165-183.

École et construction du sens

Roland J. Campiche

Peut-on continuer à invoquer la neutralité abstentionniste de l'État pour proscrire un enseignement sur la religion à l'école ? Cet argument qui a eu sa légitimité historique vaut-il encore aujourd'hui ? En d'autres termes, l'existence d'un tel enseignement ne pourrait-il pas s'avérer compatible avec un régime de séparation Églises-État ? Qu'en pensent les acteurs directement concernés ? Refusant de rejeter la religion du côté du privé, les enseignants en nombre croissant déplorent le peu de place accordé à la « spiritualité » en classe. Quant aux élèves, reflétant l'attitude incertaine de leurs parents quant aux valeurs à transmettre, ils expriment des besoins plus difficiles à déchiffrer. Mais derrière ce débat relatif à l'inscription d'une case religieuse dans les programmes scolaires, ne s'en cache-t-il pas un autre touchant directement aux objectifs du système éducatif et au rôle des enseignants ?

INTRODUCTION

Les jeunes attendent-ils une contribution de l'école pour la transmission d'un système de valeurs ? À défaut de données répondant précisément à cette interrogation, je vais user d'un faisceau d'indices divers pour aborder une question controversée et induite. En effet, il n'est pas déplacé de se demander si le débat actuel touchant la place et l'orientation d'un enseignement religieux à l'école, quel que soit le régime des relations Églises/État, n'est pas alimenté avant tout par une partie des acteurs sociaux responsables du système éducatif (enseignants, parents d'élèves, directeurs d'établissements, clercs,...)

et, dans une moindre mesure, par les principaux intéressés : les élèves.

Les éducateurs manifestent au travers de leur proposition visant à rétablir un enseignement sur la religion (France, Genève, Neuchâtel) ou suivant le contexte une réorientation de ce dernier (Vaud, Valais, Fribourg,...) leurs perceptions des besoins éducatifs nouveaux entraînés par le multi-culturelisme qui s'impose partout et par le changement religieux qui lui est concomitant. En d'autres termes, ils expriment la caducité d'une neutralité abstentionniste de l'État et partant de l'école touchant la connaissance des religions et de leur rôle socioculturel ainsi que la mise en question de l'opinion dominante considérant la religion comme une affaire privée.

Quant aux jeunes, ce sera notre hypothèse, faute de balises et de points de repère dans ce champ flou qu'est devenu la religion, ils ne plébiscitent ni ne rejettent de façon claire un apport de connaissances propres à infléchir un choix déterminé. Le relativisme ambiant les incite à privilégier une position ouverte s'exprimant au travers de l'interrogation « pourquoi pas ? » qui reflète l'incertitude régnante quant à la nécessité/possibilité d'établir des hiérarchies de valeurs et la valorisation de l'expérience individuelle. Par ailleurs, les préoccupations quotidiennes – la précarité économique en constitue le cœur –, les rendent plus perméables à la recherche de solutions immédiates qu'à la poursuite d'un projet de vie qui apparaît pour l'heure chimérique.

L'implication d'un certain nombre « d'éducateurs » dans le débat sur la religion à l'école et partant la réactualisation de cette problématique ne doit pas cacher l'existence d'une forte résistance à cette évolution. Le débat en cours à Genève à propos de l'éventuelle introduction d'un enseignement de culture religieuse tend à montrer que nombre de parents et de maîtres tiennent au statu quo de peur, entre autres, de rallumer des querelles confessionnelles et de troubler la coexistence pacifique qui s'est instaurée depuis le début du siècle en matière religieuse grâce à la séparation Églises/État. Plus est, ils craignent que la réintroduction envisagée soit le cheval de Troie des Églises soucieuses de reprendre stature là où la génération de 1968 les a taxées d'obsoletés. À vrai dire, il faut bien reconnaître que ce type d'arguments s'appuie souvent sur des stéréotypes qui illustrent l'absence d'information sur le changement religieux qui s'est opéré depuis les années 1960.

Resserrons le propos. La dégradation des conditions de transmission religieuse a créé une situation d'anomie encore accentuée par le flou marquant les systèmes religieux aujourd'hui. Cet état de fait a entraîné diverses réactions suivant les acteurs concernés ; celle des élèves se caractérise par l'incertitude. Quant aux agents éducatifs, ils manifestent une volonté de former les esprits en matière religieuse. Cette intention est plus ou moins relayée par l'État qui, par son hésitation en la matière, montre sa perplexité face aux changements religieux qui se sont opérés les trois dernières décennies.

HIÉRARCHIE DES VALEURS ET POSITIONS SOCIALES

D'une consultation réalisée en 1996 auprès de 7 306 personnes en Suisse romande (parents, enseignants, élèves du degré secondaire, directeurs d'établissements) (1), je souligne quelques éléments significatifs susceptibles d'élargir et d'étayer quelque peu les propos liminaires contenus dans l'introduction. Les modalités de l'enquête impliquant des réponses volontaires et non représentatives, nous incitent à une certaine prudence et à rédiger les remarques qui suivent sur un mode hypothétique plus qu'analytique. Placés devant une grille de 48 termes définis comme des valeurs que l'école pourrait transmettre dans le cadre de sa mission, les enquêtés devaient choisir les cinq valeurs qui leur paraissaient « les plus importantes » et les cinq que l'école leur semblait « négliger le plus » (voir le tableau ci-après).

Cinq valeurs « très importantes » les plus citées que l'école doit transmettre (sur 48) (2)

Total N = 7 306	Parents N = 2 708	Enseignants N = 1 215	Élèves N = 3 385	Directeurs N = 37
Communication	Communication	Autonomie	Non-violence	Responsabilité
Confiance	Confiance	Communication	Humour	Autonomie
Respect	Instruction	Responsabilité	Confiance	Communication
Non-violence	Responsabilité	Épanouissement	Communication	Instruction
Honnêteté	Honnêteté	Tolérance	Honnêteté	Créativité
Spiritualité 43 ^e	Spiritualité 44 ^e	Spiritualité 33 ^e	Spiritualité 48 ^e	Spiritualité 37 ^e

Cinq valeurs que l'école néglige citées le plus souvent (sur 48)

Total N = 7 306	Parents N = 2 708	Enseignants N = 1 215	Élèves N = 3 385	Directeurs N = 37
Humour	Non-violence	Plaisir	Humour	Solidarité
Plaisir	Humour	Créativité	Liberté	Rigueur
Créativité	Respect	Humour	Plaisir	Sens critique
Confiance	Plaisir	Initiative	Confiance	Responsabilité
Liberté	Solidarité	Spiritualité	Justice	Respect
Spiritualité 19 ^e	Spiritualité 29 ^e	Spiritualité 5 ^e	Spiritualité 25 ^e	Spiritualité 11 ^e

Cinq valeurs « très importantes » les moins citées (sur 48)

Total N = 7 306	Parents N = 2 708	Enseignants N = 1 215	Élèves N = 3 385	Directeurs N = 37
Sensibilité	Spiritualité	Obéissance	Individualisme	Obéissance
Efficience	Sensibilité	Sécurité	Efficience	Patrie
Compétition	Compétition	Compétition	Patrie	Plaisir
Individualisme	Individualisme	Patrie	Rigueur	Sécurité
Patrie	Patrie	Individualisme	Spiritualité	Sensibilité

Cinq valeurs « très importantes » les moins citées (sur 48)

Total N = 7 306	Parents N = 2 708	Enseignants N = 1 215	Élèves N = 3 385	Directeurs N = 37
Application	Travail	Justice	Travail	Application
Travail	Compétition	Sécurité	Application	Réussite
Réussite	Réussite	Réussite	Rigueur	Sécurité
Instruction	Instruction	Travail	Instruction	Liberté
Efficience	Efficience	Instruction	Efficience	Individualisme

En prenant en point de mire les élèves âgés entre 12 et 15 ans, on décèle d'emblée le jeu des influences qui s'exercent sur l'élève et la marge d'autonomie liée à son rôle social temporaire. Avec les parents, les élèves valorisent la confiance, l'honnêteté et la communication ; ils partagent ce dernier choix également avec les enseignants. Ils laissent de côté, en accord avec les parents et les enseignants, l'individualisme et toujours en compagnie de leurs parents la spiritualité. On notera au

passage le peu d'attention voué à la patrie, ce qui traduit le profond changement de vision de la société qui s'est opéré ces trente dernières années.

Ainsi la loi genevoise sur l'instruction publique de 1941 disait :

art. 4 :

*L'enseignement public a pour but :
de préparer la jeunesse à exercer une activité
utile et à servir le pays ; de développer chez elle*

l'amour de la patrie et le respect de ses institutions.

Il donne aux élèves les connaissances intellectuelles ou professionnelles nécessaires. Il développe leurs forces physiques et contribue à former leur caractère et leur esprit de solidarité.

Dans sa mouture révisée de 1977 la loi n'insiste plus que sur le **respect de la personnalité de chacun** traduisant ainsi le basculement qui s'est opéré ces dernières décennies du collectif vers l'individuel.

Quant aux valeurs les plus négligées citées par les élèves, elles coïncident pour l'humour avec l'opinion des maîtres et des parents et pour le plaisir avec celle des parents. Le choix opéré reflète ainsi l'air du temps qui implique une attitude de relativisation et de mise à distance dont l'humour peut être le vecteur ainsi que la valorisation de l'hédonisme en tant que manifestation de rupture avec la valeur de sacrifice, chère aux générations antérieures. En contraste, l'école semble suffisamment faire place au travail et à l'instruction (parents et enseignants sont aussi de cet avis), voire à l'efficacité (avec les parents) et l'application (en compagnie des directeurs d'établissement).

Le peu de mention de ces valeurs doit-il être considéré comme un coup de canif aux priorités de l'économie de marché ? Rien ne permet de l'affirmer ni de l'infirmer, mais on peut le supposer.

Dans la hiérarchie des valeurs établie par les élèves, la non-violence et l'humour tiennent le haut du pavé. La perception des conflits qui déchirent le monde ainsi que la conscience des rapports de force qui structurent les relations humaines quotidiennes sont donc bien présentes, reflétant le caractère menaçant et conflictuel de notre société, même si en Suisse romande la violence journalière exercée dans les préaux ou au niveau du quartier est moins fréquente et visible que dans le contexte des banlieues des grandes villes.

La citation de la non-violence au premier rang permet de supposer l'appel à un autre mode de régulation des rapports sociaux. C'est ce que confirme l'énumération des trois valeurs de liberté, de confiance et de justice jugées particulièrement négligées par l'école. Nous sommes ici dans le registre de l'éthique mais nous ne savons rien des légitimations (croyances) qui fondent ces choix, ni des modalités de concrétisation

envisagées (normes). Par rapport au débat sur le rôle de l'école pour la dispensation du sens, il est clair que ces lacunes constituent un handicap pour déterminer ce que l'école doit transmettre en la matière.

De l'analyse des valeurs prônées par les différents acteurs sociaux considérés, il ressort l'existence parallèle d'un processus de reproduction : les valeurs partagées par parents, élèves et maîtres sont significatives d'une période (celle suivant la révolution qui s'est opérée au milieu des années 1960) et d'un phénomène de génération. Bien qu'il soit difficile de conclure à partir des valeurs plébiscitées spécifiquement par les jeunes des années 1990 qu'elles expriment l'orientation d'une nouvelle génération, on peut cependant relever quelques accents (humour, non-violence) qui reflètent probablement l'infléchissement du contexte socio-économique et socio-politique.

LA SPIRITUALITÉ : VALEUR MONTANTE ?

43^e sur 48, la spiritualité arrive même en queue de liste des cinq valeurs importantes désignées par les élèves. Curieux paradoxe, elle effectue une remontée spectaculaire dans le catalogue des valeurs négligées par l'école, puisqu'elle passe au 19^e rang du classement général et à la 5^e place pour les enseignants alors qu'elle figure cette fois dans la première moitié du tableau établi par les élèves et les parents.

Qu'en conclure ? Avant de s'interroger sur la signification du terme, relevons que ce sont les enseignants qui déplorent en premier le peu de place accordé à la spiritualité en classe. Fait significatif, elle prend même la troisième place dans les cantons de Genève et Neuchâtel qui connaissent le régime de séparation Églises/État et partant qui n'inscrivent pas d'enseignement religieux ou sur la religion dans le programme scolaire. Faut-il déduire de cette attitude que les enseignants ont particulièrement conscience que les différentes valeurs ne « tombent pas du ciel », qu'elles ne sont pas forcément cohérentes parce qu'elles découlent de divers systèmes de pensée qui les produisent et les légitiment ; des systèmes à connaître par la confrontation et la discussion pour les comprendre. Il s'agit d'une hypothèse que les débats en cours tant en France qu'en Suisse tendent à conforter.

Mais qu'est-ce que la spiritualité ?

Le terme fait moins peur que religion et son utilisation témoigne d'un glissement de vocabulaire (voir Campiche, 1996, 3-18). Signifie-t-il autre chose que religion et n'est-il que le reflet d'une mode passagère ? Les rares auteurs qui ont étudié le sens de l'emploi du terme attirent l'attention sur plusieurs éléments qui ne sont pas dénués de contradictions. Ainsi pour Roof (1993), la spiritualité désigne une forme de religiosité personnelle où l'expérience et l'émotion jouent un rôle dominant. Elle apparaît comme une alternative à un système religieux s'appuyant sur des dogmes et sur une tradition. Pour d'autres, (3) elle apparaît soit comme un terme plus englobant que religiosité incluant en particulier l'expérience religieuse et la subjectivité du sujet croyant, soit comme une composante de la religiosité. Il serait prématuré de trancher, mais pas de relever que le terme est mieux accepté en modernité tardive parce qu'il « libère » en quelque sorte la religion de la chape de l'autorité institutionnelle et facilite une réappropriation de la religion par l'individu.

On comprend dès lors pourquoi le terme est préféré à celui de religiosité ou religion par la génération née après guerre, celle qui a provoqué une rupture dans le processus de reproduction socioculturelle et de transmission intergénérationnelle, en faisant de l'autonomie du sujet la finalité de son système de valeurs. La connaissance de son attitude sur le plan religieux est indispensable pour comprendre celle de ses enfants, à savoir les jeunes des années 1980 et 1990, en particulier leurs difficultés à articuler une demande de sens qui ne peut plus être perçue dans un cadre connu et immédiatement saisissable.

LA RELIGION HÉRITÉE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Dans ce paragraphe, nous allons tenir compte de trois générations. En nous appuyant sur des observations faites en France par Roussel et Bourguignon en 1975 et 1976, on verra comment les jeunes adultes (deuxième génération) de cette décennie analysent la position de leurs propres parents (première génération) en matière de transmission de valeurs et comment en comparaison ils envisagent la transmission de leur conception de la vie à leurs enfants (troisième génération).

Tableau – Vos propres parents ont-ils plutôt cherché à vous transmettre leur conception de la vie ou sont-ils plutôt demeurés neutres pour vous permettre de choisir vous-même la vôtre ?

	Hommes	Femmes	Ensemble
Ont cherché à me transmettre	63	68	65
Sont restés neutres	34	28	31
Ne se prononcent pas	3	4	4

Tableau – D'après ce que vous voyez autour de vous, pensez-vous que de nos jours, les parents de votre génération, le plus souvent, chercheront à transmettre à leurs enfants leur propre conception de la vie ou resteront plutôt neutres pour permettre à leurs enfants de choisir ?

	Hommes	Femmes	Ensemble
Chercheront à transmettre à leurs enfants leur propre conception de la vie	42	38	40
Resteront plutôt neutres pour permettre à leurs enfants de choisir	52	58	55
Ne se prononcent pas	6	4	5

Tableaux tirés de Roussel et Bourguignon (1978), Enquête de 1975-1976 auprès de 2 000 jeunes adultes âgés de 19 à 29 ans.

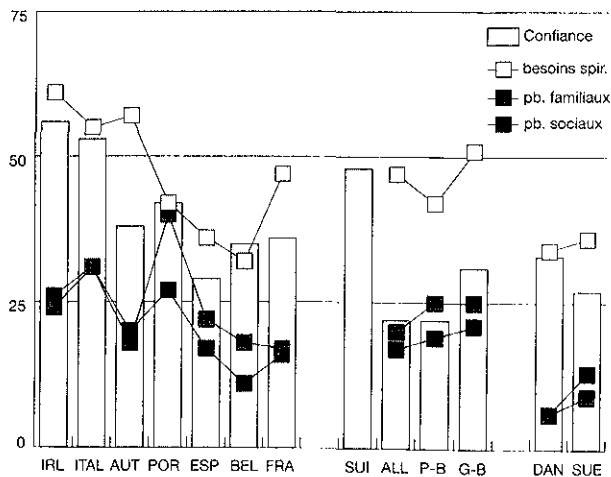
L'attitude des personnes interrogées dont l'âge correspond à celui des parents des élèves considérés plus haut (voir *supra*, point 2) montre bien qu'elles n'ont pas repris l'héritage de leurs propres parents sans condition. Leur idéal de l'autonomie de la personne les a amenées à « se retenir » de transmettre leur propre expérience religieuse par respect pour le libre arbitre de leurs enfants. Cette attitude a évidemment un caractère plus programmatique que réel mais décrit bien le climat de la transmission religieuse en cette fin de siècle. Elle illustre l'ère de la religion sans institution, celle de la spiritualité où l'on peut croire sans Église.

La réalisation de soi est très au cœur des revendications de la génération d'après guerre, étudiée par

Roussel et Bourguignon. Elle dessine avec l'expérience et l'utilité — une croyance pour être retenue doit se révéler profitable —, une configuration religieuse nouvelle. Elle se caractérise par un rapport souple à la tradition dont on retient les aspects qui collent avec l'expérience personnelle ou collective, mais dont on modifiera certains éléments pour qu'ils rejoignent les aspirations de la modernité comme celle de l'égalité entre hommes et femmes. L'invocation d'un Dieu père et mère, voire la féminisation de la divinité (théologie) s'inscrivent dans cette ligne.

La prise de distance par rapport à l'institution religieuse, un phénomène observé partout en Europe, traduit bien la crise de l'autorité qui se manifeste dans tous les domaines. Cette contestation ne débouche cependant pas sur la volonté de voir disparaître les organisations religieuses. En fait, si on les fréquente moins, on admet leur présence car leur compétence en matière de dispensation de sens, de réflexion éthique, d'organisation des rites de passage reste plus ou moins reconnue comme le prouvent ces données tirées de l'enquête sur les valeurs européennes 1990 et qui concernent des jeunes âgés de 18-29 ans (n = 5412/voir Lambert, Voyé, 1997, 110).

Graphique. – Confiance en l'Église (une grande + une certaine confiance) et sentiment que l'Église apporte des réponses aux besoins spirituels, aux problèmes familiaux, aux problèmes sociaux



Sur ce fond de changement socioculturel se dessine un paysage religieux pluriel et complexe. Face à des chrétiens « exclusifs », qui demeurent

attachés à leur credo traditionnel, se profilent des chrétiens « inclusifs » qui introduisent dans leur système de croyances des énoncés venant de diverses traditions religieuses. L'important pour eux est de croire, même si l'on rejette la tradition religieuse de ses ancêtres, comme cela est le cas pour les religieux « non-chrétiens » qui constituent ainsi une catégorie de croyants très présents dans nos sociétés occidentales. Quant à l'athéisme, il reste minoritaire et s'apparente plus à un relativisme religieux qu'à une militance anti-religieuse (voir Campiche, 1993).

On peut considérer l'individualisation du croire comme le modèle illustrant l'ensemble des phénomènes décrits ; il témoigne du profond changement qui a touché la religion en relativisant l'autorité constitutive de sa cohérence et les obligations, par exemple celle de la pratique dominicale qui favorisait la constitution d'une communauté (d'un nous). La pluralité des options de croyances et des orientations éthiques a contribué à enrichir l'offre tout en rendant plus difficile et fragile la construction d'une identité religieuse. Tel est l'héritage religieux des élèves considérés.

Les élèves ou la religion incertaine

Vouloir « rester plutôt neutre pour permettre aux enfants d'opérer leurs choix » reflète une hiérarchisation des valeurs où l'autonomie, la liberté, la tolérance sont particulièrement valorisés. Mais cette option révèle aussi l'incertitude des parents quant à l'adoption d'un nouveau modèle éducatif. Comme le montre cet extrait d'interview, l'indécision, le peut-être qui caractérisent les attitudes religieuses de la jeune génération s'enracinent dans un flottement antérieur : « Mes parents n'étaient pas faits pour être parents. C'est comme s'ils ne savaient pas quoi faire, c'est comme s'ils n'avaient rien appris pour jouer ce rôle. Ils ne voulaient pas me donner l'éducation qu'ils avaient reçue, mais ils ne savaient pas ce qu'il fallait faire eux-mêmes. Ils voulaient tout inventer à mesure. Et moi, je ne savais pas sur quel pied danser. Ils changeaient continuellement d'idée, de méthode, de façon de faire. Tout ce qu'il y avait avant eux, c'était pas bon... Pour ce qui est de l'autonomie, je ne pouvais en assumer autant au début de l'adolescence. Mais ça faisait leur affaire ! » (fille 18 ans, tiré de Grand'Maison et Lefebvre, 1993, 158).

Les parents (deuxième génération) des élèves considérés (troisième génération) ont fait le pas

consistant à mettre à distance l'héritage religieux de leurs propres parents (première génération), à se faire leur propre croyance après en avoir éprouvé l'utilité et à renoncer (plus ou moins !) à la transmission de ce croire recomposé par respect pour le libre arbitre de leurs enfants. Or, et c'est le paradoxe souvent oublié lorsqu'on tente de reconstruire sa religiosité, la génération des parents née après la Deuxième Guerre mondiale a reçu une éducation religieuse, comme en témoigne ce tableau établi à partir des données de l'enquête sur les valeurs européennes (voir Bréchon, 1997, 64).

La socialisation religieuse selon différentes variables

(source : Enquête : valeurs européennes, 1990)

	Avoir été élevé religieusement	Partager les mêmes points de vue religieux que ses parents
Ensemble	72	55
Sexe		
Homme	69	50
Femme	75	60
Age		
18-29 ans	61	46
30-44 ans	69	49
45-59 ans	78	59
60 ans et plus	83	68

La socialisation religieuse régresse de génération en génération. Elle ne touche plus que 61 % des personnes qui ont fêté leurs 20 ans durant les années 1980. Le mouvement selon toute probabilité se poursuit expliquant partiellement l'incertitude religieuse des élèves ici en cause mais également l'émergence d'un débat concernant les responsables de cette « carence » (famille, organisations religieuses, école, ...) et la nouvelle délimitation de leur rôle en la matière.

« Avoir été élevé religieusement » (4) ce qui fut le cas de la majorité des parents nés après le deuxième conflit mondial leur a donné une certaine capacité de critiquer les credos des religions officielles et c'est sur cette base que la génération en cause s'est construit une religion ou plutôt une spiritualité à sa convenance. En revanche, en raison du mode de socialisation

dont ils ont bénéficié ou de son absence, leurs enfants « *sembleraient plutôt être dans l'impossibilité d'articuler de façon cohérente leur propre expérience de vie à l'univers imaginaire de leurs parents qui présentent plutôt pour eux l'aspect d'un bloc monolithique. En fait, ils ne possèdent pas, la plupart du temps, les outils culturels qui leur permettraient de décrypter les amalgames de croyances de leurs parents et d'en identifier les axes importants, surtout ceux qui mettent en jeu le religieux institutionnel,...* » (Gignac et al., 1992, 285) (5).

Cette citation permet de préciser et nuancer le concept d'analphabétisation souvent utilisé pour décrire l'état des connaissances des jeunes en matière de religion. En fait, les jeunes – les médias jouant un rôle croissant en la matière –, ne sont pas dénués d'information touchant la religion et la spiritualité, mais il leur manque essentiellement le fil rouge permettant de mettre ensemble « ces morceaux épars ». La notation est importante car elle laisse entrevoir ce que pourrait être le rôle de l'école dans un champ en plein bouleversement (voir Milot, 1991).

Le processus consistant à transmettre d'une génération à l'autre le dépôt « sacré » d'une tradition religieuse apparaît contraire à l'esprit du temps, mais il est aussi freiné par d'autres obstacles. Le métissage ethno-religieux qui touche de plus en plus de familles en constitue un. Il oblige à des transactions qui conduisent à toute une gamme de situations parmi lesquelles il faut compter la mise entre parenthèses de la question religieuse. Ce métissage est encore accentué par les déstructurations et restructurations qui caractérisent un nombre croissant de familles et qui ont favorisé l'apparition de familles recomposées où les différentes parties peuvent se réclamer de traditions religieuses distinctes et distantes. Ces processus sociaux renforcent évidemment les tendances à l'individualisation de la religion facilitées par le contexte socioculturel, mais viennent aussi perturber ou modifier ou complexifier les mécanismes de la transmission.

La reproduction d'une tradition religieuse par le canal de la famille apparaît donc problématique, alors que le phénomène de pulvérisation de la religion trouve une explication supplémentaire.

Mais qu'en est-il des attitudes et comportements religieux des jeunes ? En d'autres termes comment gèrent-ils l'héritage ? (6) En nous fon-

Pourcentages de catholiques et de protestants qui...

Source : Enquête valeurs européennes 1990	Catholiques		Protestants	
	18-29 ans	60 ans et plus	18-29 ans	60 ans et plus
sont pratiquants réguliers	36	67	14	41
sont membres d'un mouvement religieux ou y font du bénévolat	12	16	14	24
prennent un moment pour prier ou méditer	63	79	41	72
prient Dieu souvent	17	47	10	37
niveau élevé d'identité religieuse (6 à 9 indicateurs)	24	60	11	43

dant sur les données des différentes enquêtes européennes, en particulier celle sur les valeurs, il est possible de faire émerger ces quelques traits.

Les jeunes s'impliquent moins que les générations précédentes dans les organisations religieuses toutes confessions et religions confondues, même si on détecte parmi les jeunes juifs, musulmans, catholiques ou protestants des groupes qui se distinguent par un grand militantisme et une forte visibilité publique.

Ce tableau qui compare les comportements de catholiques et de protestants situés aux deux extrémités de la pyramide des âges en donne une idée (voir Bréchon, 1997, 53).

Si deux tiers des jeunes européens qui ont eu 20 ans dans les années 1980 (n = 5412) considèrent qu'ils appartiennent à une religion, moins de la moitié se définit comme « quelqu'un de religieux ». Cette différence de pourcentage est intéressante car elle montre sous un autre angle la tendance à la diminution de l'implication dans une tradition religieuse ; la déclaration d'appartenance s'apparentant souvent à un rapport fort tenu avec une vision religieuse de l'existence.

Mais c'est l'observation du domaine des croyances qui nourrit surtout le constat de l'incertitude des jeunes en matière de religion. Incertains mais pas athées.

L'étude comparée des croyances entre les générations fait bien ressortir les différences : les jeunes ont généralement une identité religieuse,

mais son contenu est « souvent plus flou que ce n'est le cas pour les cohortes plus âgées » (*ibid*, 57).

Cette attitude transparait particulièrement à propos de la conception d'un Dieu, en particulier la croyance en un Dieu personnel. De même le rapport établi entre la croyance et la vie quotidienne est beaucoup plus ténu (7). L'auteur de ce constat est ainsi amené à poser la question de la crise de la socialisation religieuse (*ibid*) ; crise dont nous avons montré plus haut qu'elle s'enracine dans un processus historique auquel les parents des jeunes enquêtés ont été étroitement mêlés.

En creusant davantage l'analyse des réponses données par les jeunes tant à propos des croyances que des attitudes morales qui pourraient en découler on décèle l'émergence d'une position relativiste consistant à conserver dans les différentes traditions religieuses ce qui correspond le mieux à l'expérience et au besoin du moment. Ce relativisme ne correspond donc apparemment pas à une volonté de faire table rase (voir Lambert, Voyé, 1997, 119ss) mais reflète par le jeu d'en prendre et d'en laisser, à la fois le pluralisme religieux ambiant, la difficulté mentionnée d'en repérer les enjeux et le processus d'individualisation qui marque profondément la culture contemporaine. Cette évolution ne doit cependant pas nous masquer le paradoxe qui caractérise la religiosité contemporaine impliquant d'une part un affaiblissement du lien social aux organisations religieuses et d'autre part l'expression d'un souci ou d'une quête de sens au

travers par exemple de la préférence marquée pour une morale circonstancielle ou la priorité à donner à la participation et à l'expression par rapport au maintien d'un ordre (voir *ibid*, 105 et 113).

Ce souci exprimé en particulier par les jeunes enquêtés européens a-t-il quelques incidences pour l'école et son rôle en matière d'éducation religieuse ? Commençons par remarquer que s'il existe une forme de consensus attesté en France par des sondages (voir Baubérot, 1989, 350ss ; Boesflug et al., 1996, 80ss ; Willaime, 1990, 10ss) pour (re) établir un enseignement de type culture religieuse ou histoire et sciences des religions, il est le fait des « adultes » et non des élèves. Peut-il en être autrement ?

Ce n'est que partiellement (voir Hervieu-Léger, 1989) ou indirectement (voir plus haut paragraphe 2) qu'on peut déduire des attitudes des élèves l'expression d'un besoin de clarification sur le sens de la vie ou les divergences/convergences entre les différentes traditions religieuses.

La mention par les élèves de la non-violence au premier rang des valeurs à transmettre par l'école constitue dans cette ligne une indication intéressante. Un des motifs de la violence contemporaine est lié au brassage de la population. L'appartenance à un groupe de personnes spécifique forme un des éléments constitutifs de l'identité d'un nombre croissant de contemporains qu'ils soient migrants ou non. Or appartenance « ethnique » ou communautaire et appartenance religieuse peuvent se confondre. La recherche de la non-violence passe donc par le décryptage de ces différences à l'origine de nombreux conflits et tensions (économiques, sociaux, militaires, culturels,...). Dans cette optique, l'enseignement sur les religions pourrait correspondre à l'établissement des conditions propres à rendre possible la vie commune à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Le limiter à une histoire des religions semble dans ces conditions insuffisant, car c'est la religion hic et nunc (y compris les Nouveaux mouvements religieux) dans sa spécificité et son évolution contemporaines (8) qui est source d'incompréhension et de tension. Dans cette perspective, les conséquences qui peuvent être tirées de la présence donnée par les élèves à la non-violence comme valeur véhiculée par l'école incitent à renouveler la réflexion sur le contenu et la place d'un enseignement qui rendrait justice à cette exigence. On verra plus loin que ce constat

implique une solution interdisciplinaire, incluant l'éthique. (9)

Le glissement opéré à partir de la valeur non-violence à la violence inter-ethnique, puis à la violence religieuse pour aboutir à une réflexion sur l'apprentissage religieux pourrait apparaître abusif. Il ne constitue pour nous qu'un exemple montrant les rapports étroits entre religion et vie quotidienne. À relever encore qu'un tel apprentissage pourrait ainsi contribuer à désamorcer des conflits sociaux et culturels engendrés par une représentation lacunaire ou fallacieuse de tel ou tel groupement religieux (exemple : l'islam et différentes minorités religieuses).

ÉTAT ET RELIGION

L'État instituant et contrôlant l'école, il est difficile de faire abstraction de son rôle même si cet article est centré sur les usagers de l'école. En matière religieuse, l'État reflète de façon très perceptible la double incertitude qui prévaut aujourd'hui à propos de la religion dans les sociétés occidentales. Dans les années 1960, la mort de la religion était annoncée urbi et orbi. Dans les années 1970, le retour « du refoulé » faisait la une de l'information en même temps qu'on insistait sur le caractère privé de la religion. C'est dans cette tension dialectique que s'est opérée la socialisation des hommes et des femmes aujourd'hui au pouvoir. Le climat d'incertitude s'est encore alourdi dans les années 1980 avec la chute du mur de Berlin effaçant derechef quelques points de repère commodes et l'apparition du SIDA, renvoyant l'homme qui rêvait d'une jeunesse éternelle à sa mortelle condition, pour ne citer que ces deux exemples bien connus.

La position incertaine de l'État quant au rôle de la religion et à la place des Églises dans le jeu social qui reflète aussi son doute quant à son propre rôle ne se résume certainement pas aux motifs mentionnés. Mais ceux-ci nous aident en revanche à déceler que le débat sur la religion à l'école ne peut pas se développer avec des arguments relevant du XIX^e siècle, mais nécessite de prendre en compte la profonde mutation religieuse qui s'est opérée sous le coup du changement social ces dernières décennies.

Les incertitudes de l'État dans la matière qui nous occupe sont particulièrement apparues

lorsque ce dernier a dû gérer les dérives « sectaires » (voir par exemple Gest 1996 : Rapport à l'Assemblée nationale « Les sectes en France » et l'Audit sur « les dérives sectaires », Ramsever, 1997 : Rapport du groupe d'experts genevois). Leur mention ici n'est pas fortuite mais légitimée par le fait qu'elles ont notablement contribué à nourrir le débat touchant l'enseignement de la religion à l'école.

Sans me prononcer sur la qualité et la légitimité des interventions de l'État par rapport au religieux qui décoiffe et choque (Temple du Peuple, Waco, Heavens Gate, OTS : voir Campiche, 1995), il me paraît intéressant de considérer ces drames récents pour décrypter comment l'État compose avec les injonctions constitutionnelles concernant la liberté religieuse qui figurent dans tous les textes fondamentaux.

En me référant à la manière dont les différents États ont réagi aux affaires sectaires, on peut dégager trois modèles.

- Le modèle *maximaliste*. C'est celui qui est en vigueur aux États-Unis et qui, selon le premier amendement de la Constitution américaine, protège au maximum la liberté religieuse.

« Le Congrès ne pourra faire aucune loi ayant pour objet d'établir une religion ou d'en interdire l'exercice. »

Cet amendement a fait l'objet d'interprétations fluctuantes au travers de l'histoire des États-Unis. Après le couac de Waco il semble qu'on donne priorité à la deuxième clause de cet amendement, à savoir le Congrès ne doit interdire l'exercice d'aucune religion, c'est-à-dire un maximum de tolérance (voir Robbins, 1993, 505ss).

- Le deuxième modèle est celui de la *liberté surveillée*. C'est celui qui fonctionne actuellement en France après le dépôt du rapport Gest (1996) à l'Assemblée nationale française ou l'« Audit sur les dérives sectaires » (1997) élaboré par un groupe d'experts genevois à l'intention du gouvernement de ce canton. Grossièrement résumé, les mouvements qui défrayent la chronique et provoquent l'intervention de la police, en France les Renseignements généraux, sont inscrits sur une liste et sont l'objet d'une surveillance particulière qui pourrait aller jusqu'à l'interdiction.

- Le troisième modèle est celui de la *liberté pilotée* qui mise plutôt sur la prévention. Celle-ci

est préférée à la surveillance et à la répression qui peuvent aller à fin contraire en créant une situation de « martyr » et correspond aux recommandations du Conseil de l'Europe à propos des attitudes à promouvoir en matière d'éducation interculturelle.

« Le système éducatif devrait surtout transmettre des valeurs et susciter des pratiques et des comportements visant à développer l'aptitude :

- à la communication et à la relation interpersonnelle et intercommunautaire, à la découverte de l'altérité en tant que rapport et non en tant que barrière ;

- à l'esprit critique (maîtrise) de ses identités particulières (religieuses, nationales, ethniques, etc.), de leur rationalisation, c'est-à-dire de leur relativisation en référence à l'universel (l'homme, sa dignité, ses droits fondamentaux) de leur caractère historique, de leur évolution dans le temps et dans l'espace. Et cela, pour éviter tout intégrisme et maîtriser la dynamique particulier / universel ;

- à la lecture pratique de l'image et du discours de l'information médiatique. (Perrotti, 1990 in Willaime 1993, p. 392).

En bref, ce modèle vise à forger un esprit de discernement qui apparaît compatible avec les notions d'ordre public et de démocratie qui caractérisent en principe les sociétés occidentales.

L'option « Histoire et sciences des religions » offerte depuis 1998 aux élèves de troisième année des Gymnases du canton de Vaud (classes terminales) constitue une bonne illustration de la mise en œuvre du modèle de liberté pilotée dans le cadre de l'école (voir annexe).

CONCLUSIONS

Derrière les apparences décrites dans cet article, le débat actuel sur la légitimité et le contenu d'un enseignement touchant la religion en cache-t-il un autre plus fondamental ? En dehors de groupes bien établis, la nécessité d'un tel programme, pour autant évidemment qu'il ne se confonde pas avec un catéchisme, fait l'objet d'un large consensus. Alors pourquoi tergiverser-t-on ?

La raison n'est-elle pas à chercher plus loin et plus profond au sens où le oui ou le non à la culture religieuse en tant que discipline enseignée fait émerger deux conceptions antagonistes du rôle de l'école en modernité tardive et partant, et surtout, des enseignants. À la tendance fonctionnaliste qui régit aujourd'hui le système éducatif (à l'école le cognitif, à la famille l'affectif, aux Églises... les valeurs, aux services spécialisés les cas difficiles,...) s'oppose une vision plus globale des choses impliquant des fonctions de synthèse et obligeant à redéfinir le rôle des acteurs concernés. L'absence de consensus, même minimum, quant à une vision de la vie en société et quant aux

objectifs du système éducatif constitue probablement un obstacle beaucoup plus important à l'introduction de cours sur la religion que la perception qui perdure d'une religion cléricale menaçant l'autonomie en gestation des élèves. Ainsi la spécialisation, qui a eu le grand mérite de valoriser les compétences des uns et des autres, a son revers : celui de fragmenter ce que l'individu éprouve et vit (nolens, volens) comme une unité (10).

Roland J. Campiche
Institut d'éthique sociale,
Lausanne

NOTES

- (1) Le questionnaire a été envoyé à tous les membres de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires (CROTCEs) en les priant de le passer dans quatre classes de différents types auprès des maîtres, des parents des élèves interrogés et des directeurs d'école.
- (2) Crotces, 1996 et 1998.
- (3) Voir à ce propos l'analyse de Zinnbauer, Pargament, 1997, 549-564.
- (4) L'expression utilisée dans l'enquête sur les valeurs européennes est englobante et floue et a pu être interprétée par les personnes interrogées de façon variable suivant les contextes et les traditions religieuses dominantes (par exemple catholicisme versus protestantisme).
- (5) La remarque est particulièrement suggestive quand on pense qu'elle provient du Québec où un enseignement confessionnel est en principe donné dans les écoles.
- (6) Pour des informations plus développées sur ce thème on se reportera à : Campiche, 1997.
- (7) 17 % des enquêtés âgés de 19 à 29 ans disent être d'accord avec l'affirmation « La vie n'a de sens que parce que Dieu existe » contre 54 % des personnes âgées de plus de 60 ans.
- (8) Voir à ce propos le document en annexe.
- (9) Voir à ce propos le document en annexe.
- (10) Cette question m'est inspirée en particulier par l'analyse de la controverse qui fait rage en Suisse romande à propos du programme « Objectif grandir ». Ce programme vise à introduire dans le fonctionnement de l'école des « poches » d'aération pour décloisonner la dispensation du savoir de la vie sociale et remet en cause les fonctions des enseignants. Pour escamoter le débat sur un programme qui de toute évidence comporte des défauts criants on en a attribué la paternité à la scientologie ; argument qui, par les temps qui courent, suffit à régler un problème.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUBÉROT J. (1989). – La culture religieuse et l'enseignement des religions en France (analyse d'un sondage de 1988). **Universalis 1989, Encyclopaedia Universalis**, 85-91 et 350-353
- BOESPFLUG F., DUNAND F., WILLAIME J.-P. (1996). – **Pour une mémoire des religions**. Paris : La Découverte (Essais).
- BRÉCHON P. (1997). – Identité religieuse des jeunes en Europe. État des lieux. In **Cultures jeunes et religions en Europe**. Paris : Cerf, 45-96
- CAMPICHE R.J. (1993). – Individualisation du croire et recomposition de la religion. **Archives de sciences sociales des religions**, n° 81, p. 117-131 (Paris : CNRS).
- CAMPICHE R.J. (1995). – Entretiens avec Cyril Dépraz. **Quand les sectes affolent, Ordre du Temple Solaire, médias et fin de millénaire**. Lausanne et Genève : Institut d'éthique sociale et Labor et Fides.
- CAMPICHE R.J. (1996). – Croire en Suisse (s). In **Variations herméneutiques** n° 5, Institut romand d'herméneutique et de systématique, Faculté de théologie de l'Université de Neuchâtel, 1996, 3-18.
- CAMPICHE R.J. (1996). – Entre l'exemple et l'expérience : de la transmission par la famille d'une tradition à celle d'un ethos religieux. In L. Voyé (éd.) : **Figures des Dieux. Rites et mouvements religieux. Hommage à Jean Rémy**, coll. ouvertures sociologiques, De Boeck et Larcier SA, Paris, Bruxelles, 1996, 147-162.
- CAMPICHE R.J. [dir.] (1997). – **Cultures jeunes et religions en Europe**. Paris : Cerf.
- Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires (CROTCEs) (1996/1998), **Séminaire d'automne 1996 et résultats de l'enquête sur les valeurs 1996-1998**, polycopiés (Wenger Luc, Président CROTCEs, Neuchâtel).

- GEST A., GUYARD J. (1996). – **Les sectes en France. Rapport fait au nom de la Commission d'enquête (1) sur les sectes.** Les Documents d'information de l'Assemblée nationale (éd.), Commission d'enquête, Rapport no 2468, Paris.
- GIGNAC F. *et al.* (1992). – Perception et représentation de « dieu » chez les jeunes. Etude de cas : les croyances d'un groupe d'étudiantes et d'étudiants du Cégep de Sainte-Foy. In Lemieux R., Milot M. [dir], **Les croyances des québécois. Esquisse pour une approche empirique**, Les cahiers de recherche en sciences de la religion, volume 11, Université de Laval, Québec, 277-291.
- GRAND'MAISON J., LEFEBVRE S. [sous la dir.] (1993). – **Une génération bouc émissaire : enquête sur les baby-boomers**, Cahiers d'études pastorales, n° 12 (Québec, Fides).
- HERVIEU-LÉGER D. [dir.] (1989). – **La religion au Lycée. Conférences au lycée Buffon, 1989-1990.** Paris : Cerf (Histoire à vif).
- LAMBERT Y., VOYÉ L. (1997). – Les croyances des jeunes européens. In **Cultures jeunes et religions en Europe.** Paris : Cerf, 97-166.
- MILOT M. (1991). – **Une religion à transmettre ? Le choix des parents. Essai d'analyse culturelle.** Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- RAMSEYER G., BELLANGER F. (1997). – **Audit sur les dérives sectaires. Rapport du groupe d'experts genevois au Département de Justice et Police et des Transports du canton de Genève.** Genève : Ed. Hurter.
- ROBBINS T. (1993). – The Intensification of Church-State Conflict in the United States. **Social Compass ; State Reconstruction of the Religious Field**, vol. 40/4, 505-527. Londres : Sage.
- ROOF WADE CLARK (1993). – **A Generation of Seekers. The Spiritual Journeys of the Baby Boom Generation.** New York : Harper Collins Publisher.
- ROUSSEL L., BOURGUIGNON O. (1978). – **Génération nouvelles et mariage traditionnel.** Paris : PUF.
- WILLAIME J.-P. [dir.] (1990). – **Univers scolaires et religions.** Paris : Cerf.
- WILLAIME J.-P. (1993). – « Univers scolaires et religions en Europe de l'Ouest », in Gilbert Vincent, Jean-Paul Willaime (dir.) : **Religions et transformations de l'Europe.** Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 381-406
- ZINNBAUER J. BRIAN, PARGAMENT I. KENNETH *et al.* (1997). – Religion and Spirituality : Unfuzzifying the Fuzzy. **Journal for the Scientific study of religion**, vol. 36/4, 549-564

ANNEXE

Groupe de base – Histoire et sciences des religions Plan d'études cantonal – mars 1998

(Option gymnase 3^e année, canton de Vaud)

Considérations générales

Cette option complémentaire vise à donner à l'élève une culture générale en matière d'histoire et sciences des religions ainsi qu'une conscience et un savoir-faire transdisciplinaires permettant d'aborder n'importe quel phénomène religieux avec la plus grande rigueur intellectuelle.

L'option complémentaire *histoire et sciences des religions* favorise une certaine continuité entre les formations gymnasiale et universitaire. Elle ne saurait être une discipline sans profil ni consistance ou de type confessionnel, catéchistique ou partisan. Face à la grande hétérogénéité du champ religieux et à l'importance du relativisme culturel ou des particularismes à prétention universelle, l'option offre à l'élève la possibilité d'une élucidation culturelle et celle d'une clarification de sa position personnelle.

L'enseignement conduit l'élève à (re)construire les concepts liés aux phénomènes religieux qu'il est appelé à appréhender. Cela implique que l'élève s'interroge sur des notions comme « oral » et « écrit », « sacré » et « profane », « primitif » et « civilisé », « chrétien » et « non-chrétien », « sectes », « intégrismes »,... D'autres questions tout aussi

fondamentales seront abordées parmi lesquelles : la naissance et la disparition d'une religion, ses éléments constitutifs, les fonctions du religieux, les liens entre religions et idéologies, religions et politiques, etc.

L'option consacrera une large part à l'histoire des religions ; ainsi, les religions de l'Antiquité offriront un accès privilégié à l'étude des mythologies et l'élève pourra comprendre comment ces religions ont marqué de leur empreinte les monothéismes qui suivront ; l'étude des religions orientales permettra la découverte d'une altérité construite sur des systèmes complexes, d'une densité particulière en ce qui concerne notamment les symboles et le langage ; enfin, l'étude des monothéismes paraît s'imposer d'elle-même, non seulement à cause de la très grande prégnance du christianisme dans les cultures occidentales, mais aussi en raison d'évolutions récentes du paysage religieux mondial.

Définition

Puisque les phénomènes religieux sont entre autres des faits historiques, sociaux, culturels et psychologiques, la discipline *histoire et sciences des religions* se définit comme un ensemble relevant des sciences humaines et sociales. Elle a

pour objectif l'étude des phénomènes religieux en montrant leur genèse, leurs composantes, leurs fonctions et leur impact sur les sociétés et sur les cultures. Cette option complémentaire vise à appréhender les phénomènes religieux dans leur historicité aussi bien que dans leurs complexité, différences, similitudes (notamment dans leurs symboles, rituels, valeurs). L'option favorise donc la pluridisciplinarité.

Objectifs généraux

Dans cette option les apports de l'anthropologie, de l'histoire, de la géographie, de la philosophie, de la théologie, des littératures et des arts sont fondamentaux. Les sciences des religions aident ainsi l'école à favoriser la compréhension mutuelle, la discussion de valeurs et l'intégration. Ces différentes catégories renvoient aux notions de respect de l'autre, de solidarité et de responsabilité citoyenne et sociale.

Objectifs spécifiques

L'élève sera capable de distinguer quelques caractéristiques dominantes :

- des sociétés à traditions orales (Afrique, Océanie, Amériques),
- des religions antiques (mésopotamiennes, égyptiennes, grecques, romaines...),
- des monothéismes (judaïsme, christianisme, islam),
- des religions orientales (hindouisme, bouddhisme, confucianisme, taoïsme...),
- des expressions religieuses contemporaines.

L'essentiel est de tenir compte du pluralisme religieux mais aussi de l'importance de la tradition chrétienne dans notre histoire et notre culture.

Dans cet esprit, six thématiques peuvent être envisagées :

Traditions

Doctrines et dogmes, mythologies, fêtes, rites, mémoires, agents et méthodes de transmission

Innovations

Genèses des religions, fondateurs, schismes et divisions, nouveaux mouvements religieux

Sociétés

Fonctions du religieux, religions et pouvoirs, sacralisation et sécularisation, religion et idéologie, religion et politique

Cultures

Signes, symboles et images ; groupes et identités

Valeurs

Production de sens, éthique, croyances

Conflits

Guerre et paix, territoires et missions, hiérarchies, rivalités et hégémonies

Ces thématiques seront étudiées à partir d'approches historiques, herméneutiques, comparatives et critiques.

Les aptitudes et les savoir être

À partir de la cohérence interne des systèmes de croyance, l'élève doit pouvoir développer son aptitude au jugement, à la responsabilité et à la prise de position personnelle critique. Dans cet esprit et pour atteindre cet objectif, l'élève commencera à apprendre à :

- interroger ses représentations, construire un objet d'étude et de savoir, développer une capacité à décoder les phénomènes religieux,
- se situer dans une relation de distance ou de proximité relative par rapport au religieux (autonomie de l'individu et autonomie de l'objet),
- stimuler sa curiosité (découverte de l'altérité et recherche méthodique),
- reconstituer ou interroger la mémoire vivante d'une tradition,
- distinguer appartenance religieuse et exercice démocratique des droits et devoirs,
- promouvoir une attitude compréhensive, critique et intégrative au sein des groupes et des sociétés dans lesquelles il vit et agit.

Les savoir-faire

L'enseignement des sciences des religions contribue ainsi avec d'autres disciplines, à développer des compétences communes :

- étudier des textes, des documents iconographiques et sonores - effectuer une recherche,
- savoir faire une synthèse de l'information recueillie,
- acquérir un outillage conceptuel adéquat,
- savoir argumenter et débattre,
- réaliser un dossier, une exposition,
- apprendre à décloisonner son approche des problèmes et enjeux,
- développer des capacités d'observation participante,
- observer et rendre compte,
- savoir conduire des entretiens.

Dotation

L'option Histoire et sciences des religions est donnée en troisième année de l'école de maturité à raison de trois périodes hebdomadaires.

Examen

L'élève ayant choisi cette option subira un examen oral sur l'un des sujets abordés pendant l'année. L'interrogation portera soit sur un aspect du cours annuel, soit sur un aspect d'une recherche personnelle. La durée de l'interrogation est de 15 à 30 minutes (15 à 20 minutes pour les autres cas), la durée de la préparation par l'élève de son interrogation orale peut être fortement allongée (0 à 2 durées d'interrogation pour les autres cas).

Analyse comparative de deux populations d'étudiants :

Bacheliers récents et professionnels dans une école paramédicale

Sylviane Barbiéri *
Dominique Brun **
Rémi Gagnayre **

Cette étude a pour but de rechercher s'il existe des différences dans le parcours scolaire de deux populations d'étudiants de l'école de Manipulateurs en Electroradiologie Médicale (M.E.R.) de l'Assistance Publique-Hôpitaux de Paris (AP-HP) : La première comprenait 57 bacheliers sortant de terminale et la seconde, 20 professionnels reprenant des études (promotion professionnelle ou PP).

Notre recherche a permis de constater que les étudiants PP, comparativement aux étudiants bacheliers récents, présentaient en première année, plus de difficultés dans leur apprentissage, avec de moins bons résultats pour 60 % d'entre eux surtout dans des disciplines telles que la Physique, l'Anatomie et la Pathologie alors que seulement 6 % de bacheliers récents manifestent des difficultés.

À la fin de la seconde année, les résultats s'égalisent entre les deux populations d'étudiants et, au Diplôme d'État, les étudiants PP obtiennent des scores supérieurs à ceux des bacheliers récents (moyenne supérieure de 5 points et médiane de 10 points sur un total de 230 points).

Les difficultés de départ des étudiants PP, principalement imputables à la durée d'interruption des études, à la perte des mécanismes d'apprentissage et à un niveau de base déficient dans les matières scientifiques ont été surmontées par un travail personnel intensif dû à une motivation entretenue par un projet professionnel clairement défini, un désir de réussite sociale et l'utilisation permanente de leur expérience professionnelle dans leur processus d'apprentissage.

PROBLÉMATIQUE

Depuis 1989, l'Assistance Publique-Hôpitaux de Paris (AP-HP), développe une politique sociale de formation. Les travailleurs titulaires, ayant exercé pendant au moins trois années à l'AP-HP sont autorisés, après une remise à niveau, à passer le concours d'entrée en école paramédicale. Cette

politique s'inscrit dans une volonté d'offrir aux personnels des possibilités d'évolution de carrière, de développement et d'optimisation de leurs compétences.

C'est ainsi que l'école de Manipulateurs en Electroradiologie Médicale (MER) de l'AP-HP (1) accueille depuis septembre 1991 un nombre non négligeable de professionnels (2). Cet effectif

constitue environ un quart de la promotion. Si l'intention qui préside à cette politique de ressources humaines est bonne, il est nécessaire d'évaluer son application et en particulier d'étudier le parcours de ces étudiants issus de ce que nous appellerons la promotion professionnelle (PP).

En effet, la plupart d'entre eux ont depuis longtemps quitté les bancs de l'école (la durée moyenne d'interruption des études est de 9 ans) et n'ont pas reçu d'enseignement scientifique (3 sur 15 ont suivi un second cycle scientifique) alors que le programme de l'école fait appel à de nombreuses notions de Physique et de Mathématiques. D'autre part, les étudiants PP sont plus âgés et pour la majorité, chargés de famille. Il est donc probable que par leur parcours scolaire, professionnel, et leur histoire de vie, les étudiants PP soient très différents de jeunes bacheliers, issus principalement d'une terminale scientifique. Ces différences socio-professionnelles génèrent-elles des parcours scolaires particuliers ? Sont-elles la source de difficultés d'apprentissage spécifiques ? Induisent-elles un projet professionnel distinct ?

Telles sont les questions que nous nous sommes posées en regard de cette situation.

MATÉRIEL ET MÉTHODES

Description de l'école

L'école de Radiologie de la Salpêtrière, Assistance Publique-Hôpitaux de Paris (AP-HP) prépare les élèves au Diplôme d'État de Manipulateur en Électroradiologie médicale (DEMER) en trois années d'étude.

Cet apprentissage est réalisé en alternance cours-stage.

Les stages représentent 60 % de la formation. Ils sont effectués au sein de l'AP-HP ainsi que dans les hôpitaux périphériques agréés par le Ministère de la Santé.

Cette école accueille principalement des étudiants bacheliers. À cette population issue du lycée, viennent s'ajouter, dans le cadre de la promotion professionnelle, des adultes ayant exercé au moins trois années à l'hôpital.

Ces professionnels constituent environ un quart de la promotion. Pour accéder à la formation, ils doivent suivre un module de remise à niveau durant 9 mois à raison de deux journées d'enseignement par semaine.

Les deux populations d'étudiants doivent réussir le concours d'admission pour être acceptées en première année.

Durant la scolarité, un contrôle continu teste sur le plan théorique et pratique les principales spécialités qui sont :

- le radiodiagnostic conventionnel ;
- l'imagerie nouvelle comprenant la tomodensitométrie (TDM) (= scanographie) et l'imagerie par résonance magnétique (I.R.M.) ;
- la radiothérapie ;
- la médecine nucléaire ;
- l'électrophysiologie.

Jusqu'en 1994, pour pouvoir se présenter aux examens de passage d'une année à l'autre et au Diplôme d'État, il fallait avoir obtenu une note globale supérieure ou égale à 10/20 au contrôle continu.

La population étudiée

La recherche a été menée auprès de la promotion d'étudiants inscrite en première année en septembre 1991 et suivie jusqu'en 1993, année du Diplôme d'État.

C'est la première fois que l'école accueillait deux types de populations :

57 étudiants étaient des bacheliers sortant du lycée et 20, des professionnels ayant une expérience hospitalière de 3 ans minimum (promotion professionnelle ou PP). De ce fait, l'âge moyen de ces étudiants était supérieur en moyenne de 7 ans à celui des bacheliers.

Les baccalauréats obtenus par les lycéens étaient principalement de série D (54 %) et F 8 (28 %). Les autres séries (C, F3, F7) ne concernaient qu'une minorité.

Parmi les 20 étudiants PP, 12 avaient suivi une terminale et 3 d'entre eux avaient obtenu un baccalauréat de série non scientifique (A1, F7, F8), 3 ont suivi une première et 5, une seconde.

Si l'on comptabilise le nombre d'étudiants des deux populations en fin de parcours, on observe

que, sur 57 bacheliers récents inscrits en première année, 50 ont passé les épreuves de contrôle continu en troisième année, 2 n'ont pas obtenu la moyenne et, de ce fait, n'ont pas pu se présenter au Diplôme d'État. 48 l'ont réussi.

Sur les 20 étudiants PP présents initialement, 15 d'entre eux sont parvenus à la troisième année et au Diplôme d'État (2 ont échoué à l'examen de passage en deuxième année, 1 a échoué à l'examen de passage en troisième année et 2 ont abandonné pour cause de maternité ou de maladie).

La méthode

Pour comparer les deux populations d'étudiants durant leur parcours scolaire, deux études ont été réalisées :

– **la première**, de type longitudinal, a consisté à suivre les deux populations étudiantes du point de vue de leurs performances académiques au cours des trois années de scolarité ;

– **la seconde** visait à préciser les modalités et les difficultés d'apprentissage de ces deux populations au moyen d'une enquête menée au cours de la dernière année d'étude.

L'étude des notes, effectuée auprès de la totalité des deux promotions, concerne les contrôles continus réalisés pendant les trois années, les examens de passage et enfin, le Diplôme d'État final. Pour chaque discipline, sont calculés la moyenne, l'intervalle des notes, leur fréquence, la médiane et le mode.

Dans la mesure où la moyenne des notes par discipline et par population nivelle les informations, nous avons également étudié la distribution des notes. Celles-ci sont des variables continues qui peuvent être présentées sous forme d'histogrammes. Elles seront regroupées en séries de classe d'un point, pour que les tendances apparaissent plus clairement.

La comparaison statistique des moyennes obtenues par les deux populations d'étudiants n'a pas pu être effectuée en raison d'un trop petit effectif d'individus par tranches de notes.

L'enquête, réalisée sous forme de questionnaire d'opinion, a été menée auprès :

– de la totalité de la promotion professionnelle, soit 15 étudiants PP ;

– d'un échantillon de 15 étudiants bacheliers récents, tirés au sort parmi les 50 ayant rempli le questionnaire.

Il a été vérifié que les réponses données par ces 15 personnes interrogées étaient représentatives de l'opinion de l'ensemble de cette population.

Le questionnaire explore les thèmes suivants :

- identification ;
- origine sociale ;
- modalités d'apprentissage théorique et pratique ;
- aides pédagogiques souhaitées ;
- motivations et projet professionnel.

Il est constitué d'une vingtaine de questions fermées simples ou à choix multiple, de façon à faciliter le dépouillement. Toutefois, une question ouverte figure à la fin du questionnaire, afin que les étudiants puissent s'exprimer librement sur leur future profession.

Il a été distribué à l'occasion de séances d'enseignement en juin 1994, période correspondant à la fin de la troisième année d'études. L'anonymat des étudiants a été respecté. Le taux de réponses a été de 100 % et leur analyse a été effectuée manuellement.

RÉSULTATS

Analyse comparative des notes des deux populations d'étudiants au cours des trois années d'études

En première année, lors du contrôle continu de connaissances, nous observons, chez les étudiants PP, des moyennes sur 20 sensiblement inférieures à celles des bacheliers récents :

- en physique (0,3 point) ;
- en anatomie (1,1 point) ;
- en pathologie (0,8 point) ;
- au résultat final (0,5 point).

Par contre, les étudiants PP obtiennent des moyennes supérieures à celles des bacheliers récents :

- en soin (0,7 point) ;
- en imagerie (0,4 point).

Lors de l'examen de passage en deuxième année (figure 1), les moyennes des notes obtenues aux différentes épreuves se répartissent majoritairement entre 6 et 14 sur 20.

Si on compare les performances des deux populations, on observe que :

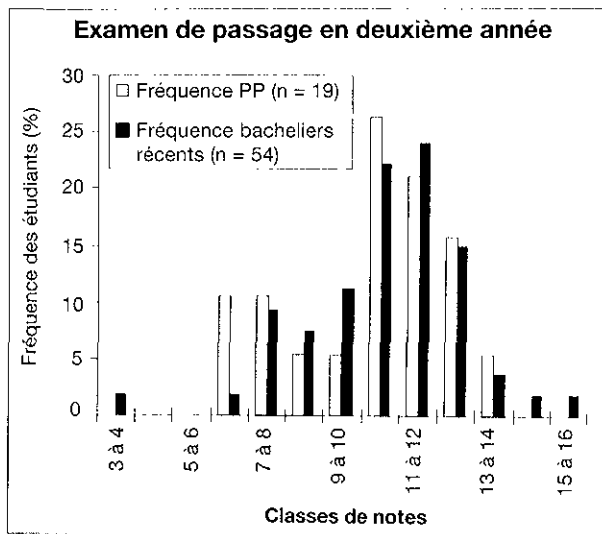
- les moyennes des étudiants PP présentent moins de dispersion ;
- 20 % d'étudiants PP présentent des notes inférieures à 8 alors que ces notes faibles ne concernent que 10 % de bacheliers récents ;
- pour les étudiants PP, la tranche modale (3) se situe entre 10 et 11 ; elle s'étend de 11 à 12 chez les bacheliers récents.

La promotion professionnelle semble donc présenter davantage de difficultés scolaires que les étudiants bacheliers récents en cette fin de première année.

Le détail par discipline montrerait que les notes obtenues en **Physique** sont supérieures à 12 pour 23 % des bacheliers récents et pour 5 % seulement d'étudiants PP. La situation serait comparable en **Pathologie** alors qu'en **Anatomie**, les étudiants PP semblent avoir surmonté leurs difficultés, peut-être parce qu'ils ont perçu l'utilité de cette discipline dans son application concrète à la pratique radiologique.

On note également qu'en **Physique**, les difficultés des étudiants PP apparaissent davantage lors de l'**examen de passage** qu'au cours du **contrôle continu**.

Figure 1. - **Distribution des notes à l'examen de passage en deuxième année pour les deux populations d'étudiants (moyennes des notes aux différentes épreuves)**



Lors de l'**examen de passage en troisième année** (figure 2), les moyennes s'échelonnent entre 9 et 15, et contrairement à l'année précédente, tous les étudiants PP ont une moyenne égale ou supérieure à 10. Il est à noter que celle-ci est inférieure à 10 pour 8 % des bacheliers récents.

Le détail des notes par discipline au cours du **contrôle continu en deuxième année**, montrerait que les étudiants PP obtiennent des scores plus bas que les bacheliers récents en Radiothérapie et en Médecine nucléaire.

Or ces disciplines comportent un enseignement important de Physique appliquée et de Dosimétrie, faisant largement appel à des bases de Mathématiques et de Physique fondamentale. On peut donc comprendre que la promotion professionnelle, présentant des lacunes dans le domaine scientifique - les notes en Physique de la première année en témoignent - rencontre des difficultés dans de telles disciplines.

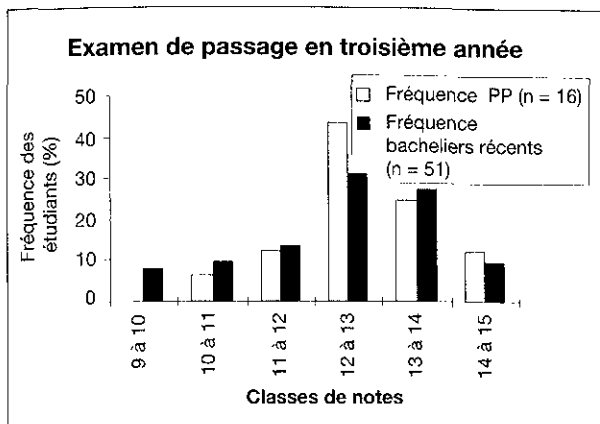
Mais ces étudiants PP obtiennent de meilleurs résultats en Imagerie - la moyenne dans cette matière est toujours supérieure de 0,7 point à celle des bacheliers récents - et, ceci expliquant cela, se révèlent particulièrement intéressés par le Radiodiagnostic, spécialité à laquelle se destinent les trois quarts d'entre eux.

Le détail par discipline au cours du **contrôle continu en troisième année** indiquerait que les notes des étudiants PP témoignent dorénavant d'un avantage pour ces derniers, même dans les matières ayant présenté initialement pour eux des difficultés. Par exemple, en Physique, la moyenne des notes obtenues par la promotion professionnelle est supérieure de 0,4 point à celle des bacheliers récents.

Dans les **épreuves pratiques** incluant quatre matières (Radiodiagnostic, Imagerie numérisée, Radiothérapie et Médecine nucléaire), la moyenne générale obtenue par les deux populations d'étudiants est comparable, les étudiants PP ayant d'aussi bonnes performances que les bacheliers récents.

Si l'on examinait les moyennes des épreuves théoriques et pratiques obtenues au **contrôle continu en troisième année**, on constaterait qu'elles sont identiques pour les deux populations. Plus précisément, on observerait davantage de notes élevées chez les étudiants PP : 46 % obtiennent des notes supérieures à 13 tandis que le même score n'est atteint que par 32 % de bacheliers récents.

Figure 2. — **Distribution des notes à l'examen de passage en troisième année pour les deux populations d'étudiants (moyenne des notes aux différentes épreuves)**



Le **diplôme d'État**, a été obtenu par la totalité des deux populations étudiantes à la session de Juin (la moyenne exigée était de 115 points sur un total de 230 points), excepté un bachelier récent qui réussira à la session de Septembre.

La distribution des notes (figure 3), indique que les points se répartissent entre 110 et 180. On relève que la fréquence des étudiants PP est supérieure à celle des bacheliers récents dans les classes de notes élevées, c'est-à-dire entre 160 et 180 points.

Globalement, les résultats sont à l'avantage des étudiants PP, aussi bien dans les épreuves théoriques (moyenne de 94,5 points chez les étudiants PP pour 92 points chez les bacheliers récents) que pratiques (moyenne de 58,8 points chez les étudiants PP pour 55,6 points chez les bacheliers récents).

L'étude statistique des notes obtenues par les deux populations d'étudiants aux examens terminaux des trois années d'études (tableau 1) indique une évolution sensible au cours du temps : à l'examen de passage en deuxième année, les données statistiques (tranche modale, médiane et moyenne) sont légèrement plus faibles chez les étudiants PP que pour les étudiants bacheliers récents. À l'examen de passage en troisième année, les valeurs deviennent comparables. Au diplôme d'État, la moyenne des notes des étudiants PP est supérieure de 5 points et la

médiane de 10 points aux valeurs correspondantes chez les étudiants bacheliers récents.

Ainsi l'étude statistique confirme qu'au cours de leur parcours académique, les étudiants PP progressent régulièrement jusqu'à obtenir des résultats meilleurs que ceux des étudiants bacheliers récents au diplôme d'État.

Pour résumer l'évolution des notes des deux populations d'étudiants au cours des trois années d'études :

- Au cours de la première année, les étudiants PP présentent des résultats inférieurs à ceux des étudiants bacheliers récents en particulier dans des disciplines théoriques telles que la Physique, l'Anatomie ou la Pathologie.

- À la fin de la deuxième année, les performances académiques s'égalisent entre les deux populations d'étudiants.

- Au Diplôme d'État, les étudiants PP obtiennent des scores supérieurs à ceux des étudiants bacheliers récents aussi bien dans les épreuves théoriques que pratiques.

Des éléments de réflexion sur les différences de parcours scolaire entre les deux populations d'étudiants seront développés dans la discussion.

Figure 3. — **Distribution des notes obtenues en Diplôme d'État par les deux populations d'étudiants : Sommes des notes des épreuves écrites et pratiques (résultats sur 230 points)**

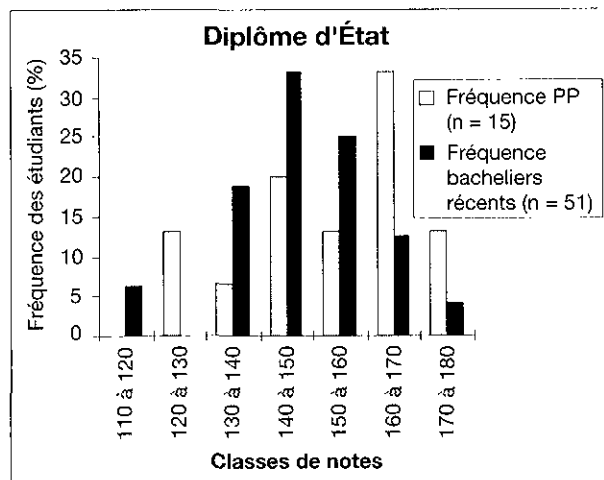


Tableau I. – Étude statistique des notes (1) obtenues par les deux populations d'étudiants aux examens terminaux des trois années d'études

Épreuves	Populations d'étudiants	Intervalle des notes	Tranche modale (2)	Médiane (3)	Moyenne
Examen de passage en deuxième année	P.P. (4)	6,15 à 14	10 à 11	10,75	10,5
	Bacheliers récents	6,5 à 16	11 à 12	11,25	10,7
Examen de passage en 3 ^e année	P.P.	11 à 15	12 à 13	12,5	12,3
	Bacheliers récents	10 à 15	12 à 13	12,5	12,1
Diplôme d'État (résultats sur 230 points)	P.P.	120 à 190	160 à 170	165	153
	Bacheliers récents	110 à 190	140 à 150	165	148

(1) Moyenne des notes des différentes matières.

(2) Tranche modale = intervalle de notes pour lequel est observée la plus grande fréquence.

(3) Médiane = valeur de la variable telle qu'il existe autant de mesures qui lui soient inférieures que supérieures.

(4) Promotion professionnelle.

Enquête par questionnaire auprès des deux populations d'étudiants en fin de cursus

Identification des répondants

L'analyse des réponses aux questions d'identification permet de préciser quelques caractéristiques sociales et scolaires des deux populations d'étudiants interrogés.

– Celle des bacheliers récents est constituée d'un quart de jeunes gens (4/15), ce qui est représentatif de l'ensemble des étudiants MER. Une proportion plus importante d'hommes (9/15) est retrouvée dans la promotion professionnelle.

– L'âge moyen des étudiants PP (30 ans) est supérieur de 7 ans à celui des bacheliers récents (23 ans). L'expérience hospitalière d'une durée de trois ans minimum, exigée pour bénéficier de cette formation, contribue à cette différence.

– La quasi-totalité des bacheliers récents (14) est célibataire, 1 vit maritalement et aucun n'a d'enfant à charge.

Par contre, plus des deux tiers des étudiants PP (11) sont mariés ou vivent maritalement et la moitié de la promotion (7) a de un à trois enfants à charge.

La présence d'enfants pourrait expliquer la proportion importante d'hommes chez les étudiants PP.

Il est, en effet, probable que les mères de familles, ayant à élever des enfants en bas âge, hésitent à reprendre simultanément des études. Par ailleurs, on peut observer que les hommes manifestent souvent des ambitions professionnelles plus affirmées.

– Les deux tiers des étudiants PP (10 sur 15) ont suivi une terminale et tous ont au moins effectué une seconde. En ce qui concerne les bacheliers récents, on relève 13 baccalauréats de série D, 1 de série C et 1 de série F8.

– Le niveau de scolarisation des parents des étudiants PP est inférieur à celui des parents des bacheliers récents. Ce faible niveau, associé à une situation modeste (deux tiers des pères d'étudiants PP sont ouvriers ou employés) peut expliquer la difficulté des parents à faire suivre des études longues à leurs enfants.

Modalités d'apprentissage

En première année, la plupart des étudiants PP (9/15) ont davantage investi en temps personnel que les bacheliers récents, surtout en Physique, matière considérée par eux comme la plus difficile. Ces informations sont à rapprocher du fait qu'en plus d'une interruption des études pendant plusieurs années, 40 % des étudiants PP n'ont pas suivi de terminale et présentent, de ce fait, des lacunes dans les matières scientifiques.

La seconde année est celle qui a nécessité la plus grande quantité de travail – notamment en Pathologie – pour deux tiers (10/15) des bacheliers récents, tandis que les étudiants PP se sont mieux adaptés à leur nouvelle vie étudiante.

Pour l'ensemble des étudiants, les difficultés de la deuxième année sont liées à un programme très chargé en cours théoriques et celles de la troisième année, aux révisions pour le Diplôme d'État.

Au cours des trois années d'études, si l'on considère le temps quotidien moyen consacré à l'apprentissage des cours théoriques, un tiers (10/15) des bacheliers récents dit travailler moins d'une heure et 14/15 des étudiants PP, plus d'une heure. C'est ce qui a permis à cette population motivée de rejoindre le niveau des bacheliers récents en fin de seconde année et de réussir à mémoriser la totalité du programme lors des examens de fin d'année.

Afin de faciliter l'apprentissage, de nombreuses aides pédagogiques sont souhaitées par les deux catégories d'étudiants. Ainsi, les deux tiers d'entre eux désireraient des photocopies des cours, des séances de travaux pratiques plus fréquentes ainsi que des cours de soutien. En physique, ceux-ci sont surtout demandés par les étudiants PP (7/15 contre 4/15 de bacheliers récents) afin que soit diminué leur investissement personnel dans cette matière.

De plus, la promotion professionnelle dans sa totalité aurait besoin de documents de synthèse des cours théoriques, ayant des difficultés à en extraire les notions essentielles.

Par ailleurs, l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) a la faveur des étudiants PP, qui pourraient ainsi travailler à leur rythme grâce à un enseignement plus individualisé.

Image de la profession, motivations et projet professionnel

Les trois quarts des étudiants PP et seulement la moitié des bacheliers récents ont une image de leur future profession correspondant à la réalité vécue en stage. Ceci indique une plus grande méconnaissance du métier de MER dans le choix professionnel des bacheliers récents. Ceux-ci sont notamment surpris par la cadence du travail, la responsabilité considérable et le

manque de motivation des professionnels à encadrer les stagiaires.

À la question « Avant de commencer les stages, quelle image vous faisiez-vous de la profession de manipulateur », les réponses montrent que les bacheliers récents se représentent surtout la profession de manipulateur comme un métier à compétence technique (13/15) et relationnelle (13/15). Pour les étudiants PP, il s'agit également d'un métier à compétence technique (10/15) et relationnel (7/15). Par ailleurs, ils citent plus souvent le caractère soignant de la profession (8/15) et le métier à disciplines variées (7/15) que les bacheliers récents.

Pour apprécier les motivations des étudiants à choisir cette profession, il leur a été proposé au choix 7 facteurs (possibilité de carrière, salaire, assurance d'embauche, diversité des disciplines professionnelles, aspect technique, aspect soignant, aspect relationnel). Chaque étudiant avait à choisir et à classer 5 d'entre eux, du plus au moins motivant.

L'ordre de priorité de ces facteurs (tableau II) diffère pour les deux populations d'étudiants :

Pour les bacheliers récents, l'assurance d'embauche (les étudiants sont liés par contrat à l'AP-HP) est le facteur le plus attractif, suivi de l'aspect technique de la profession et de la diversité des disciplines. L'aspect relationnel n'est classé qu'en cinquième position.

Les étudiants PP choisissent comme première motivation la possibilité de carrière, puis le salaire et ensuite l'aspect relationnel et soignant. C'est dire à quel point la promotion sociale est un élément moteur pour cette population.

Concernant les disciplines dans lesquelles les étudiants souhaiteraient exercer leur activité professionnelle (tableau III), on observe que 11/15 des étudiants PP désirent travailler en Radio-diagnostic conventionnel ou en TDM (Tomodensitométrie Scanographie), choix concordant avec leurs stages préférés. Ces deux disciplines ne sont citées que par 8/15 des étudiants bacheliers récents. Ces derniers sont attirés par un éventail plus large de spécialités. Ceci est confirmé par les commentaires qu'ils pouvaient exprimer en fin de questionnaire sur leur future profession : ils la trouvent, en effet, non monotone, variée et en apprécient particulièrement l'aspect relationnel et soignant.

Tableau II. – Classement des principaux facteurs ayant motivé le choix professionnel des étudiants

Ordre de priorité*	Étudiants PP		Étudiants bacheliers récents	
	Facteur	Nbre de points	Facteur	Nbre de points
1 ^{er} facteur	Possibilité de carrière	41	Assurance d'embauche	53
2 ^e facteur	Salaire	35	Aspect technique	44
3 ^e facteur	Aspect relationnel	30	Diversité des disciplines	40
4 ^e facteur	Aspect soignant	30	Aspect soignant	32
5 ^e facteur	Aspect technique	28	Aspect relationnel	28
6 ^e facteur	Diversité des disciplines	25	Salaire	16
7 ^e facteur	Assurance d'embauche	8	Possibilité de carrière	9

* L'ordre de priorité de chaque facteur (5 d'entre eux étaient à classer du plus au moins motivant) est calculé en multipliant le nombre de réponses par un coefficient proportionnel à son rang (1^{er} choix, 5 points ; 2^e choix, 4 points, etc.).

Tableau III. – Discipline(s) dans laquelle (lesquelles) les étudiants souhaiteraient exercer leur activité

Étudiants PP		Étudiants bacheliers récents	
Discipline	Nombre de fois citée	Discipline	Nombre de fois citée
Radiodiagnostic	7	TDM/IRM (1)	4
TDM	4	Radiodiagnostic	4
Radiopédiatrie	2	Radiothérapie	3
Radiothérapie	1	Radiologie vasculaire	2
Radiologie vasculaire	1	Médecine nucléaire	1
		Radiopédiatrie	1

(1) TDM = Tomodensitométrie (= Scanographie).
IRM = Imagerie par Résonance Magnétique.

DISCUSSION

Indépendamment du fait que cette étude porte sur une seule promotion et qu'il serait nécessaire d'augmenter le nombre des populations concernées, les indications quantitatives et qualitatives que nous avons obtenues sont assez intéressantes pour que nous puissions les porter à discussion.

Les résultats des étudiants PP au contrôle continu des connaissances en première année, montrent bien leurs difficultés dans des disciplines telles que la Physique, l'Anatomie, et la Pathologie. Trois raisons peuvent expliquer ces

résultats. **La première** se réfère à la réactivation de leurs connaissances antérieures. Ce processus est particulièrement difficile dans la mesure où leur parcours scolaire qui ne comporte que très peu d'enseignement scientifique, est déjà relativement éloigné. De nombreuses lacunes à l'origine d'incompréhensions grèvent certainement l'acquisition et la compréhension de nouvelles connaissances. **La deuxième raison** concerne leurs capacités de mémorisation que leurs habitudes de travail ont rendu moins souples et plus limitées.

En effet, on constate que les étudiants PP ont davantage de difficultés lorsqu'il s'agit de mémoriser la totalité du programme de première année.

Mais lorsque l'évaluation porte sur une séquence limitée, ce qui est le cas au contrôle continu, les étudiants PP parviennent mieux à retenir le cours et à appliquer les exercices. C'est ainsi qu'en Physique, les difficultés des étudiants PP sont plus évidentes lors de l'examen de passage qu'au cours des contrôles continus.

Enfin **une dernière raison**, et non pas des moindres, est l'absence dans l'enseignement de ces disciplines d'applications pratiques directement liées à leur future activité. Ceci va à l'encontre de l'un des principes de l'apprentissage chez les adultes qui vise à permettre à l'apprenant d'utiliser ses nouvelles connaissances pour résoudre des situations concrètes. Les résultats obtenus en Imagerie (46 % des étudiants PP ont des notes sur 30 points supérieures à 18 pour 30 % des bacheliers récents en troisième année) par les étudiants PP confirment bien ce principe. En effet, lorsqu'ils font le lien avec leur expérience ou qu'ils ont le sentiment de l'utilité immédiate des nouveaux apports, les résultats suivent, comme par exemple en Anatomie (moyenne inférieure de 1,1 point chez les étudiants PP lors du contrôle de première année mais supérieure de 0,6 point à l'examen de fin d'année).

Ce principe d'intégration des connaissances était déjà mentionné par KNOWLES M. (1988), selon lequel les adultes sont prêts à apprendre si les nouvelles connaissances et compétences leur permettent de mieux affronter les situations réelles.

Toutefois, si l'on observe les résultats de la session de Juin en première année, un pourcentage identique d'échecs est retrouvé dans les deux populations avec 30 % de notes inférieures à 10. Cependant, les réponses aux questionnaires montrent que le travail personnel fourni par les populations d'étudiants est différent.

Les deux tiers des bacheliers récents interrogés (10/15) estiment avoir travaillé beaucoup plus en seconde année. Pour la majorité des étudiants PP (9/15), c'est au contraire en première année qu'ils ont davantage investi en temps personnel. Ceux-ci expliquent que la reprise des études après une interruption de plusieurs années, leur a demandé un effort considérable, en particulier pour s'adapter à un apprentissage de type scolaire.

Concernant les étudiants PP, les résultats plus faibles en première année malgré un investisse-

ment plus important, témoignent incontestablement d'une grande motivation liée à leur projet professionnel. Cette capacité de travail plus quantitative que qualitative tend à se transformer au cours des études. Elle devient plus régulière que celle des étudiants bacheliers récents et tend à rejoindre plusieurs caractéristiques favorables à la réussite dans l'enseignement supérieur mises en évidence par BIREAUD A. (1990) lors d'une recherche menée auprès des étudiants en première année du Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG) de Biologie des UFR de Toulouse et de Montpellier. Il s'agit de :

- la capacité de travail (persévérance et application) ;
- la possession d'une bonne méthode de travail ;
- la capacité à savoir s'organiser.

La motivation des étudiants PP, l'acquisition de méthodes de travail ainsi que la professionnalisation des contenus d'enseignement peuvent expliquer que cette population obtient de meilleurs résultats à partir de la fin de la deuxième année d'étude.

Leur motivation est importante. Elle est entretenue par un désir de réussite sociale comme le montre l'enquête d'opinion : La possibilité de carrière était le premier facteur ayant motivé le choix professionnel des étudiants PP. Les travaux de MOLES A. et MULLER F. rapportés par COCHET M. (1979) identifient par ailleurs quatre autres raisons qui peuvent amener l'adulte à remettre en question son statut social et professionnel et par là-même, à se motiver et à se former :

- le désir de promotion professionnelle et sociale,
- l'esprit de compétition,
- la recherche du prestige social,
- le développement personnel,
- le désir d'échanges et de rencontres.

De plus, les résultats obtenus par FOURNET M. (1988) montrent que les réussites scolaires sont statistiquement plus présentes chez des étudiants ne dépendant plus financièrement des parents, ayant rompu avec les contenus d'enseignement du lycée et adoptant des contenus pédagogiques autonomes. Cette maturité que l'on retrouve dans notre population d'étudiants PP, peut également expliquer les différences de résultats constatés.

Elle se traduit par une autonomie d'apprentissage que MASLOW A. (1993) rappelle être une autonomie dans le sens de la réalisation de soi, qui rend plus facile le dépassement de soi.

À travers les tendances quantitatives et qualitatives qui se dégagent de notre étude, il nous semble important de rappeler que des professionnels se retrouvant dans un contexte scolaire, vont se heurter à des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils sont confrontés à des contenus théoriques dont le lien avec la pratique n'est pas immédiat, et qui fait appel uniquement à des processus de mémorisation. Un temps d'adaptation leur est nécessaire afin qu'ils se réapproprient une méthodologie de travail pour atteindre des exigences académiques fixées. Cependant, leur maturité, leur statut d'adulte-apprenant compensent rapidement ces difficultés initiales, pour leur donner les moyens motivationnels et cognitifs de réussir leur formation.

Il apparaît donc que l'institution peut aider spécifiquement ces étudiants PP (mais également les autres étudiants) en réfléchissant sur la pertinence des contenus d'enseignement (en particulier pour la première année) et en proposant de nouvelles approches pédagogiques. Tel est esquissé le sens des propositions que nous décrivons brièvement dans le chapitre suivant.

PROPOSITIONS

Plus la prise d'informations est précise, motivée, orientée vers un but précis, plus la rétention à long terme sera grande. Il semble donc important que pour l'apprentissage d'un contenu théorique, il soit nécessaire de faire appel à ce que TROCME-FABRE H. (1987) nomme des « ancrages ».

Selon cet auteur, l'information, pour être assimilée, a besoin de différents types d'ancrage :

- « *l'ancrage dans le présent* » : la prise d'information doit être claire et précise. L'enseignant doit développer une pédagogie de l'observation et de l'écoute, et s'adresser à l'apprenant dans un langage compréhensible ;

- « *l'ancrage dans l'expérience de l'apprenant* » : l'information nouvelle doit se rattacher aux connaissances antérieures. Il est indispensable que les formateurs entraînent les apprenants à établir une connexion entre ce qu'ils découvrent et ce qu'ils savent déjà.

Le processus de mémorisation, pour être efficace, consiste à établir des liens et des relations entre l'information nouvelle, la tâche à accomplir et les connaissances déjà acquises. Ces liens doivent permettre aux étudiants de construire leurs connaissances et de les réutiliser fonctionnellement. D'après SVINIKI M (1991), les élèves enregistrent l'information dans la mémoire à long terme selon une organisation reliée à leur compréhension antérieure du monde. Cette dernière peut comporter des lacunes, des fausses connaissances et il est donc fondamental que l'enseignant cherche à réactiver les connaissances antérieures des étudiants, à les faire expliciter et corriger certaines erreurs ou à valider des connaissances exactes. Ce travail préparatoire doit faciliter l'acquisition de nouvelles informations.

Selon l'approche cognitiviste, l'apprentissage est un processus actif : les stratégies d'enseignement doivent fournir à l'étudiant les moyens de devenir de plus en plus autonome dans la construction du savoir, et lui faire assumer la responsabilité de ses apprentissages et de sa démarche de réalisation d'activités. Il faut mettre en place tous les moyens pour qu'il puisse apprendre graduellement à gérer ses propres démarches d'appropriation des connaissances.

Enfin, l'acquisition de connaissances théoriques sera facilitée si elle s'appuie sur un troisième type d'ancrage :

- « *l'ancrage dans un projet* » : grâce à son projet, l'apprenant participe à une communication authentique, à un échange véritable, à une réalisation commune.

Dans notre étude, le choix professionnel des étudiants PP, est l'aboutissement d'un cheminement personnel en fonction des possibilités offertes et des risques qu'ils sont prêts à courir. Ces adultes recherchent ce qui correspond à ce qu'ils ont envie de vivre ou de devenir.

Ces étudiants vont améliorer leur condition sociale, achever une scolarité peut-être bloquée. La formation continue offre souvent aux adultes l'occasion de renouer avec une scolarité tronquée. Selon DOMINICE P. (1989), par le récit de sa vie qui consiste en une série d'entretiens, l'étudiant réalise l'élucidation de sa demande de formation dans le contexte global de son histoire personnelle. En interprétant son parcours de vie, en cherchant à mieux comprendre les raisons qui

l'ont conduit à choisir une formation, il peut mieux préciser son projet professionnel.

C'est ainsi que l'enseignant cesse d'être la personne « dominante », principal artisan d'une relation directive et autoritaire, pour devenir un partenaire facilitant l'apprentissage. Le choix des méthodes pédagogiques doit permettre de développer le plaisir d'apprendre ainsi que la confiance de l'étudiant. Selon TARDIF J. (1994), *l'élève accorde de la crédibilité à l'enseignant qui lui permet de conserver, idéalement d'augmenter l'estime qu'il a de lui-même*. D'où, peut-être, la demande importante de notre population d'étudiants PP pour des cours de soutien à effectif réduit, qui permettraient des échanges plus conviviaux avec une meilleure connaissance de chacun.

CONCLUSION

En analysant le parcours de deux promotions d'étudiants, l'une provenant directement de l'enseignement secondaire, l'autre provenant d'une filière professionnelle, nous pouvons faire le constat que la réussite scolaire ne dépend que partiellement du niveau d'entrée de l'école.

En effet, malgré des difficultés initiales s'étendant globalement sur les deux premières années de scolarité parmi les trois années que comporte la formation de manipulateurs, les résultats des étudiants de la promotion professionnelle sont supérieurs à ceux des étudiants bacheliers récents lors des examens finaux. C'est ainsi que

la faiblesse des résultats académiques initiaux peut s'expliquer par la perte de méthodes d'apprentissage, la confrontation à des contenus théoriques scientifiques faisant surtout appel à la mémorisation et enseignés de manière trop éloignée d'une application pratique. De surcroît, il fallait qu'ils recherchent une organisation personnelle permettant de concilier la reprise des études avec leur vie familiale. Au cours du cursus, toutes ces difficultés ont été progressivement surmontées, principalement compensées par leur motivation liée à l'émergence d'une réelle autonomie d'apprentissage et à la précision de leur projet professionnel.

Pour pallier à ces difficultés initiales, l'objectif prioritaire des formateurs devrait s'orienter vers la recherche du développement de cette motivation :

- en tenant compte de l'expérience et du projet de l'étudiant ;

- en rendant l'étudiant plus rapidement autonome par la participation à son apprentissage et par un enseignement personnalisé basé sur des méthodes pédagogiques actives.

Mais cet objectif vaut aussi pour l'ensemble des étudiants dans la mesure où il s'inscrit dans une perspective où, parallèlement à l'acquisition d'un contenu professionnel, il s'agit de favoriser chez les apprenants l'appropriation de stratégies cognitives leur permettant de poursuivre par eux-mêmes leur apprentissage.

Sylviane Barbiéri
Dominique Brun
Rémi Gagnayre

NOTES

(*) École d'Electroradiologie médicale de l'Hôpital de la Salpêtrière, Assistance Publique-Hôpitaux de Paris (AP-HP).

(**) Département de Pédagogie des Sciences de la Santé, Centre Collaborateur O.M.S. pour les personnels de santé, direction Professeur J.F. d'IVERNOIS, UFR de Bobigny, Université Paris-Nord.

Cet article est réalisé à partir d'un mémoire de Maîtrise Universitaire en Pédagogie des Sciences de la Santé,

Département de Pédagogie des Sciences de la Santé, U.F.R. « Léonard de Vinci » de Bobigny, Université Paris-Nord, 1995, 189 p.

(1) Formant en trois ans de jeunes bacheliers au Diplôme d'État.

(2) Principalement des agents hospitaliers et des aides soignants.

(3) Tranche modale = intervalle de notes pour lequel est observée la plus grande fréquence.

BIBLIOGRAPHIE

- BIREAUD A. (1990). – **Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur.** Paris : Éditions d'organisation, 234 p.
- COCHET M. (1979). – **Une pédagogie des stages.** Paris : Berger-Levrault, 67 p. (Les cahiers de formation).
- DOMINICÉ P. (1989). – **Histoire de vie comme processus de formation,** Paris : L'Harmattan, 174 p.
- FOURNET M. (1988). – Effet d'une formation-recherche sur les modes d'adaptation des lycéens à la vie et aux études universitaires. **Les dossiers de l'éducation**, n° 10, p. 60-61.
- KNOWLES M. (1988). – **L'Apprenant adulte : vers un nouvel art de formation.** Paris : Éditions d'organisation, 277 p.
- MASLOW A. (1983). – **Vers une psychologie de l'être.** Paris : Fayard, 267 p. (L'expérience psychique).
- SVINIKI M. (1991). – Practical implication of cognitives theories. **New direction for teaching**, n° 45.
- TARDIF J. (1994). – **Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive.** Québec : Logiques écoles, 474 p.
- TROCME-FABRE H. (1987). – **J'apprends donc je suis.** Paris : Éditions d'organisation, 273 p.

Évaluation de la médiatisation des travaux pratiques d'optique en premier cycle universitaire

Virginie Albe, Jacqueline Guibal, Danièle Cros

Un document vidéo a été conçu avec des objectifs d'enseignement expérimental en relation avec l'enseignement magistral. Ce document a été utilisé en Travaux Pratiques de Physique de DEUG et a fait l'objet d'une évaluation sous la forme de questionnaires. Cette enquête montre que la diffusion du document vidéo favorise la compréhension des phénomènes physiques observés en Travaux Pratiques et améliore la conceptualisation des notions théoriques étudiées en cours.

INTRODUCTION

L'Université est amenée à développer sa participation à l'élaboration de documents multimédia (1) destinés à s'intégrer dans des dispositifs d'enseignements pratiques, dirigés, ou à appuyer un enseignement sur mesure. Devant l'hétérogénéité des niveaux des étudiants de travaux pratiques de Physique en DEUG et devant la difficulté de ces derniers à établir des liens avec l'enseignement théorique, nous avons défini une stratégie pédagogique ajustée aux objectifs pédagogiques et aux besoins et contraintes particulières du public visé. Le choix et la définition des supports sont subordonnés à cette démarche. Afin de redonner un rôle important à la pratique expérimentale dans l'apprentissage des sciences et une place significative au travail individuel, nous avons réalisé un do-

cument vidéo intégré à l'enseignement de physique en DEUG. Cet outil est destiné à responsabiliser l'étudiant dans sa pratique expérimentale, favoriser son autonomie et concrétiser les notions théoriques du cours. L'audiovisuel nous est apparu comme le média le plus adapté à l'enseignement des travaux pratiques. L'audiovisuel permet en effet d'associer l'image au réel, de décrire des situations, de les expliquer et de les schématiser. Avec une grande facilité d'utilisation et compte tenu des contraintes en matériel, la vidéo est, à moindre coût, un support pédagogique idéal pour de multiples usages : diffusé en amphithéâtre devant de grands auditoires, à de petits groupes d'étudiants en TD et TP, utilisé individuellement en auto-formation.

Nous avons réalisé un document vidéo (2) intitulé « Nature ondulatoire de la lumière : phéno-

mènes de diffraction et d'interférences », premier volet d'un enseignement modulaire multimédia. Il s'avère que ce sont la diffraction et les interférences qui posent le plus de difficultés aux étudiants parmi tout le programme de physique de DEUG et c'est pour cette raison que nous avons choisi ce thème pour notre premier module d'enseignement médiatisé. Co-produit par l'Université Montpellier II et le Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur du Languedoc-Roussillon, ce document vidéo présente simultanément une approche scientifique fondamentale et expérimentale. D'une durée de 12 minutes, ce film met en évidence la nature ondulatoire de la lumière par des expériences d'optique et des exemples courants issus de la vie quotidienne. Par exemple, le document vidéo montre la réalisation du montage optique de la diffraction par une ouverture rectangulaire. Un soin particulier a été apporté à la présentation des différents réglages : disposition des lentilles, alignement du faisceau lumineux, ouverture de la fente diffractante, diverses mises au point... Les phénomènes observés sont commentés et la mesure des franges de diffraction est explicitée. Dans le même esprit, à partir de l'observation d'irisations sur des bulles de savon, le rôle des interférences lumineuses dans les phénomènes du quotidien est analysé.

À partir des observations, les phénomènes physiques sont commentés et expliqués à l'aide de schémas animés qui modélisent le trajet de la lumière. Le film pose également un certain nombre de questions auquel l'étudiant devra réfléchir. Un dispositif d'accompagnement a été mis en place sur Internet (3) qui comprend le texte du film, des images particulières, des schémas et des questions interactives.

Le document vidéo et l'accès au serveur sont intégrés à l'enseignement traditionnel. Les cadres d'utilisation de ces outils multimédias sont multiples : en enseignement présentiel, la diffusion du document vidéo en cours et en Travaux Dirigés permet d'illustrer les notions théoriques pour améliorer les performances et favoriser la compréhension de notions abstraites. Un point particulier de la théorie peut en effet être illustré par un extrait du document. Les phénomènes physiques ainsi concrétisés par la diffusion d'une expérience d'optique élémentaire ou d'exemples courants issus de la vie quotidienne, les concepts théoriques sont rendus plus accessibles à la compréhension.

En Travaux Pratiques, la diffusion du film en début de séance, avant la pratique expérimentale, permet de familiariser les étudiants avec les dispositifs expérimentaux et par conséquent d'éviter les comportements irréfléchis et les mesures non fondées.

Pour l'auto-formation, le film et l'accès au serveur doivent être consultables et mis à disposition des étudiants à la Bibliothèque Universitaire et dans la salle de Travaux Pratiques.

Ces outils peuvent également être utilisés pour des enseignements à distance. Le film a fait l'objet de deux diffusions sur la Cinquième dans le cadre de l'émission « Les Amphis de la Cinquième » (4) le 26 mai et le 9 juin 1997. Il est consultable à la Bibliothèque Nationale de France depuis septembre 1997 et va être diffusé sur RFO et sur TV5 dans le cadre de l'émission « Université de nuit ».

Il était important pour nous de mesurer l'impact de ce document auprès de nos étudiants et de voir s'il répondait aux objectifs que nous avons définis. Nous avons donc mis en place une évaluation.

MATÉRIELS ET MÉTHODES

Un questionnaire destiné à évaluer l'atteinte des objectifs pédagogiques a été mis au point. Ce questionnaire, anonyme, est composé de quinze questions sur les phénomènes physiques et quinze questions sur le document vidéo lui-même. Un large espace est laissé pour des commentaires éventuels. Le questionnaire sur les phénomènes de diffraction et d'interférences est constitué de huit questions à choix multiple (QCM), trois questions ouvertes et quatre questions à réponse Vrai/faux. Afin d'évaluer l'atteinte des objectifs pédagogiques, chaque objectif a été traduit par cinq questions énoncées sans ordre particulier dans le questionnaire. Les questions posées dans le document vidéo ont également été reportées dans le questionnaire parmi d'autres questions. Le degré de difficulté de ces questions est variable, et permet ainsi d'évaluer les connaissances des étudiants en distinguant l'essentiel de l'accessoire. Des questions de base portent sur le processus expérimental, le choix du matériel utilisé et la connaissance de la terminologie. Des questions de moyenne difficulté font appel à une compréhens-

sion plus approfondie du concept d'optique ondulatoire. Elles concernent la compréhension des phénomènes observés en TP et la transposition des phénomènes de diffraction et d'interférences à d'autres instruments optiques que ceux utilisés dans le TP. Enfin, les questions de grande difficulté nécessitent un travail de synthèse des concepts physiques étudiés en cours. Elles nous permettent d'évaluer la capacité des étudiants à établir les liens qui existent entre différents domaines de la physique.

Ces 15 questions portant sur les phénomènes de diffraction et d'interférences ont été notées et le barème adopté attribue un point à chaque bonne réponse.

Concernant les questions sur le film lui-même, il s'agit dans un premier temps de critiquer le document et en particulier sa longueur, sa vitesse, la qualité des illustrations, la clarté des explications, les images, le montage. Ensuite, nous avons demandé aux étudiants de juger le contexte d'utilisation : par exemple si la diffusion du film avant la séance de TP semble favorable à sa compréhension, si une autre diffusion serait souhaitable et si oui, dans quel cadre : cours, TD, TP, Bibliothèque Universitaire, domicile. Nous avons également demandé aux étudiants s'ils connaissent l'émission les Amphis de la Cinquième et s'ils savaient que ce film y avait été diffusé. Enfin, il s'agit d'évaluer l'efficacité pédagogique du document vidéo. Nous avons par exemple demandé aux étudiants si ce film les aide à comprendre les phénomènes de diffraction et d'interférences et s'ils souhaitent d'autres expériences de ce genre.

Afin d'évaluer le document vidéo réalisé, nous avons soumis ce questionnaire aux étudiants de troisième période des DEUG A et B. Ce groupe, noté A par la suite, est composé de 168 personnes. La démarche que nous avons adoptée consiste à diffuser le film en TP avant la pratique expérimentale puis à donner le questionnaire aux étudiants en fin de séance.

Parallèlement, nous avons travaillé avec un groupe témoin d'étudiants (48) qui a fait le TP sur la diffraction sans avoir vu le film. Un questionnaire composé uniquement des questions de cours leur a été soumis après le TP traditionnel. Par la suite, ils ont été ré-interrogés, hors la séance de TP, après avoir vu le film. Nous avons ainsi pu comparer leurs réponses au questionnaire avant et après la diffusion du document vidéo.

DISCUSSION

Dans un premier temps, analysons les résultats au questionnaire des étudiants qui ont vu le film avant la séance de Travaux Pratiques (Groupe A). Au nombre de 168, 74 étudiants sont inscrits en DEUG B et 94 en DEUG A. Le programme d'optique et le TP sur la diffraction sont identiques dans les deux filières. L'âge des étudiants varie de 18 à 24 ans et le pourcentage de redoublants est de 29,16 %.

Groupe A

La moyenne des réponses aux 15 questions portant sur le thème de la diffraction et des interférences est de 11,34 points, soit un pourcentage de bonnes réponses de 75,6 %. Les notes obtenues sont particulièrement élevées et ceci est particulièrement remarquable pour un concept physique généralement mal compris et une séance expérimentale très souvent négligée. Lorsque l'on distingue les questions selon leur ordre de difficulté, on constate que logiquement le pourcentage de bonnes réponses diminue quand le degré de difficulté des questions augmente. Les questions de base (n° 1, 4, 6, 11, 15) portent sur la connaissance de la terminologie, le choix du matériel utilisé, la méthode expérimentale. Le pourcentage des bonnes réponses atteint dans ce cas 90 %. Les questions de moyenne difficulté (n° 3, 7, 9, 12, 13) concernent la compréhension des phénomènes observés en TP, l'évaluation du rôle joué par les éléments du banc optique, et la transposition des phénomènes de diffraction et d'interférences à d'autres instruments optiques que ceux utilisés dans le TP. Le pourcentage des bonnes réponses pour ces questions de difficulté moyenne est de 79,4 %. Enfin, le questionnaire comprend des questions difficiles (n° 2, 5, 8, 10, 14) qui font appel à une bonne compréhension des concepts physiques et à la capacité d'appliquer les connaissances théoriques à des phénomènes observés au cours d'autres expériences ou dans de la vie courante. 57,38 % des étudiants fournissent des bonnes réponses à ces questions complexes. Ce taux de réussite est un résultat particulièrement encourageant car ces questions difficiles restent généralement sans réponse quand on interroge les étudiants dans une séance de TP traditionnel.

Groupe Témoin avant la diffusion

Afin d'évaluer l'effet de l'usage du document vidéo, analysons les résultats au questionnaire

des étudiants qui ont travaillé en Travaux Pratiques sans avoir vu le film. Ce groupe témoin est constitué de 48 étudiants de DEUG A. Leur âge varie de 19 à 24 ans et le pourcentage de redoublants est de 31,25 %.

La moyenne des réponses aux 15 questions portant sur le thème de la diffraction et des interférences est de 6,35 points, soit un pourcentage de bonnes réponses de 42,36 %. Les notes obtenues sont faibles et correspondent aux résultats généralement obtenus lors de l'évaluation du TP qui concerne la diffraction et les interférences. Lorsque l'on distingue les questions selon leur ordre de difficulté, le taux de réussite aux questions de base est de 59,58 %. Les questions de moyenne difficulté atteignent un pourcentage de bonnes réponses de 43,33 %. Enfin, 24,16 % des étudiants fournissent des bonnes réponses aux questions difficiles. Comme pour le groupe A, le pourcentage des bonnes réponses diminue quand le degré de difficulté des questions augmente. En revanche, les valeurs des bonnes réponses sont très inférieures à celles obtenues par le groupe A, et ce quel que soit le degré de difficulté des questions.

Ceci laisse à penser que l'utilisation du document vidéo en TP permet d'améliorer les performances. On a alors ré-interrogé les étudiants du groupe témoin après diffusion du film.

Groupe Témoin après la diffusion

La moyenne des réponses aux 15 questions posées sur le thème de la diffraction et des interférences est de 11,20 points, soit un pourcentage de bonnes réponses de 74,72 %. On constate alors une amélioration des notes de 4,85 points, soit 32,36 % de bonnes réponses supplémentaires chez le groupe témoin après la diffusion du document. Il est d'ailleurs remarquable de constater que les résultats obtenus par le groupe témoin après avoir visionné le film sont très homogènes avec ceux obtenus par le groupe A (Tableau I). Lorsque l'on distingue les questions selon leur ordre de difficulté, le taux de réussite aux questions de base est de 89,58 %. Les questions de moyenne difficulté atteignent un pourcentage de bonnes réponses de 76,25 %. Enfin, 58,33 % des étudiants fournissent des bonnes réponses aux questions difficiles. Comme le montrait l'analyse des résultats du groupe témoin avant diffusion du document vidéo, le pourcentage des bonnes

Tableau I. – Pourcentage des bonnes réponses au questionnaire

	GROUPE A	GROUPE Témoin	
		Avant la diffusion	Après la diffusion
Questions de base			
Question 1	71,42	62,5	70,83
Question 4	92,85	60,41	95,83
Question 6	100	93,75	100
Question 11	100	41,66	95,83
Question 15	85,71	39,58	85,41
Questions de moyenne difficulté			
Question 3	68,45	41,66	68,75
Question 7	94,04	41,66	79,16
Question 9	70,23	27,08	72,91
Question 12	70,23	37,5	62,5
Question 13	94,04	68,75	97,91
Questions complexes			
Question 2	74,40	33,33	64,58
Question 5	58,33	25	52,08
Question 8	57,73	33,33	68,75
Question 10	46,42	8,33	45,83
Question 14	50	20,83	60,41
Total	75,6	42,36	74,72
Moyenne	11,34	6,35	11,20

réponses diminue quand le degré de difficulté des questions augmente. En revanche, après avoir visionné le film, on constate que plus le degré de difficulté des questions augmente, plus l'amélioration des performances s'accroît. Pour les questions de base, l'augmentation du nombre de bonnes réponses après diffusion du film est de 30 %. Pour les questions de difficulté moyenne, ce gain est de 32,92 %. Enfin, le gain le plus important est obtenu pour les questions difficiles, l'accroissement des bonnes réponses étant de 34,17 %. Ceci nous indique qu'après avoir visionné le document vidéo, les étudiants du groupe témoin ont suffisamment bien intégré les

concepts physiques de diffraction et d'interférences pour pouvoir répondre aux questions complexes qui font intervenir les phénomènes produits et les mécanismes qui les induisent. L'objectif qui consistait à faire le lien entre les concepts étudiés en cours et les phénomènes observés en TP est alors atteint.

La comparaison des réponses du groupe témoin avant et après la diffusion du document vidéo montre que l'usage de la vidéo permet d'améliorer notablement les performances. La moyenne au questionnaire est en effet augmentée de près de 5 points.

Groupe A

En ce qui concerne les questions portant sur le document vidéo lui-même et son utilisation, 87,5 % des étudiants du groupe A indiquent que le document vidéo les aide à comprendre les phénomènes de diffraction et d'interférences. 70,83 % des étudiants pensent qu'un film est plus efficace qu'un support papier pour aider à la compréhension. 81,54 % des étudiants jugent que le contexte d'utilisation en Travaux Pratiques est favorable à une bonne exploitation du document. Ils sont 56,54 % à souhaiter une autre diffusion et parmi eux, 18,94 % souhaitent que cette nouvelle diffusion ait lieu en TP, 40 % souhaitent une utilisation individuelle à domicile et 40 % souhaitent une diffusion en Travaux Dirigés. Il semble par ailleurs que très peu d'étudiants soient informés de la possibilité de consultation en libre-service à la Bibliothèque. D'autre part, 43,45 % des étudiants souhaitent posséder le document vidéo. Ce chiffre peut dans un premier temps paraître faible eu égard au bon accueil reçu, à l'intérêt témoigné et aux autres diffusions souhaitées. On s'aperçoit ensuite que peu d'étudiants possèdent l'équipement nécessaire à une utilisation à domicile et ne connaissent pas les possibilités de consultation en libre service. 20 % des étudiants précisent en effet qu'ils ne possèdent pas de téléviseur. De même, la totalité des étudiants interrogés ne connaissent pas l'émission « Les Amphis de la 5^e » et *a fortiori*, ne savent pas que ce document y a été diffusé. 23,91 % d'entre eux signalent qu'ils regardent peu la télévision et 17,39 % qu'ils ne regardent pas les programmes de la Cinquième. Enfin, 76,08 % des étudiants regrettent le manque d'information sur la programmation de tels documents.

Quant à la durée du document vidéo, 89,28 % des étudiants jugent que le document n'est pas

trop long, mais ils sont au contraire 52,38 % à le juger trop court. Par ailleurs 85,11 % des étudiants pensent qu'une diffusion en continu est trop rapide et ils souhaitent des pauses dans la diffusion, notamment pour prendre des notes. En ce qui concerne la structure du document vidéo, 54,76 % des étudiants ont exprimé des commentaires supplémentaires. 58,69 % d'entre eux soulignent la qualité des explications fournies dans le film, 50 % mentionnent la qualité des illustrations, 26,08 % considèrent que ce document vidéo est une bonne initiative. Pour 53,57 %, ce film permet de concrétiser les notions étudiées en cours et 89,28 % des étudiants souhaitent l'extension de cette expérience à l'ensemble des Travaux Pratiques. De plus, 30,43 % des étudiants jugent cette expérience très motivante et soulignent l'intérêt du document à faire le lien entre les notions étudiées en cours, TD et TP.

Groupe Témoin après la diffusion

91,66 % d'entre-eux jugent que le document vidéo les aide à comprendre les phénomènes de diffraction et d'interférences. Ils sont 83,33 % à penser qu'un film est plus efficace qu'un support papier pour aider à la compréhension. Ayant visionné le document vidéo après la séance de Travaux Pratiques, ils ne sont que 37,5 % pour indiquer que ce contexte d'utilisation est favorable à une bonne exploitation du document. Ils sont 97,91 % à souhaiter une autre diffusion et parmi eux, 68,08 % souhaitent que cette nouvelle diffusion ait lieu en TP, 48,93 % souhaitent une utilisation à domicile, 17,02 % souhaitent une diffusion en TD et 4,25 % souhaitent une consultation en libre-service à la bibliothèque universitaire. D'autre part, 81,25 % des étudiants souhaitent posséder le document vidéo. Ce résultat diffère sensiblement du chiffre obtenu pour le groupe A. Il semble que le groupe témoin, compte tenu du manque d'exploitation du film dû au contexte de diffusion peu favorable, prévoie une autre utilisation et soit par ailleurs mieux informé des possibilités de consultation. En revanche, comme pour le groupe A, la totalité des étudiants interrogés ne connaissent pas l'émission « Les Amphis de la 5^e » et ignorent que ce document y a été diffusé.

Quant à la durée du document vidéo, 91,66 % des étudiants jugent que le document n'est pas trop long, mais ils sont au contraire 83,33 % à le

juger trop court. Une diffusion en continu est de plus jugée trop rapide par 97,91 % des étudiants. Il semble alors souhaitable, comme l'ont indiqué les étudiants du groupe A, d'aménager des pauses au cours de la diffusion du document, pour notamment permettre la prise de notes mais aussi favoriser la communication avec les enseignants et entre les étudiants.

Il est remarquable de signaler que 97,91 % des étudiants du groupe témoin ont précisé leur souhait de voir cette expérience renouvelée et étendue à l'ensemble des Travaux Pratiques d'optique.

CONCLUSION

Nous avons présenté l'évaluation d'un document vidéo intégré à l'enseignement de Physique en

DEUG de Sciences. Portant sur la nature ondulatoire de la lumière, cet enseignement médiatisé concerne les phénomènes de diffraction et d'interférences. L'utilisation des nouvelles technologies nous permet, conformément à nos objectifs pédagogiques, de redonner une place importante au travail individuel. Les réactions recueillies montrent l'intérêt de ce genre de document et un certain nombre d'étudiants jugent l'expérience très motivante et souhaitent une extension de ces réalisations à l'ensemble des travaux pratiques. Les résultats obtenus sont particulièrement encourageants et soulignent l'intérêt d'utiliser le document vidéo pour améliorer l'enseignement expérimental.

Virginie Albe

Danièle Cros

Laboratoire de Didactique des Sciences

Université Montpellier II

Jacqueline Guibal,

Faculté de Pharmacie Montpellier

NOTES

- (1) DIZAMBOURG B. (1997). – L'enseignement supérieur et le développement des technologies d'information et de communication, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*.
- (2) « Nature ondulatoire de la lumière : phénomènes de diffraction et d'interférences », Auteurs : V. Albe et P. Finotto
Réalisation : V. Albe, J. Guibal et L. Higounet. Producteurs : Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur du Languedoc-Roussillon et Université Montpellier 2. 12 mn, 1997.
- (3) <http://w3.ges.univ-montp2.fr/~albe/module1.html>
- (4) « Les Amphis de la cinquième », émission de documentaires audiovisuels libres de droits, destinés aux étudiants et enseignants du supérieur dans une perspective d'enseignement sur mesure.
- (5) V. Albe, Enseignement médiatisé de Physique : une expérience pour la rénovation des Travaux Pratiques en DEUG, à paraître dans *Didaskalia*.

Les performances en vitesse d'écriture des écoliers congolais de 1^{re} et 2^e années primaires selon le sexe (1)

Luthia Bene-Kabala

Cette étude vise à éprouver l'hypothèse selon laquelle il n'y aurait pas de différence significative entre le score moyen en vitesse d'écriture des filles et celui des garçons, tant en 1^{re} qu'en 2^e années primaires en milieu congolais.

L'épreuve statistique de cette hypothèse révèle une différence significative entre la performance moyenne des filles ($\bar{X} = 7,89$) et celle des garçons ($\bar{X} = 7,12$) en vitesse d'écriture en 1^{re} année, en faveur des filles.

En 2^e année, aucune différence n'a été observée entre le score moyen des filles ($\bar{X} = 14,57$) et celui des garçons ($\bar{X} = 14,42$).

En définitive, le résultat observé en 1^{re} année en milieu congolais ne va pas dans le même sens que ceux trouvés en Europe, en Suisse et en Belgique notamment, vers lesquels convergent les résultats observés en 2^e année.

PROBLÉMATIQUE

Tout au long de l'évolution de la recherche en pédagogie, les chercheurs se sont intéressés à étudier les différences qui pourraient exister entre les rendements scolaires des deux sexes. Dans le domaine de l'écriture, des études ont été aussi menées pour comparer, du point de vue de la vitesse et de la qualité d'écriture, les rendements des deux sexes.

Dans une récente publication des résultats d'une étude qui portait sur la performance en

vitesse d'écriture des écoliers congolais de 1^{re} année primaire selon l'âge d'admission au cycle d'enseignement primaire (Bene-Kabala, 1996), nous avons souligné que la performance en écriture résulterait de la conjugaison de plusieurs facteurs, notamment : le sexe, et d'autres encore tels que les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement dans les classes (l'effectif des élèves, le nombre de bancs, le type de l'instrument scripteur, le type du papier, la qualification des enseignants), les méthodes d'enseignement et aussi le niveau du développement perceptif et moteur de l'enfant.

Concernant le facteur sexe considéré dans le présent article, des études de sa relation avec la vitesse d'écriture avaient été bien avant entreprises en Occident. Vinh Bang (1959, 61) avait trouvé, à l'issue d'une étude de l'évolution de l'écriture des élèves suisses en ce qui concerne les scores moyens en vitesse d'écriture liée (ou cursive) au rythme normal, qu'il n'y avait pas de différence significative entre le score moyen des filles et celui des garçons.

Harris *et al.* (1959) avaient aussi évalué la vitesse d'écriture en rapport avec le sexe dans leur recherche menée sur 144 enfants et adolescents de 4^e, 6^e et 10^e grades (2) visant à cerner la relation entre la pression exercée sur la main par l'enfant quand il écrit et la lisibilité de son écriture. Aucune différence significative entre les performances des sujets en vitesse d'écriture selon le sexe n'a été trouvée.

Smith *et al.* (in Ziviani, 1984) sont arrivés en 1959 à la même conclusion à l'issue de leur étude sur 70 gauchers et 70 droitiers de 8 à 14 ans (les élèves supposés être de la 3^e primaire à la 4^e secondaire dans le système éducatif américain, d'après Cavazoz *et al.*, 1990). Il en est de même de Jakson (in Peck *et al.*, 1980) qui n'a pas décelé de différence en vitesse d'écriture de 108 sujets selon le sexe (3).

Les résultats de la recherche entreprise par Cormeau Velghe-Lenelle *et al.* (1970) sur l'évolution de l'écriture à vitesse normale et à grande vitesse avec 1 844 écoliers belges de la 1^{re} année primaire à la 6^e n'ont pas non plus indiqué une différence significative entre les scores des filles et des garçons en vitesse d'écriture.

A côté de ces résultats, d'un manque de différence entre les filles et les garçons en vitesse d'écriture, nous épinglons deux études dont les résultats marquent la différence en vitesse d'écriture selon le sexe. La première est celle menée par Groff (in Askov *et al.*, 1970), en 1963, sur 615 droitiers et 615 gauchers de 4^e et 6^e années primaires, laquelle visait à savoir s'il existait une différence des performances en vitesse d'écriture entre droitiers et gauchers, et aussi selon le sexe. Concernant cette dernière variable, les filles étaient significativement plus rapides que les garçons.

La deuxième étude entreprise par Ziviani (1984) a confirmé les résultats de Groff. Le score moyen en vitesse d'écriture de 279 garçons ($X = 35,55$)

était significativement différent et inférieur à celui des 296 filles ($\bar{X} = 40,09$) ($t = 5,05$, $df = 573$, $p < .001$). Les sujets provenaient de la 3^e année primaire à la 1^{re} année du secondaire.

Cette revue des recherches entreprises dans le but d'étudier la relation qui existerait entre la vitesse d'écriture et le sexe a débouché sur deux groupes de travaux. D'un côté il y a des travaux – et ce sont les plus nombreux – qui attestent qu'il n'y a pas de différence significative entre la vitesse des filles et celle des garçons en écriture. De l'autre côté, deux travaux qui montrent bien qu'il y a une différence en vitesse d'écriture selon le sexe.

Il convient de signaler ici que, dans l'ensemble, ces différents travaux présentent des différences au plan méthodologique. Non seulement la taille des échantillons est différente d'une étude à une autre, mais aussi les caractéristiques de leurs échantillons respectifs (niveau d'études, âge des sujets) ainsi que la « phrase-test » ayant servi au test d'écriture. La « phrase-test » est courte chez les uns et longue chez les autres. La contradiction des résultats relevée à l'issue de cette revue de littérature ne proviendrait-elle pas de la diversité des méthodes utilisées ?

Il nous semble important de souligner qu'à part Vinh Bang (1959) et Cormeau Velghe-Lenelle *et al.* (1970) qui ont inclus les élèves de 1^{re} et 2^e années primaires dans leurs échantillons respectifs, tous les autres auteurs américains cités dans le présent travail n'ont travaillé qu'avec les élèves des années d'études (3^e grade au 10^e) supérieures aux nôtres. Fort de ce constat, nous avons décidé d'interpréter les résultats issus de cette étude en les comparant aux résultats des travaux antérieurs similaires au nôtre du point de vue des caractéristiques des échantillons.

A partir des résultats antérieurs résumés ci-dessus, nous nous sommes posé la question de savoir quel type de résultat nous pourrions observer dans le milieu congolais si nous y menions des recherches analogues.

Soucieux d'apporter la réponse à cette interrogation, nous avons initié cette étude dont l'objectif a été d'évaluer les performances en vitesse d'écriture des écoliers de 1^{re} et 2^e années primaires selon le sexe, et ce dans une perspective comparative des résultats observés en République Démocratique du Congo par rapport à ceux trouvés par les recherches similaires entreprises dans d'autres milieux.

L'hypothèse de l'étude est qu'il n'y aurait pas de différence significative entre le score moyen des filles et celui des garçons en vitesse d'écriture, en 1^{re} et 2^e années primaires.

Au sujet de la vitesse d'écriture, il convient de noter, par ailleurs, que son étude n'est pas sans intérêt pour le psychologue scolaire, car, comme l'ont si bien dit Cormeau Velghe-Lenelle et al. (1970), elle est révélatrice du degré de la maturation et de la motricité graphique de l'enfant. L'insuffisance graphique est un indice explicatif de l'inadaptation scolaire de certains écoliers dont le psychologue doit rechercher les causes ; le faible rythme d'écriture pouvant être causé par des troubles de la régulation spatiale et temporelle, par des troubles de la latéralité. L'étude de la vitesse d'écriture est une voie d'accès à la compréhension des difficultés d'adaptation scolaire chez certains enfants.

MÉTHODOLOGIE

Échantillon d'étude

A l'issue du test d'écriture administré sur un groupe assez large de la population des écoliers de 1^{re} et 2^e années primaires de la ville de Kisangani (République Démocratique du Congo), nous avons recueilli des copies d'écriture parmi lesquelles nous avons observé des copies d'écriture lisibles ou déchiffrables, des feuilles vierges et des copies contenant des gribouillis ou des lignes représentant des lettres indéchiffrables ou illisibles.

Les copies déchiffrables ou lisibles, c'est-à-dire celles constituées de phrases composées d'un ensemble cohérent de lettres lisibles, ont été retenues : 2 709 copies en 1^{re} année et 3 672 copies en 2^e année. Les feuilles vierges et les copies contenant des gribouillis ont été purement et simplement éliminées.

De ces copies d'écriture lisibles initialement considérées, seules les copies portant des renseignements sur le sexe des sujets ont été prises en compte dans cette étude. De cette manière 2 686 copies sur 2 709 de 1^{re} année et 3 624 copies sur 3 672 de 2^e année ont été finalement retenues pour les analyses statistiques effectuées en vue d'éprouver notre hypothèse, et ont constitué les échantillons de notre travail.

Ces échantillons définitifs se présentent comme suit :

Tableau 1. – Échantillon des copies d'écriture de 1^{re} année selon le sexe des sujets

Sexe	N
Garçons	1 314
Filles	1 372
Total	2 686

Tableau 2. – Échantillon des copies d'écriture de 2^e année selon le sexe des sujets

Sexe	N
Garçons	1 737
Filles	1 887
Total	3 624

Technique de récolte des données

Un test d'écriture a été utilisé pour recueillir les copies d'écriture des écoliers. Elle consiste en un petit texte appelé « phrase-test » que les écoliers étaient appelés à écrire, de leur mieux et sans traîner durant deux minutes.

Étant donné que le kiswahili est la langue d'enseignement au degré élémentaire de l'enseignement primaire à Kisangani, la « phrase-test » de notre épreuve a été rédigée en kiswahili et libellée comme suit : « sifa mtoto wa adabu, aheshimia wazazi wake ; baba yake alimupa nguo, viatu, buku na dawa ya kicwa ; jamaa yake wana furaha sana » (4).

La passation du test exige un matériel simple : une feuille lignée et un instrument scripteur. En plus de ce matériel, une fiche sur laquelle est inscrite, en écriture cursive, la « phrase-test » a été remise aux écoliers pour aider ceux qui n'ont pu la retenir durant toute la période de préparation au test. Cette période de familiarisation avec la phrase a été de trois mois et demi pour les écoliers de 1^{re} année et d'un mois pour ceux de 2^e année.

Concernant l'instrument scripteur, nous avons estimé que la qualité et la vitesse d'écriture sont susceptibles d'être influencées par la nature de l'instrument scripteur dont se sert l'écolier pour écrire. L'influence de l'instrument scripteur sur la

vitesse serait davantage accentuée si l'enfant utilisait, au cours du test, un instrument qu'il n'a pas l'habitude d'utiliser. Nous avons donc laissé les écoliers passer le test en utilisant leurs propres instruments scripteurs. Ainsi avons-nous minimisé ce que Waggoner *et al.* (1981, 267-269) ont appelé « variable nouveauté » dont les effets pourraient influencer sur la performance en vitesse d'écriture.

L'examineur, quant à lui, était muni de :

- un chronomètre pour le respect du temps de passation de l'épreuve ;
- une feuille d'instruction contenant les consignes à donner aux écoliers avant l'administration du test.

En 1^{re} année, seuls les écoliers inscrits pour la première fois étaient concernés ; il en était de même de la 2^e année où seuls ceux qui y sont entrés aussi pour la première fois étaient retenus. Les redoublants étaient donc écartés dans les deux années d'études.

La performance en vitesse d'écriture a été obtenue en comptant le nombre de lettres écrites par chaque sujet pendant deux minutes. Le nombre de lettres écrites en deux minutes divisé par deux donnant ainsi un quotient/minute considéré comme le score de vitesse d'écriture (compte non tenu du chiffre après la virgule du quotient trouvé). Ainsi, un écolier qui écrivait 9 lettres en deux minutes se verrait attribuer la note 4 comme score de vitesse d'écriture.

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Tableau 3. – Résultats en vitesse d'écriture des écoliers de 1^{re} année selon le sexe

Sexe	N	\bar{X}	SD	CV	Md	Mo	Q1	Q3	P	D
Garçons	1314	7,12	3,73	52,4	7	8	5	9	35	1
Filles	1372	7,89	3,69	46,8	7	8	6	10	47	1
Total	2686									

N = nombre de sujets
 \bar{X} = nombre moyen des lettres écrites en une minute
 SD = écart-type
 CV = coefficient de variation
 Md = médian
 Mo = mode
 Q1 = quartile inférieur
 Q3 = quartile supérieur
 P = score le plus élevé
 D = score le plus bas

Tableau 4. – Résultats en vitesse d'écriture des écoliers de 2^e année selon le sexe

Sexe	N	\bar{X}	SD	CV	Md	Mo	Q1	Q3	P	D
Garçons	1737	14,42	6,55	45,4	13	12	10	18	51	1
Filles	1887	14,57	5,95	40,8	14	10	10	18	40	2
Total	3624									

La lecture de ces deux tableaux dégage le constat suivant : le nombre de lettres écrites à la minute a doublé en 2^e année par rapport à celui de la 1^{re} année, chez les filles tout comme chez les garçons. Le niveau d'études a une influence évidente sur le rendement en vitesse d'écriture.

Par ailleurs, en 1^{re} et 2^e années, chez les filles comme chez les garçons, les scores sont très dispersés autour de la moyenne (tous les CV > 15 %), mais les scores des garçons le sont plus que ceux des filles.

La question à laquelle nous devons répondre dans cette étude est celle de savoir si en 1^{re} année le score moyen des garçons ($\bar{X} = 7,12$) et celui des filles ($\bar{X} = 7,89$) ne sont pas significativement différents, et si en 2^e année le score moyen des garçons ($\bar{X} = 14,42$) et celui des filles ($\bar{X} = 14,57$) ne le sont pas aussi.

Afin de nous permettre de choisir un test statistique fiable de comparaison de ces scores moyens en vitesse d'écriture des filles et des garçons, l'épreuve de normalité de nos distributions par le test de Kolmogorov-Smirnov et celle d'homogénéité des variances par le test F de Snedecor ont été réalisées ; en voici les résultats :

Tableau 5. – Résultats du test de normalité de Kolmogorov-Smirnov sur les distributions des scores en vitesse d'écriture des écoliers de 1^{re} et 2^e années selon le sexe

Années d'études	Sexe	N	$D_{cal.}$	$p > D_{cal.}$	Décision
1 ^{re} année	Garçons	1 314	0,153	< .1	TS
	Filles	1 372	0,143	< .1	TS
2 ^e année	Garçons	1 737	0,106	< .1	TS
	Filles	1 887	0,093	< .1	TS

N = nombre des copies lisibles
 $D_{cal.}$ = valeur calculée du test de Kolmogorov-Smirnov en cas de $N > 50$
 $p > D_{cal.}$ = probabilité associée à $D_{cal.}$

Il ressort du tableau 5 que toutes les distributions (en 1^{re} et 2^e années) diffèrent significativement de la distribution normale théorique, les probabilités expérimentales associées aux valeurs $D_{cal.}$ étant toutes inférieures à .01.

Tableau 6. – Résultats au test F de l'homogénéité des variances des distributions des scores en vitesse d'écriture des écoliers de 1^{re} et 2^e années selon le sexe

Années d'études	Sexe	N	Variances	$F_{cal.}$	$p > F_{cal.}$	Décision
1 ^{re} année	Garçons	1314	13,907	1,02	0,72	NS
	Filles	1372	13,633			
2 ^e année	Garçons	1737	42,854	1,21	.001	TS
	Filles	1887	35,386			

N = nombre des copies lisibles

$F_{cal.}$ = valeur F calculée

$p > F_{cal.}$ = probabilité associée à $F_{cal.}$

En 2^e année, la valeur $F_{cal.}$ = 1,21 et la probabilité expérimentale associée à cette valeur est égale à .001 de loin inférieure à .01. Les deux distributions n'appartiennent pas à des populations ayant les mêmes variances.

Par contre en 1^{re} année, la distribution des scores des filles ne diffère pas de celle des garçons quant à leurs variances ($F_{cal.}$ = 1.02 et $p > F_{cal.}$ = 0.72).

En conclusion, le test t de Student a été utilisé pour comparer les scores moyens des distributions des filles et des garçons de 1^{re} année dont les variances sont homogènes, la non-normalité des distributions n'affectant pas la valeur t d'après Dagnelie (1970, 26-27), Gendre (1977, 150), Denenberg (1976, 104-106) et Cochran (in Steger, 1971, 330-345) notamment.

Cependant, en 2^e année, étant donné que les effectifs sont inégaux, et les variances des distributions statistiquement différentes, nous avons recouru au test non-paramétrique de Wilcoxon de comparaison des deux échantillons indépendants.

A l'issue du traitement statistique des comparaisons des moyennes, les résultats suivants ont été obtenus :

Tableau 7. – Résultats du test t de comparaison des moyennes des scores en vitesse d'écriture des filles et des garçons de 1^{re} année

Sexe	N	\bar{X}	$t_{cal.}$	$p > t_{cal.}$	Décision
Garçons	1 314	7,18	5,41	.0001	TS
Filles	1 372	7,89			
Total	2 686				

N = nombre des copies lisibles

\bar{X} = score moyen

$t_{cal.}$ = valeur t calculée

$p > t_{cal.}$ = probabilité associée à $t_{cal.}$

Les résultats du test t indiquent que les moyennes des distributions des filles et des garçons diffèrent très significativement ($t_{cal.}$ = 5.41 ; $p > t_{cal.}$ = .0001).

Le test de Wilcoxon appliqué sur les données de 2^e année donne le résultat ci-après :

Tableau 8. – Résultats du test de rang de Wilcoxon de comparaison des moyennes des scores en vitesse d'écriture des filles et des garçons de 2^e année

Sexe	N	\bar{X}	$Z_{cal.}$	$p > Z_{cal.}$	Décision
Garçons	1737	14,42	-1,90	.057	NS
Filles	1887	14,57			
Total	3 624				

N = nombre des copies lisibles

\bar{X} = score moyen

$Z_{cal.}$ = valeur Z calculée

$p > Z_{cal.}$ = probabilité associée à $Z_{cal.}$

Les deux distributions sont identiques en termes de leurs scores moyens. Elles proviennent toutes les deux d'une même population parente ($Z_{cal.}$ = -1.90 ; $p > Z_{cal.}$ = .057).

CONCLUSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le test de différence des scores moyens des écoliers selon le sexe a montré une différence très significative entre la prestation des filles et des garçons en vitesse d'écriture en 1^{re} année en faveur des filles (tableau 7), mais en

2^e année aucune différence n'a été observée entre la prestation des écoliers des deux sexes (tableau 8).

Ces résultats vont-ils dans le même sens que ceux trouvés en Europe et aux États-Unis ? Conformément à l'observation relative aux caractéristiques des échantillons soulevée au début de l'article, nous constatons que les résultats observés sur les élèves de 2^e année corroborent ceux trouvés par Vinh Bang (1959) et Cormeau Velghe-Lenelle *et al.* (1970), et dans une moindre mesure ceux de Harris *et al.* (1959), Smith *et al.* (in Ziviani, 1984) et Jakson (in Peck *et al.*, 1980) dont les études ont été effectuées avec les sujets des années d'études supérieures.

Cependant, les résultats observés en 1^{re} année ne concordent pas avec les leurs, mais vont dans le même sens que ceux trouvés par Ziviani (1984) sur des écoliers du 3^e au 7^e grade (soit de la 3^e primaire à la 1^{re} année du secondaire) et par Groff (in Askov *et al.*, 1970).

A part la différence observée entre ces travaux antérieurs quant à la taille des échantillons, Ziviani n'a pas émis d'autres raisons profondes susceptibles d'expliquer la différence observée entre les résultats de son travail et ceux des autres.

En ce qui nous concerne, nous nous en tenons à la comparaison de nos résultats par rapport à ceux des recherches similaires à la nôtre du point de vue niveau d'études des sujets ; nous allons ainsi tenter de trouver des pistes théoriques d'explication des différences observées.

Nous osons penser que l'absence de différences entre les filles et les garçons observée par Vinh Bang (1959) et Cormeau Velghe-Lenelle *et al.* (1970) en 1^{re} année, et aux années d'études supérieures comme l'ont observée aussi Harris *et al.* (1959), Smith *et al.* (in Ziviani, 1984) et Jakson (in Peck *et al.*, 1980), pourrait être due à l'identité des soins dont bénéficient les enfants des deux sexes dans le milieu européen en ce qui concerne leur préparation à l'enseignement primaire. Dans ce milieu, les filles et les garçons fréquentent, presque tous, les écoles maternelles avant leur entrée à l'école primaire. Ce qui n'est point le cas dans notre milieu congolais où tous les enfants n'accèdent pas aux établissements pré-scolaires faute de moyens.

Pourrait-on, faute d'arguments sociologiques, imputer la différence observée entre les filles et les garçons en 1^{re} année en République Démocratique du Congo à la différence du développement psychomoteur entre les deux sexes proclamée par les théories biologiques ? (Ebel, 1969, 1219). D'après ces dernières théories, les filles se développeraieut plus rapidement que les garçons, et elles présenteraient un développement plus précoce de la psychomotricité générale.

Si d'une part la vitesse d'écriture est « une approximation de l'évolution et de la maturation de la motricité graphique » (Cormeau Velghe-Lenelle *et al.*, 1970, 248), et si d'autre part la probabilité de l'hypothèse biologique énoncée ci-dessus est établie, ne serions-nous pas enclin à penser que l'école maternelle aurait permis aux jeunes garçons européens, par l'ensemble des activités visant à faire acquérir à l'enfant des habiletés motrices et des stratégies symboliques nécessaires à l'apprentissage de l'écriture, de compenser le retard qu'ils accuseraient au plan moteur par rapport aux filles ? L'identité des rendements en vitesse d'écriture des filles et des garçons observée en milieu européen par Vinh Bang (1959) et Cormeau Velghe-Lenelle *et al.* (1970) trouverait ici son explication.

En République Démocratique du Congo, comme la majeure partie de la population des enfants scolarisables ne passe généralement pas par les écoles maternelles avant d'entrer en 1^{re} année, faute de moyens financiers ou, ce qui est souvent le cas, par absence de ce type d'écoles dans leurs milieux, les jeunes garçons, moins avancés au plan psychomoteur par rapport aux filles, n'ont pas la possibilité, comme les garçons européens, d'assumer leur schéma corporel, de pratiquer les exercices de coordination ou de spécification motrice indispensables dans l'apprentissage initial de l'écriture.

Les filles par contre, dans l'optique de cette hypothèse biologique et au vu des résultats de notre étude, développeraieut des aptitudes aux activités motrices et seraient caractérisées par une meilleure capacité de contrôle et de coordination des activités digitales fines, de souplesse et d'aisance. Elles aborderaient alors avec plus de sérénité que les garçons l'apprentissage de l'écriture et présenteraient généralement des scores supérieurs à ceux des garçons en vitesse d'écriture, comme observés dans notre étude.

En définitive, nous émettons le vœu de voir des études comparatives sur le développement psychomoteur chez la fille et chez le garçon menées au Congo-Kinshasa en vue d'éprouver l'hypothèse explicative avancée ci-dessus pour expliquer la supériorité des filles par rapport aux garçons en vitesse d'écriture observée en 1^{re} année.

D'autres études sur la relation entre le sexe et les performances en vitesse et en qualité d'écriture sont à encourager en vue d'apporter la lumière dans le débat qui reste encore ouvert.

Luthia Bene-Kabala
Université de Kisangani
République Démocratique du Congo

NOTES

- (1) Il s'agit des écoliers de la République Démocratique du Congo.
(2) Ces grades correspondent respectivement aux niveaux de 4^e, 6^e années primaires et 4^e année du secondaire (Cavazos *et al.*, 1990, 103).

- (3) Aucun renseignement sur le niveau d'études n'a été donné.
(4) Sifa qui est polie, respecte ses parents, son père lui a fait cadeau d'une robe, d'une paire de chaussures, de livres et de médicaments contre la céphalée ; sa famille est très contente d'elle.

BIBLIOGRAPHIE

- ASKOV E. *et al.* (1970). – A decade of research in handwriting: progress and prospect. **Journal of Educational Research**, 64, 3, p. 99-111.
- BENE-KABALA L. (1996). – Les performances en vitesse d'écriture des écoliers congolais de 1^{re} année primaire selon l'âge d'admission au cycle d'enseignement primaire. **Scientia Paedagogica Experimentalis**, 33, 1, p. 5-24.
- CAVAZOS L.F. *et al.* (1990). – **Progress of Education in the United States of America 1984 through 1989**. U.S., Washington, DC, Department of Education.
- CORMEAU VELGHE-LENELLE M. *et al.* (1970). – Normes de vitesse d'écriture. Étude statistique de 1 814 écoliers belges de 6 à 13 ans. **Psychologica Belgica**, 10, 2, p. 247-263.
- DAGNELIE P. (1970). – **Théories et Méthodes Statistiques. Applications Agronomiques**, vol. 2. Gembloux : Duculot.
- DENENBERG V.H. (1976). – **Statistics and Experimental Design for Behavioral and Biological Researchs**. London : Hemisphere publishing.
- DOBBIE L. *et al.* (1995). – Progress of handwriting research in the 1980s and future prospects. **Journal of Educational Research**, 88, 6, p. 339-351.
- EBEL R.L. (1969). – **Encyclopedia of Educational Research**, 4^e édition. London : Mc Millan.
- GENDRE F. (1977). – **L'analyse Statistique Univariée**. Genève : Librairie Droz.
- HARRIS T.L. *et al.* (1959). – The relationship between handwriting pressure and legibility in handwriting in children and adolescence. **Journal of Experimental Education**, 28, 1, p. 65-84.
- PECK M. *et al.*, (1980). – Another decade of research in handwriting : progress and prospect in the 1970s. **Journal of Educational Research**, 73, 5, p. 283-298.
- VINH BANG (1959). – **Évolution de l'Écriture de l'Enfant à l'Adulte**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- WAGGONER J. *et al.* (1981). – Space size and accuracy of kindergarten and first grade students manuscript handwriting. **Journal of Educational Research**, 74, 3, p. 182-184.
- ZIVIANI J. (1984). – Some elaboration on handwriting speed in 7 to 14 years olds. **Perceptual and Motor Skills**, 58, 2, p. 535-539.

Photographie et schéma : quelle lecture des signes iconiques en sciences expérimentales ?

Marc Weisser

Les images sont partout présentes. Elles nous sont familières et paraissent, de plus, proches de l'objet qu'elles représentent. Pourtant, leur compréhension pose des problèmes didactiques certains. Cet article tente de défricher une partie de ce territoire en opposant deux types de signes iconiques : la photographie et le schéma. Comment expliquer les lectures divergentes qu'en font les élèves ? Quelle place leur accorder alors ? Dans quel contexte ? On a recours aux notions sémiotiques de code et de degré d'iconicité pour tenter de dégager quelques orientations premières de la didactique de l'image en sciences expérimentales.

UNE PRÉOCCUPATION ACTUELLE

Les moyens modernes de reprographie et de production de documents mettent les images à la portée de tous les enseignants. Plus que jamais, les élèves sont au contact d'illustrations d'origines et de formes diverses ; cette familiarité croissante conduit à considérer leur présence comme allant de soi et à y faire appel au même titre qu'aux énoncés verbaux oraux ou écrits.

Pourtant, les images présentent à l'évidence des caractéristiques qui diffèrent de celles de la chaîne parlée. Cet article a pour objet d'insister sur ces aspects et de voir à quelles conditions les élèves pourront « développer des outils d'analyse et exercer leur sens critique » à l'égard des

images (Instructions Officielles du Cycle des Approfondissements, 1995 p. 74).

**

Selon Peirce (1978), il est possible de concevoir trois catégories de signes si l'on prend en compte leurs rapports avec la réalité à laquelle ils réfèrent.

Signes	Icônes	Indices	Symboles
Rapports avec le réel	Similarité	Contiguïté	Convention
Exemples	Photographie, portrait	La fumée par rapport au feu	Langage verbal

Tout en soulignant que certains des termes de ce tableau ont d'autres acceptions chez d'autres auteurs, je m'en tiendrai pour le moment à une définition sommaire du signe iconique comme signe entretenant une relation de similarité avec la réalité qu'il représente, donc, en termes sémiotiques, une *relation motivée*.

Si le *mot* référant à un objet va différer d'une langue à l'autre selon le système local de conventions (relation arbitraire), des *images* de ce même objet, prélevées dans des ouvrages appartenant à des aires linguistiques différentes, présenteront de nombreux traits semblables et seront donc immédiatement compréhensibles pour des locuteurs de toutes origines géographiques, du fait de leur analogie avec la réalité (relation motivée).

J'ai choisi d'observer tout particulièrement quelle lecture des élèves de CM2 faisaient des signes iconiques à visée scientifique. Pour parvenir à mettre à jour des différences d'approche, j'ai opposé deux types d'images : une photographie en couleurs et un schéma en noir et blanc (voir reproductions ci-dessous). Quelles sont les caractéristiques spécifiques de ces deux adjuvants didactiques ? À quelles fins les présenter

alors ? Comment les informations prélevées sur l'un et sur l'autre interagissent-elles ?

Une classe de vingt-quatre élèves a été scindée en trois groupes de niveau sensiblement égal : les premiers ont observé la photographie en couleurs seule, les seconds le schéma en noir et blanc seul, les derniers la photographie et le schéma. Les deux illustrations représentent le four solaire d'Odeillo (Tavernier 1986 p. 169) ; elles ont été mises à la disposition des élèves sans le texte connexe et hors de tout contexte scolaire : travaux préparatoires, indication de l'appartenance à un champ disciplinaire, etc., ceci afin de minimiser les effets du contrat didactique implicite (Weisser 1995a pp. 117-145). La consigne était « *Écrivez ce que vous voyez* », ce verbe me semblant plus neutre que « *Décrivez* » par exemple, qui a de suite une connotation scientifique.

J'essaierai à propos des écrits produits de remonter du message, ou plutôt des messages en tant qu'interprétations des images par les élèves, aux codes qui sous-tendent ces différentes interprétations. Une réflexion plus fine sur la notion de signe iconique me permettra à la suite de voir comment intégrer une didactique de l'image et/ou par l'image dans le cursus habituel des sciences expérimentales.

Photographie
(fournie en couleurs aux élèves)

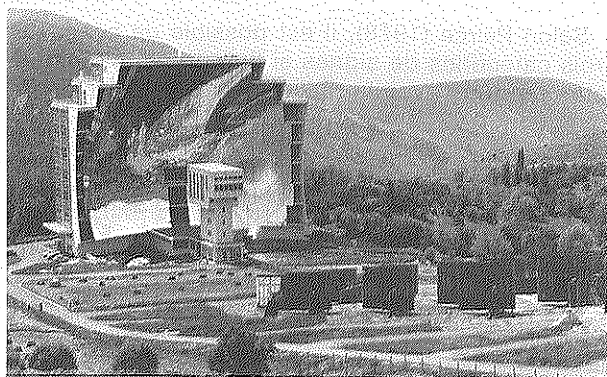
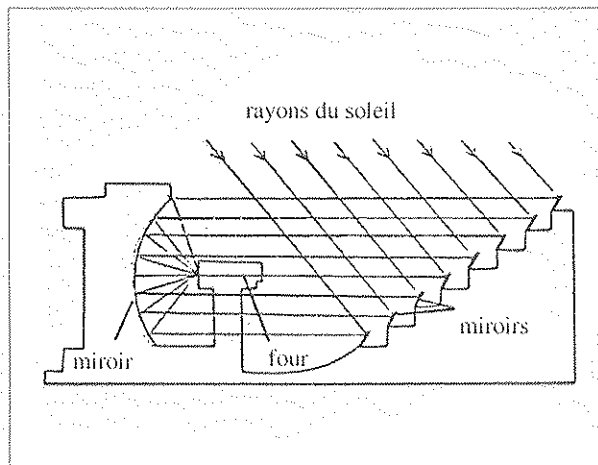


Schéma en noir et blanc



L'analyse menée ci-dessous relève donc d'une rhétorique de l'exemple : elle décrit une expérience particulière, de faible amplitude, et ne fait que proposer des pistes de réflexion qu'il faudra transposer en fonction des caractéristiques propres à chaque situation scolaire.

UNE LECTURE D'IMAGES HORS CONTEXTE

Il m'a semblé important de faire produire un écrit hors de tout contexte disciplinaire par le biais d'une consigne floue, très ouverte, afin de saisir un maximum d'inférences divergentes. Le texte de chaque élève va par conséquent être influencé davantage par l'illustration dont il parle que par une compétence métadiscursive acquise par ailleurs (typologie selon le moment scolaire : narratif vs descriptif, etc.).

Je tenterai ici d'établir un système d'oppositions et de ressemblances entre les travaux des trois groupes pour organiser de la sorte la lecture du corpus expérimental. Ce classement sera repris ensuite au plan théorique.

Le pittoresque de la photographie

La première marque de l'influence du type de signe iconique sur le type de texte spontanément retenu concerne la forme donnée à leur écrit par les élèves : alors que ceux qui ne parlent que du seul schéma optent souvent pour la liste, pour l'énumération à base de substantifs, leurs camarades produisent un texte plus construit, en ce sens qu'ils procèdent par phrases complètes et enchaînées : positions dans l'espace des éléments perçus les uns par rapport aux autres, organisation de la démarche en premier plan, second plan, horizon.

« Je vois des montagnes enneigées et un petit village derrière une colline. »

« Devant le miroir s'élève une maison haute, je pense qu'à l'intérieur, il y a un escalier. »

« Au quatrième plan, je vois des montagnes recouvertes de neige. »

À travers les trois exemples cités, on se rend bien compte que les élèves ont été sensibles non seulement aux bâtiments et autres objets, traces de l'activité humaine, mais aussi au paysage envi-

ronnant. L'importance de la surface occupée sur la photographie par le miroir concave du four solaire ainsi que sa position centrale au premier plan du cliché n'ont pas été des facteurs déterminants de sélection des éléments à percevoir. Bien plus, aucun détail n'a été omis, qu'il s'agisse des véhicules stationnés à gauche du bâtiment principal, ou des allées qui desservent les rangées de miroirs plans.

Le second trait propre à l'analyse de la photographie seule réside dans le choix du cadre interprétatif global de l'illustration.

« Je vois des montagnes qui me paraissent assez vieilles à cause de leur bout arrondi. Ce beau paysage me semble venir des Vosges ou du Massif Central. »

Pour cet élève, il s'agit d'une illustration appartenant au champ de la géographie : justification de l'appellation « *montagnes vieilles* », dénomination même des sommets aperçus à l'arrière-plan. La qualité technique de l'objet représenté n'apparaît que rarement dans les écrits de ce groupe, alors que c'est assez généralement le cas dans le restant de la classe.

Pour un autre, les éléments photographiés ont une vocation esthétique, culturelle : *« Sur le grand bâtiment, il y a un dessin. »* Un troisième abonde dans ce sens : *« Sur l'immeuble, on a peint le paysage caché derrière. Je vois aussi quelques toiles de peinture sur leurs piédestaux [les rangées de miroirs plans]. (...) C'est peut-être un musée. »*

On voit se constituer au fur et à mesure ce que Greimas (1966) appelle une *isotopie sémantique* : des détails perçus se confirment les uns les autres (« *on a peint* », « *toiles* », « *piédestaux* » pour chevaux, « *musée* »), le dernier terme semblant de plus reprendre, résumer les précédents. Les éléments de la photographie font texte, c'est-à-dire que l'élève ne les voit plus comme un ensemble inorganisé, mais qu'il structure sa lecture, qu'il trace un cheminement perceptif à travers l'image.

L'isotopie constitue à la fois une organisation de l'interprétation du document et une restriction des lectures possibles. Elle est un fil conducteur autour duquel s'agent les détails perçus, et en même temps la marque d'une frontière : une fois qu'une hypothèse interprétative est émise, le retour au document a pour fonction principale de lui rechercher des confirmations perceptives.

En temps normal, cette isotopie est quasiment imposée par le contexte « discipline scolaire » : en leçon de sciences expérimentales, je dois considérer la photographie comme la représentation iconique d'un objet technique et non comme un extrait de catalogue touristique (« *Je vois un immeuble de vingt-six étages qui pourrait être un hôtel. Derrière, il y a une montagne très grande, je pense que ce sont les Alpes* ») ou de manuel de géographie (voir plus haut).

Dans la présente expérimentation, le même effet de sélection de l'isotopie correcte est obtenu par le biais du schéma : que ce soit dans le groupe qui a décrit le schéma seul ou dans celui pour lequel schéma et photographie étaient associés, l'appartenance du document au champ scientifique ou technique a en général été décelée : « *Ce sont des miroirs qui reflètent la lumière vers le four. (...) Je pense que ça sert à alimenter une ville en électricité. (...) L'illustration vient d'un livre de science* » (Groupe photographie et schéma). Non seulement les éléments sont dénommés (grâce au schéma) et la provenance des illustrations élucidée, mais apparaît de surcroît l'hypothèse d'une fonction technique (et non plus esthétique comme ci-dessus). La succession de termes relevant d'un même champ sémantique nous montre une fois encore à l'œuvre le travail de sélection isotopique, qui va de la description à l'inférence, qui va de l'organisation de ce qui est effectivement perceptible au choix de son utilité probable. Les rapports entre les éléments ne sont plus d'ordre spatial, topologique, mais d'ordre fonctionnel : « *Le soleil tape sur les vingt-cinq grands miroirs puis ils tapent sur le gigantesque miroir qui à son tour tape sur le four pour le chauffer.* » Dans le groupe qui avait à sa disposition les deux illustrations, le schéma est considéré comme le plan, l'explication, la consigne (sic) de la photographie. Je reviendrai plus bas sur la richesse des interactions photographie-schéma.

Le schéma comme sélection

Essayons maintenant de discerner quelques-unes des spécificités du schéma, à travers l'examen comparatif des lectures produites par les différents groupes.

Chez les élèves disposant à la fois des deux illustrations, des éléments à forte prégnance perceptive comme les massifs montagneux ne sont

plus mentionnés que pour mémoire, dans un second temps, quand, après avoir décrit ce qui à son avis était l'essentiel, l'auteur du texte vise à l'exhaustivité : le tri est fait d'emblée, l'important est séparé de l'accessoire avant même le début de l'acte d'écriture.

Le choix s'appuie dans ce cas sur le schéma. La photographie est certes déjà une mise en forme du réel (voir à ce sujet Weisser 1996) : le cadrage, l'angle de prise de vue, la composition des plans relevant d'une décision de l'opérateur. Mais le schéma représente un état supérieur d'intervention d'un auteur. Il s'agit en fait, du réel à la photographie et de la photographie au schéma, d'une succession de synecdoques dans lesquelles, étape par étape, la partie représente le tout et, en le représentant, l'interprète. Ce qui, à l'inverse, explique que certaines informations se perdent chemin faisant, car n'ayant pas été jugées pertinentes, car ne participant pas de l'intention qui a guidé cette mise en forme particulière.

On pourrait avancer que la schématisation consiste en une tentative de contraindre la forme de l'expression à respecter une forme du contenu préétablie (voir Tardy 1991). Elle est à ce titre la marque d'une transposition didactique.

En d'autres termes, le classement des objets représentés par des traits noirs épouse point par point le classement logiquement antérieur des objets « que l'élève a à percevoir dans le cadre d'un apprentissage déterminé ». Ce qui est livré à la vue de l'élève ne constitue pas une région de l'espace aléatoirement découpée par un œil que ne guiderait aucune préoccupation didactique. Bien au contraire, c'est une intention consciente et précise qui nous livre dans le schéma une certaine interprétation finalisée (d'une photographie ici). Et comme le but poursuivi est de l'ordre du « donner à apprendre », l'encodage cherche à tenir compte des possibilités des lecteurs potentiels : le rédacteur de manuels scolaires, l'architecte et le dessinateur industriel ne font pas appel aux mêmes codes pour figurer une même réalité. L'artiste peintre encore moins...

Les informations retenues pour composer ce schéma n'en deviennent que plus saillantes (toujours par rapport à la photographie) : elles se projettent pour ainsi dire vers nous, par opposition à tout ce qui aurait pu être dit/encodé, mais qui pourtant ne l'a pas été ; à mesure que l'attention se focalise, le paysage se referme et l'objet s'im-

pose. D'un ensemble indifférencié, on passe de la sorte, par un processus d'appauvrissement, de filtrage du bruit informatif, à quelques éléments essentiels, stylisés, débarrassés des imperfections qu'auraient pu leur causer des vices de fabrication ou les aléas de la météo : les miroirs plans, réduits à une simple virgule, sont tous impeccablement alignés, totalement semblables les uns aux autres, aussi bien dans leur position que dans leur forme ; chaque rayon du soleil vient sagement frapper celui qui lui est dévolu, pour former ensuite avec son voisin un faisceau parallèle parfaitement horizontal : « *Je vois plusieurs bandes qui, de haut en bas, deviennent de plus en plus petites.* »

Le schéma trie l'information, le schéma segmente le réel : j'ai fait mention plus haut d'un élève qui, observant la photographie seule, avait choisi d'en livrer une interprétation géographique (âge des sommets, nom des massifs) ; dans le groupe qui nous intéresse actuellement, aucune lecture divergente de ce type n'a été relevée. Au CM2, les élèves semblent avoir compris qu'une intention de géographe ne se traduit pas à travers les signes iconiques de la même façon qu'une intention de scientifique : la carte supplante le schéma, avec ses courbes de niveau, ses couleurs significatives (du vert au blanc, en passant par l'ocre et le brun), ses petits symboles matérialisant les points remarquables que sont les bâtiments, les sources, etc. ; la vue aérienne remplace la vue de profil.

Ce choix de l'isotopie correcte grâce à l'aide apportée par le schéma pousse les élèves à avoir une vue plus synthétique des objets représentés. Si l'on compare les niveaux de dénomination des groupes entre eux, on s'aperçoit que seuls ceux qui ont observé le schéma proposent un nom pour l'ensemble du dispositif, même si aucun n'avance le terme exact de four solaire. Pour l'un, il s'agit d'un « *moulin solaire* », avec des « *pales en miroirs* » ; pour un autre, d'un « *four du Moyen-Age* » ; pour un troisième, d'une « *usine qui alimente une ville en électricité* ». Dans le premier groupe (photographie), seuls les objets élémentaires étaient dénommés, sans donner lieu ensuite à une vision plus globale (approchée uniquement par l'hypothèse « *musée* ») : « *voitures* », « *immeuble* », « *allées* », « *peinture* », « *montagnes* »,...

Il convient à ce stade de la réflexion de se demander à quelles conditions une série de phé-

nomènes « fait un », « va ensemble ». Quand un véhicule automobile passe à côté de nous dans la rue, il n'est pas perçu comme « quatre roues, une carrosserie, un moteur », etc., mais comme une « voiture » : là, le mouvement confère l'unité, « ce qui bouge ensemble va ensemble ».

Mais nous identifions également des objets statiques et nous devons à l'inverse faire un effort d'attention pour ne pas percevoir une maison, mais plus précisément ses fenêtres, ses volets, ses murs,...

Les élèves qui n'ont vu que la photographie ont bien parlé d'un bâtiment, pourtant peu visible parce que recouvert dans sa quasi-totalité d'un miroir (d'une peinture ?) qui renvoie une image inversée du paysage alentours ; ils ont bien parlé aussi d'un autobus et de véhicules garés à proximité, dont l'image se résume pourtant à deux petites taches entre le blanc et le gris.

Mais aucun n'a franchi le pas supplémentaire qui consiste à regrouper tous les objets de ce niveau pour les intégrer, les amalgamer en un terme de niveau supérieur. Des éléments épars ont été détachés de leur arrière-plan ; mais les pièces du puzzle sont restées en état, aucun artisan n'a tenté d'en rétablir l'unité ; bien plus, l'existence de cette possibilité n'a sans doute pas été imaginée pour la photographie seule : aucun lien d'utilité ne semblait relier les trois bâtiments et ces mystérieuses rangées de rectangles, noirs quand les miroirs plans sont vus de dos.

Pour résumer, on pourrait figurer ainsi les trois niveaux hiérarchisés de dénomination, du plus élémentaire au plus complexe (en se basant sur la photographie) :

1. a) Rectangle bleuté percé de rectangles à contours blancs. Forme arrondie sur laquelle se dessine le paysage à l'envers.
b) Parallélépipède blanc vu en perspective, percé de rectangles bleus.
c) Rangées de rectangles noirs en position oblique.
2. a) Bâtiment principal supportant le grand miroir concave.
b) Tour secondaire abritant le four proprement dit.
c) Rangées de miroirs plans.
3. Four solaire.

Le niveau 1 n'apparaît à la conscience d'aucun élève, il est pour ainsi dire infra-descriptif : un effort de décomposition, un effort à rebours est nécessaire pour en rendre compte.

Le niveau 2 regroupe en les dénommant les différentes parties du dispositif technique : c'est celui atteint par tous les élèves de la classe, même si certains choix isotopiques les poussent à retenir des termes inexacts.

Le niveau 3 n'est approché que par des élèves disposant du schéma : c'est celui où un terme unique (même s'il est grammaticalement composé : « four du Moyen-Âge ») reprend et englobe tous ceux du niveau 2. Il n'est plus possible à la suite de poursuivre ce cheminement généralisant, sauf à enrichir le corpus iconique à décrire : l'apport de nouvelles images (moulin à vent, centrales hydroélectrique et nucléaire,...) permettrait de dégager un terme générique comme « Énergie » par une nouvelle relation d'hyponymie à hyperonyme.

La photographie apparaît alors comme le document qui a le moins permis de deviner, d'inférer une réponse exacte, autant pour ce qui relève du choix de l'isotopie qu'en ce qui concerne le degré de dénomination des objets représentés : l'absence de tri des informations laisse subsister un trop grand nombre de distracteurs sur le cliché ; l'absence des noms empêche l'identification précise de tel ou tel élément ; l'absence des flèches augmente la difficulté de la mise en relation de ces éléments. Elle contribue par contre à donner une coloration de réalité à ce que le schéma représente de façon plus dépouillée.

Mais avant d'analyser de façon plus approfondie les interactions entre ces deux types de signes iconiques, je voudrais revenir encore sur les relations internes au schéma.

Les relations au sein du schéma

« Sur cette feuille [schéma], je vois aussi un four. Je ne sais pas à quoi il sert, mais en tout cas pas à faire la cuisine. »

Au signifiant /four/, cet élève associe un signifié composite, et il a bien raison en cela :

sémème 1 : « four qui sert à faire la cuisine »,

sémème 2 : « four qui sert à autre chose »...

(voir à ce sujet Weisser 1995a pp.193-201 et 416). Il a de plus opéré consciemment une sélection : malgré ce qu'il reste de flou dans sa deuxième définition de /four/, c'est elle qu'il retient, et qu'il précise plus bas : « Je pense que cette image a été trouvée dans un livre qui parle de l'espace et qu'en réalité, ça doit être énorme. »

Un schéma fournit des mots, en général des substantifs (c'est le cas ici) ; mais de plus, il leur fournit un contexte : les autres mots et les lignes tracées. C'est par ces relations entre différents codes co-présents, du plus iconique (miroir vu de profil) au plus conventionnel (signifiants linguistiques), en passant par des êtres plus hybrides (rayons du soleil représentés par des segments parallèles et par des flèches), qu'il va limiter la polysémie des mots, comme il a déjà endigué le flot interprétatif que suggérait la photographie.

Qu'est-ce qui a pu amener l'élève cité à inférer que la scène ne se passait pas dans une cuisine ?

- la *nature* même de l'illustration : l'économie domestique n'est pas en temps habituel objet de schématisation ;

- le *contenu* de l'illustration : l'importance accordée aux rayons du soleil (puisque'ils sont dénommés et représentés par des lignes orientées), la présence de nombreux miroirs.

Si la signification des mots a été exploitée, la partie proprement iconique du schéma par contre n'a pas fait sens : le fonctionnement du dispositif technique n'est pas compris, ni même approché (réflexion puis concentration des rayons solaires par les deux types de miroirs, réception par le four). Dans ce cas, les signifiés verbaux arbitraires ont été saisis plus facilement que les signifiés iconiques motivés : nous arrivons à une situation qui pourrait sembler paradoxale, dans laquelle le décodage de signes conventionnels s'effectue plus aisément que le décodage de signes analogiques, dont je soulignais pourtant l'apparente universalité en introduction. Il me faudra donc revenir plus loin sur les relations d'analogie entre la réalité et ce qui la représente, en recourant à la notion de *degré d'iconicité*.

Mais des confusions de sens peuvent également apparaître s'agissant des seuls éléments iconiques : « Je vois une sorte de roue. Sur cette roue, il y a huit flèches ». Cet élève va même jusqu'à noter sur le schéma le mot /roue/ et indique par une flèche sa localisation (miroir concave). Il

a de la sorte construit un objet de toutes pièces, c'est le cas de le dire ; il a retenu un certain nombre de signes iconiques (arc de cercle, segments convergents), en a négligé d'autres qui *pourant auraient contredit son choix* (partie à angles droits à l'arrière de l'arc de cercle, faisceau de segments horizontaux parallèles), et n'a pas du tout tenu compte de l'apport verbal du schéma.

Il n'a pas différencié non plus le rôle dévolu par l'encodage aux différents segments de droite : ceux qui matérialisent un phénomène physique (rayons solaires) ou un objet (bâtiments, miroirs plans) sont lus et interprétés comme ceux qui ne font que lier mot et partie de schéma ; Ainsi, il localise le four dans un second arc de cercle situé au bas de l'illustration (voir schéma) et non dans le bâtiment en forme de tour faisant face au grand miroir.

Certains détails d'une image ne prennent donc tout leur sens que grâce à d'autres détails de cette même image : on peut parler de l'importance du *contexte iconique*. Les signes iconiques, plus encore que les mots, sont dotés d'un grand éventail de significations possibles quand ils sont considérés de façon isolée. L'interprétation d'un schéma requiert de considérer toutes les informations que l'auteur de l'encodage a laissé subsister et de les mettre en relation les unes avec les autres.

On ne peut pas dire que le sens est réparti en unités ponctuelles qu'il suffirait d'assembler pour déchiffrer l'image dans son ensemble. Bien au contraire, comme nous l'avons déjà relevé à propos des isotopies de résolution, c'est souvent une hypothèse globale émise à partir de quelques éléments discrets qui va, à rebours, confirmer la signification de telle ou telle partie encore inexplorée jusque là : la lecture du signe iconique exige une préparation, réclame une attention orientée.

Il y a donc lieu effectivement d'imaginer une didactique spécifique de l'image et, dans le cas présent, de l'image en sciences expérimentales. J'y reviendrai dans la dernière partie de cet article.

Les interactions photographie-schéma

Il me reste à rendre compte dans le cadre de cette expérience des particularités observées à

travers les textes du groupe qui disposait à la fois de la photographie en couleurs et du schéma en noir et blanc, toujours par opposition aux autres groupes.

L'observation simultanée des deux images se résume-t-elle à une simple juxtaposition ou, au contraire, peut-on concevoir une différenciation des rôles de chacune et, en raison de cela, un processus de confirmation réciproque des lectures de l'une et de l'autre ?

Voici deux paragraphes d'un même texte ; pour organiser son écrit, l'élève en question a porté en regard du schéma la lettre A et en face de la photographie, la lettre B :

« A : ce sont des miroirs qui reflètent la lumière vers le four, qui l'envoie sur un grand miroir.

B : je vois beaucoup de petits miroirs, le four qui prend la lumière, et le grand miroir. »

Je choisis de relever une différence (ténue...) entre ces deux phrases : dans la première prédominent les déterminants indéfinis, contrairement à la seconde. Il existe à mon sens deux interprétations possibles pour comprendre cette évolution. On peut d'une part considérer que c'est là l'effet de la succession des deux images : c'est parce qu'il a déjà parlé de certains éléments en décrivant le schéma que l'élève va ensuite employer l'article défini lorsqu'il les reprendra à propos de la photographie ; les deux modes de représentation seraient alors équivalents, seul l'ordre d'apparition les différenciant. Mais on pourrait également imaginer d'autre part que la photographie, à l'opposé du schéma cette fois-ci, par ses apports contextuels plus nombreux (paysage alentours, couleurs, vue en perspective), contribue à singulariser l'objet représenté : ce n'est plus un four solaire quelconque, équivalent à de nombreux autres quant à son principe de fonctionnement, mais c'est celui qui, précisément, de façon unique, a été bâti dans ce décor montagnard, qui est sous nos yeux. La photographie, au propre comme au figuré, jette un peu de couleur sur les traits pâles du schéma scientifique. Ce dernier a pour objet principal d'éviter tout bruit sémiotique : tout le perçu n'est pas encodé ou plutôt, tout le perceptible ne relève pas d'une seule et même intention de représenter (encodage) ou de lire (décodage).

Si la photographie a un rôle « affectif », si elle contribue à incarner, à rendre réel ce qui est

représenté, c'est à l'inverse le schéma qui semble le plus efficace à assurer la compréhension du fonctionnement d'ensemble. En ce sens, les deux images se complètent ; c'est d'ailleurs ainsi que les élèves le conçoivent : des expressions comme « *plan de la photographie* », « *explication de la photographie* » servent fréquemment à désigner le schéma. C'est à cause de ses apports verbaux que les objets visibles sur le cliché sont correctement identifiés par tous les élèves de ce groupe. De cette même relation terme à terme, signe à signe pourrait-on dire, par-delà les codes différents, naît un phénomène de redondance apte à confirmer une hypothèse de lecture. L'une et l'autre illustrations adoptant un point de vue complémentaire, non seulement le stock d'informations s'enrichit mais, surtout, les mêmes informations sont traduites par plusieurs interprétants différents (cf. Weisser 1995b), ce qui augmente les chances de compréhension correcte, selon le style cognitif prédominant chez chaque apprenant.

Mais je ne voudrais pas pour autant conclure ce compte rendu d'expérimentation par un éloge de la monosémie, et ce, pour deux raisons. Je dirais tout d'abord que toute lecture, qu'elle soit de signes iconiques ou de signes verbaux, que toute lecture donc est plurielle (cf. Weisser, 1997) : il est impossible d'atteindre à l'univocité stricte, même si les sciences de la nature y tendent. Je voudrais insister en second lieu sur le fait (et j'y reviendrai plus bas) que nous nous trouvons ici en situation d'apprentissage, c'est-à-dire de co-production d'un savoir par les élèves et l'enseignant, et non pas en situation de diffusion d'un savoir établi par ailleurs : il convient toujours de laisser un pas à franchir à l'apprenant, de lui délimiter un espace-problème à la fois marqué de jalons, de frontières à l'intérieur desquelles il réfléchit, mais également un espace qui lui permette des cheminement divers menant à une solution acceptable sans être forcément unique, au moins dans sa formulation, selon le mode de représentation dans lequel on la traduit.

L'ANALOGIE EN QUESTION

En quelle mesure la définition initiale du signe iconique comme signe entretenant une relation de similarité avec la réalité qu'il représente va-t-elle

évoluer suite à l'expérience décrite ? La lecture de l'image ne semble pas être « immédiate », sa perception n'est ni une opération passive dans laquelle l'apprenant reçoit, accueille des informations, ni un acte neutre, impersonnel : chacun y met du sien, par le recours à des codes de déchiffrement et à des hypothèses interprétatives qui lui sont propres.

Une photographie, un schéma n'apparaissent pas dans un manuel scolaire dans le simple espoir d'égayer une page de texte, de distraire le lecteur : ils ont été produits dans le but de signifier, et de signifier autrement ou autre chose que la partie purement verbale.

C'est-à-dire que l'une et l'autre représentations iconiques ont fait l'objet d'un processus de codage, et que des traces de ce travail doivent bien rester visibles dans le résultat final soumis aux élèves. L'existence prévisible de cet écart entre réalité et image montre bien qu'il est erroné de penser qu'une icône a les mêmes propriétés que son objet (elle n'en a pas les propriétés physiques), ou qu'elle lui est semblable (cette similitude s'apprend : on sait par exemple que, si les relations géométriques sont conservées, les dimensions sont elles négligées).

L'icône n'est pas l'objet, elle ne fait que le représenter et ce, grâce à un code (ou à des codes). Chaque code forme un système de signes destiné à permettre la transmission d'informations entre émetteur et récepteur. L'auteur du message a l'intention de manifester à son interlocuteur un certain découpage du réel (forme du contenu) ; par le truchement du code, il va associer un signe différent (forme de l'expression) à chacune de ces classes logiques (cf. Hjelmslev 1943 et pour un exemple scolaire, Tardy 1991 pp. 3-8).

Dans le domaine des signes iconiques, si l'on compare un portrait réalisé par un artiste peintre et une caricature, il paraît évident que certaines conventions les distinguant sont à l'œuvre et que, par conséquent, ce que j'avais appelé *signe motivé* en introduction présente également des traits arbitraires. Sinon, on ne pourrait différencier ces deux façons de représenter un visage. Bien plus que traduisant des propriétés naturelles d'un objet, il me semble que le signe iconique se doit de produire les propriétés culturelles qu'on lui attribue : « *L'empreinte d'un verre de vin laissée sur une table ne doit pas posséder les propriétés de l'objet "verre de vin", mais celles de l'unité*

culturelle "empreinte d'un verre de vin" » (Eco 1992 p. 97). En d'autres termes, le système conventionnel à l'œuvre dans le codage des messages iconiques ne relève pas de l'arbitraire pur, mais du culturellement reconnu. Le signe iconique n'est pas un signe naturel, immédiat mais, lui aussi, un signe socialisé, qui se lit à travers la médiation d'un code.



Maintenant que cette intention de signifier a été repérée et que nous savons qu'elle agit à travers des codes socialement reconnus, il devient possible de s'interroger sur l'analogie réel/image en cherchant à préciser :

- quels éléments analogiques ont été conservés et pourquoi ;
- comment ils ont été représentés.

Je commencerai par un exemple a contrario en rappelant que le schéma ne retient pas la couleur d'origine des éléments qu'il figure : celui proposé aux élèves était en noir et blanc, celui du manuel traçait les rayons du soleil en rouge, alors que tout le monde sait qu'ils sont... jaunes ! Deux cas de codages nettement conventionnels : le rayonnement solaire n'est pas plus jaune que rouge (bien que dans le four solaire, la partie intéressante du rayonnement soit dans le domaine de l'infrarouge...).

Le parallèle établi plus haut avec les cartes géographiques peut se poursuivre : les plaines sont-elles toujours vertes, les plateaux jaunes et les montagnes brunes quand nous scrutons le paysage ? Ici, c'est peut-être le type de végétation existant sous le climat européen où vécurent les premiers cartographes pédagogues qui a fait passer du naturel au conventionnel, qui a codifié les variations chromatiques de l'hypsométrie. Il en va de même avec la position des pays sur le planisphère : la France est le centre du monde, l'océan Pacifique se retrouve régulièrement et impitoyablement coupé en deux en son milieu et rejeté aux extrêmes de la carte.

Si les couleurs n'ont pas bénéficié de la bienveillance de l'auteur du schéma, les rayons du soleil, eux, ont été l'objet d'un traitement de faveur : on en a retenu huit d'entre eux, et on nous apprend qu'ils sont rigoureusement parallèles à leur arrivée sur terre. Ils sont de plus nettement séparés les uns des autres, ce qui peut

induire au passage un élément de discontinuité dans le flux des photons. Et qu'y a-t-il entre deux rayons voisins ? Du vide ?... Ce n'est donc pas une préoccupation d'exhaustivité scientifique qui a présidé à l'élaboration du schéma, mais bien plutôt un souci d'économie technique : si huit rayons ont été retenus, c'est qu'on leur destine à chacun l'un des huit miroirs plans du schéma ; la simplification n'est légitime, n'est compréhensible que pour celui qui maîtrise déjà un certain savoir à propos de la situation représentée. Dans le cas contraire, elle devient facilement une source d'obstacles épistémologiques. Il s'agit donc bel et bien d'amener l'apprenant à saisir que ces rayons ne sont pas réellement ainsi dans la nature, mais qu'ils sont simplement traduits de la sorte pour des raisons principalement pragmatiques ; et l'ensemble de ces raisons fournit le « cahier des charges » auquel devra se plier le code mis en œuvre.

Mais il est possible aussi de prendre le problème par l'autre extrémité : soit un signifiant prélevé dans le schéma ; je choisis le segment de droite : à quel(s) code(s) appartient-il ?

Ils sont à mon avis au nombre de trois (pour un seul signifiant !) :

- Certains segments matérialisent des éléments (de la réalité ou de la photographie) qui sont aisément perceptibles par la vue, par le toucher éventuellement : les arêtes des bâtiments, les côtés des miroirs plans,... Ils s'opposent alors aux arcs de cercles, dans ce premier code.

- D'autres segments représentent des phénomènes qui, pour avoir eux aussi une existence physique, n'en sont pas moins malaisément perceptibles sous la forme qui leur est donnée ici ; je veux parler des rayons du soleil. Ils s'opposent alors à des tracés sinusoïdes ou discontinus, éléments du même code mais absents du présent schéma.

- Les derniers segments quant à eux ne figurent aucune grandeur physique, mais une relation, une « grandeur logique » : il s'agit des traits établissant le lien entre une dénomination et la partie correspondante du schéma. Ils s'opposent alors à leur propre absence, qui est elle aussi signifiante et qui indique qu'aucun terme verbal ne vient qualifier cette autre partie du schéma.

Les exemples mentionnés plus haut montrent que l'apprenant peut fort bien ne pas être

sensible à l'existence de ces trois codes qui nous imposent trois lectures différentes, trois signifiés différents pour un même signifiant iconique. Et donc qu'il pourra interpréter une flèche attributive comme un rayon de soleil égaré, ou encore la bande délimitée par deux rayons parallèles comme un mur rectangulaire...

La non-reconnaissance du code en usage va par conséquent entraîner une erreur d'interprétation et, par là, le choix d'une fausse isotopie. Et ce d'autant plus que, si les inférences exactes se confirment mutuellement, les erreurs, elles, ne font pas système en général, mais contribuent plutôt à donner une impression d'éparpillement, d'émiettement du sens.

Les trois types de signifiés traduits par un segment illustrent parfaitement la notion de *degré d'iconicité*. Si je range les codes co-présents dans le schéma selon cette échelle, j'obtiens, du plus iconique au plus arbitraire :

- la représentation du miroir concave vu de profil ;
- la représentation du rayonnement solaire ;
- la représentation des relations mot-partie d'image ;
- les mots eux-mêmes (signes verbaux purs).

Je veux insister cependant sur le fait que, même au niveau supérieur de l'iconicité, au degré analogique le plus haut, les conventions sont déjà à l'œuvre dans la schématisation : qu'est-ce que représenter un bâtiment de profil ? C'est en dessiner une projection.

Mais une projection n'est pas une empreinte du réel, elle ne présente pas une transformation directe de ses propriétés mais obéit à un certain nombre de règles :

- conservation des bords et des angles des objets ;
- abandon des couleurs et des dimensions ;
- respect des proportions relatives ;
- superposition des plans (les rayons qui sont réfléchis par les premiers miroirs plans passent sur le four, alors que ceux qui sont réfléchis par le miroir concave vont dans le four).

On peut d'ailleurs se demander si les connaissances fournies par la photographie suffisent à construire le schéma : peut-on passer directement de la perspective à la projection ? Ou ne doit-on pas au contraire imaginer en partie les faces cachées de

l'objet : on ne schématise pas ce qu'on voit de l'objet, mais ce qu'on en sait. Et si cette réflexion est vraie s'agissant de l'encodage, elle le demeure pour le décodage : on ne comprend le schéma que si on sait, ou si on peut inférer ce que la photographie ne donne pas à voir. D'où la nécessité d'un travail préalable de familiarisation avec l'objet représenté et avec les modes de représentation, c'est-à-dire pour reprendre les termes de Hjelmslev, avec contenu et expression d'un même mouvement.

Le signe iconique contient à la fois :

- des éléments d'ordre optique : ce que je vois de l'objet ;
- des éléments d'ordre ontologique : ce qu'est l'objet ;
- des éléments d'ordre conventionnel : ce sur quoi nous nous entendons à propos de l'objet. (cf. Eco 1992 p. 55)

À quoi se réduit dans ce cas son aspect *motivé* ? Au choix *arbitraire* (ou plutôt culturellement déterminé) de certains éléments *analogiques*, représentés à l'aide de codes de *degré d'iconicité variable*. Ce choix résulte d'une connaissance a priori de la notion à illustrer et d'une intention de l'auteur (transmission simple, vulgarisation, didactisation, etc.) : de la réalité à la photographie puis de la photographie au schéma, on recourt à des filtres sélectifs, véritables tamis conceptuels (cf. plus haut).

Par la verbalisation (orale en général, écrite ici), les élèves confrontés à ces illustrations nous livrent l'interprétation qu'ils en font, le message qu'ils y perçoivent, et les codes qu'ils y reconnaissent. Nous pouvons aller à leur rencontre en essayant de mettre en évidence les intentions (didactiques ou éditoriales) des auteurs et de préciser les codes qu'ils emploient effectivement à ces fins.

De la confrontation de ces deux significations (celle du lecteur, celle du signe iconique) découle l'évaluation de l'action pédagogique menée.

VERS LA MAÎTRISE DES CODES ICONIQUES

Attitudes cognitives des élèves

Nous avons vu précédemment que les codes iconiques sont nombreux et qu'ils tissent de voix multiples les illustrations. Selon leur degré d'iconi-

cité, une lecture en terme d'analogie peut se révéler impropre. Les corrélations à établir par le destinataire entre expression et contenu, c'est-à-dire les processus de *reconnaissance*, ne s'établissent pas forcément de manière directe, même dans le cas de l'interprétation d'images, mais aussi en fonction de systèmes de représentation socialisés : *voir* une icône n'épuise pas sa signification, il faut aussi et dans le même temps la *décoder*.

De quels savoir-faire devront faire preuve les élèves ? Transfert d'habiletés relevant de la didactique des sciences expérimentales, transfert des acquis comme lecteurs de textes verbaux, repérage métadiscursif des codes à l'œuvre, transcodage : voilà quelques pistes que je me propose d'explorer.

Les illustrations ne deviennent parlantes et facteurs d'apprentissage que lorsqu'elles figurent une situation-problème. En sciences expérimentales, il n'est pas possible d'aborder la totalité des notions au programme par la voie... expérimentale. La lecture documentaire peut pallier cet inconvénient (*astronomie, volcanisme,...*). Ou, du moins, une partie de l'étude du phénomène se fera-t-elle à partir d'un support iconique : ici, la *vue d'ensemble du four d'Odeillo et son fonctionnement général* ; les propriétés spécifiques du rayonnement solaire et leurs effets calorifiques pourront être *directement* testés quant à eux (miroirs, lentilles,...)

Une séance habituelle nous aurait fait passer de cette première description assez libre de deux images à une confrontation entre paires puis à l'émission et à la mise en forme d'hypothèses de recherche, avant le retour à l'observation ou à l'expérimentation. La conclusion en aurait été un débat de preuve et la structuration du savoir construit en commun (cf. Giordan et De Vecchi 1987). Chacun de ces moments gagne à être doublé d'une phase métacognitive : « *Que faisons-nous quand... ?* », afin d'institutionnaliser non seulement la connaissance produite mais aussi la démarche qui y a mené (Weisser 1995a p. 341).

Quelles possibilités particulières nous offrent les textes iconiques dans ce cadre didactique ? Je dirais qu'elles s'originent dans l'aspect de « *code faible* » qu'ont les images, dans leur degré d'ouverture : un signifiant iconique est clairement perceptible par les apprenants, il est « *visible* », et pourtant, le signifié qu'on lui associe reste imprécis. C'est une condition de la possibilité des

apprentissages, chacun pouvant alors rattacher cette signification encore en construction à sa structure cognitive personnelle, à son savoir antérieur. Les apprentissages iront se précisant à travers l'usage, à travers aussi la confrontation ; au début, ce sont des signes hypocodés que l'on peut renforcer chemin faisant en recourant, entre autres artifices didactiques, à la mise en séquence des images, ou à la mention d'un contexte plus large.

Comme lors de la lecture de tout texte, le déchiffrement des images présuppose l'émission d'une hypothèse interprétative, à partir d'un certain nombre d'indices ponctuels prélevés sur le texte iconique. L'élève juge qu'un ensemble particulier de traces (en couleurs ou non), qu'il choisit de découper, de dissocier du reste, représente tel ou tel objet. Juxtaposant ces objets, il essaie d'en distinguer les traits communs et les relations qu'ils entretiennent, afin d'en arriver à inférer une hypothèse globale. Lors d'un retour à la perception, il tente d'en trouver la confirmation par des informations convergentes.

Cette oscillation de la partie au tout et du tout à la partie exige une grande honnêteté cognitive : il faut pouvoir renoncer à une hypothèse qui s'avérerait fautive et accepter de recommencer à zéro. Si les codes iconiques sont des codes faibles, de nombreuses influences extérieures risquent de se faire sentir quand l'apprenant essaie de construire le sens d'une image. Dans le cas le plus défavorable, des attentes trop fortes, stéréotypées, vont empêcher le processus de vérification d'aboutir : lors de mauvaises interprétations du contrat didactique implicite en particulier, quand l'apprenant attribue à l'enseignant des intentions qui ne sont pas les siennes (situation de recherche vs situation d'évaluation). Mais d'autres sources ont un effet plus bénéfique : ce que l'élève sait par ailleurs des objets représentés (reconnaître un miroir), des codes existants (ne pas confondre les trois espèces de segments), des types d'images (à quoi sert d'habitude un schéma), du contexte (l'attitude à avoir, le type de texte à produire en leçon de sciences). Ce genre d'influences peut d'ailleurs très bien être mis en évidence s'agissant de textes narratifs (Weisser 1998).

Qu'est-ce alors que percevoir ? Que peut-on percevoir, si l'on considère que l'apprenant n'est pas une pellicule passive qui se laisserait « impression-

ner », mais un lecteur disposant de grilles de déchiffrement, de filtres cognitifs ? L'image est à la fois approchée avec un bagage conceptuel et soumise à une intention d'interprétation. L'acte perceptif se prépare à travers l'échange verbal. Il s'agit tout aussi bien de connaître les propriétés culturellement pertinentes de l'objet représenté que de préciser les consignes de lecture.

En un certain sens, on ne perçoit que ce qu'on s'attend à voir : même les analogies les plus exactes ne sont décelées et correctement interprétées que si ces inférences sont sous-tendues par une hypothèse qui en contient déjà la possibilité. Dans le cas contraire, « *on n'en croit pas ses yeux* »...

Le contenu est déductible de l'expression ; mais en est-il réellement déduit ? Le contenu ne structure-t-il pas au contraire le plan de l'expression lors de l'acte de lecture aussi ? À l'encodage, les choses sont plus claires : c'est en fonction de ses intentions, en fonction des concepts qu'il veut représenter, que l'auteur d'une image va la composer, va sélectionner les éléments, les traits pertinents et les codes aptes à les figurer. Mais l'apprenant ne procède-t-il pas de même au décodage ? Sa structure cognitive propre ne le force-t-elle pas à percevoir selon les classes logiques qu'elle possède *déjà* ? La zone d'apprentissage possible n'est-elle pas étroitement bornée par une sorte de « viscosité cognitive » ? D'où l'intérêt d'une part de l'usage de textes iconiques suffisamment ouverts pour accepter des interprétations multiples quoique convergentes, et l'utilité d'autre part des échanges verbaux : si je ne fais que *voir*, sans que quelqu'un (autrui ou moi-même) me *parle* de ce que je vois, je n'arriverai jamais à analyser, à communiquer ce que j'ai perçu ; arriverai-je seulement à le dessiner ? Par le dialogue (oral ou écrit), on cherchera à engendrer et à expliciter des habitudes perceptives, des systèmes d'attentes ; on s'appuiera sur des codes culturels déjà existants pour en créer d'autres : il ne s'agit pas d'inventions *ex nihilo*, de génération spontanée, mais juste de restructurations ou de changements d'échelle, de rupture ou de subversion dans les cas extrêmes.

Percevoir, c'est déjà décoder (cf. Weisser 1997 ; si l'auteur de l'image prend à sa charge une part de la lecture d'un phénomène, la différence symétrique reste du seul ressort de l'apprenant : qu'est-ce qui est alors le plus difficile à

lire ? Si le réel n'est perçu qu'à travers des codes conventionnels, n'est-il pas par conséquent normal que la photographie n'ait pas donné lieu à des textes très pertinents du point de vue scientifique lors de cette expérimentation ? Ainsi, le texte iconique le plus analogique nous est le moins utile sous cet angle. Le schéma, à travers ses fonctions de tri, de constitution d'objets et de symbolisation, se révèle un auxiliaire didactique plus performant.

Cette différenciation ne vise cependant pas à rejeter un mode de représentation au profit d'un autre, mais seulement à en préciser l'aire d'application.

Il me reste à revenir une dernière fois sur les codes iconiques et leur prise en compte didactique.

MÉTASÉMIOTIQUE

Tout texte comporte en lui-même des instructions pour son interprétation. Elles ont été placées là par son auteur et, à travers elles, il « vise » l'auditoire qu'il s'est choisi.

Dans le cas particulier qui nous occupe, les choses sont un peu plus compliquées : le four solaire d'Odeillo est un objet technique, pas un objet didactique. Une représentation à visée didactique de cet objet technique va donc présenter une superposition de deux types de codes : les codes... technique et didactique : « *Les auteurs de manuels multiplient les marques qui révèlent l'agencement de la matière enseignée en partie et en partie de parties. (...) Le pédagogue donne le texte et, déjà, son analyse* » (Tardy 1991 p. 12).

Il doit même être possible avec les élèves, par la comparaison par exemple de quelques schémas issus d'un même manuel, de dégager des constantes didactiques, et de voir ensuite si elles relèvent de l'idiolecte d'un éditeur particulier ou si on y fait appel plus largement. Ces codes indigènes de l'institution scolaire ont pour ainsi dire une fonction d'accueil de contenus déjà encodés par ailleurs. On ne va plus s'intéresser exclusivement aux textes littéraires, aux énoncés mathématiques, aux documents historiques ou aux schémas scientifiques, mais également à l'apparat didactique qui les entoure ; la page du manuel

a deux énonciateurs au moins : l'historien et le pédagogue, le scientifique et le pédagogue, ... ; ne s'adresse-t-elle pas alors aussi à un lecteur double ?

Ce premier tri ayant été effectué, il sera possible de reconstruire chaque code et d'en lister les signifiants qui le constituent, d'établir les systèmes d'oppositions qui engendrent le sens, de procéder à des opérations de transcodage en passant d'une représentation à une autre ou, comme dans cette expérimentation, en comparant les interprétations auxquelles a donné lieu l'observation de types de textes iconiques différents.

Les images ne se suffisent pas à elles-mêmes en situation d'apprentissage, le recours au langage verbal est partout nécessaire, aussi bien au niveau sémiotique de l'interprétation, de la production du message perçu, qu'au niveau métasémiotique de l'explicitation des différents codes existant simultanément dans une image. Seul le langage verbal permet un haut niveau d'abstrac-

tion ; on pourrait même avancer que plus un code est arbitraire, conventionnel, plus il autorise la prise de recul, par un processus qui irait du perçu (par la vue mais, à un niveau plus concret, par le toucher) à l'iconiquement représenté (avec des degrés de similarité progressifs comme je l'ai souligné plus haut) et, de là, au verbalisé. L'apprenant manipulerait d'abord des objets, puis leurs images et, enfin, les symboles qui les représentent et qui, de plus, les représentent d'un certain point de vue : plus le signe est arbitraire, plus le contexte, l'intention de l'auteur du message sont marqués.

Systèmes d'opposition au sein d'un même code, coexistence de codes différents et d'autant d'approches d'un même objet : plus que jamais, il convient d'enseigner non pas des faits, mais des relations.

Marc Weisser
GREEF – Université de Haute Alsace, Mulhouse
IUFM d'Alsace
École élémentaire, Ottmarsheim

BIBLIOGRAPHIE

- ECO U. (1992). – **La production des signes**. Paris : Le Livre de Poche.
- GIORDAN A., DE VECCHI G. (1987). – **Les origines du savoir**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GREIMAS A.J. (1966). – **Sémantique structurale**. Paris : Larousse.
- HJELMSLEV L. (1943). – **Prolégomènes à une théorie du langage**. Paris : Minuit.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1995).- **Programmes de l'école primaire**. Paris : CNDP.
- PEIRCE C.S. (1978). – **Écrits sur le signe**. Paris : Seuil.
- PEREC G. (1985). – **Penser/classer**. Paris : Hachette.
- TARDY M. (1991). – **Sémiotique de l'école. 1. Éléments d'analyse structurale**. Lyon : Se Former +.
- TAVERNIER (Coll.) (1986). – **Sciences et technologie CM**. Paris : Bordas.
- WEISSER M. (1995a). – **Le rôle de l'implicite dans l'apprentissage**. Thèse de doctorat nouveau régime, Universités de Strasbourg et de Padoue.
- WEISSER M. (1995b). – **L'élève, un interprète professionnel**. Paris : INRP, p. 173-192. (ASTER N° 21).
- WEISSER M. (1996). – Signes de vacances : vacance du signe ? **Cahiers Pédagogiques**, n° spécial Apprendre.
- WEISSER M. (1997). – **Pour une pédagogie de l'ouverture**. Paris : PUF.
- WEISSER M. (1998). – **La réception des textes narratifs**. Lyon : Voies Livres.

La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation

Roger Monjo

Nous faisons ici l'hypothèse que le discours des sciences de l'éducation, du moins lorsqu'il se réfléchit dans un propos épistémologique (1), est, encore aujourd'hui, prisonnier d'un paradigme, le paradigme scolaire, à l'instar de l'éducation elle-même, « prisonnière de la forme scolaire » (G. Vincent). Ce paradigme scolaire, malgré les dénégations dont il est parfois l'objet, n'est pas véritablement thématisé et problématisé en tant que tel alors qu'il s'impose – tel est du moins le corollaire de notre hypothèse – à partir de la « demande sociale » à laquelle les sciences de l'éducation auraient pour vocation de répondre (2). La question du lien théorie-pratique, en relation avec celle de l'unité-pluralité des sciences de l'éducation, nous semble décisive dans la constitution de ce paradigme. Ce dernier génère donc une épistémologie caractérisée, en particulier, par la persistance d'intentions normatives et prescriptives (3) à côté des intentions descriptives, explicatives et, au mieux, interprétatives qui sont seules thématisées et revendiquées ; persistance qui inscrirait alors les sciences de l'éducation, quoi qu'elles en aient, dans le prolongement de l'ancienne Pédagogie. Cette hypothèse, élaborée par ailleurs à partir d'une lecture critique d'un texte qui nous est apparu comme fondateur pour ce discours épistémologique (G. Mialaret, 1976), est ici testée sur quelques publications plus récentes consacrées à cette question de l'épistémologie des sciences de l'éducation.

INTRODUCTION

Relativement aux progrès réalisés depuis 1976 par les sciences de l'éducation, on peut lire dans un passage de la contribution d'A.M. Huberman (1978), au tome 7 du *Traité des Sciences Pédagogiques*, une anticipation, qui nous apparaît tout à fait pertinente, après coup, des deux prin-

cipales directions dans lesquelles l'essentiel de ces progrès s'est accompli, du moins si l'on en croit le propos épistémologique aujourd'hui dominant. Elle écrit, en effet, immédiatement après avoir désigné les « insuffisances sur le plan théorique » qui expliquent la persistance d'une conception « artisanale » de la formation et de l'enseignement et, donc, les difficultés inhérentes

au mouvement de professionnalisation de la fonction enseignante : « De façon schématique, l'on peut dire qu'il existe un cadre théorique ramifié et validé pour analyser *l'apprentissage*, mais qu'il n'en existe aucun pour l'analyse de *l'enseignement*. Ce qui a ralenti, en particulier, l'élaboration d'un cadre théorique est l'écart entre la situation expérimentale (le laboratoire) et la situation naturelle (la salle de classe). En passant de l'une à l'autre, la présence d'une multitude de variables situationnelles ou exogènes agit de manière à invalider les conclusions de recherches empiriques. A tel point qu'il semble bien possible qu'une théorie de l'enseignement ne puisse être élaborée que sur la base de recherches ethnographiques ou naturalistes ». (p. 320)

Dès lors que l'analyse des situations éducatives et pédagogiques se centre sur les phénomènes d'apprentissage, c'est l'activité d'enseignement elle-même (voire toute pratique éducative) qui devient problématique (4), car il apparaît, en particulier au regard de la *complexité* des situations réelles, qu'on ne peut pas *déduire*, en quelque sorte mécaniquement, une théorie de l'enseignement à partir de la connaissance des mécanismes d'apprentissage, qui soit ensuite opératoire, c'est-à-dire *applicable* aux situations réelles : « applicable » au sens où elle pourrait en rendre compte de façon pertinente mais aussi, et surtout, au sens où elle pourrait aider à leur transformation.

D'où la nécessité de ces approches « ethnographiques ou naturalistes », de cette prise en considération des *acteurs* en situations réelles, le rapport théorie-pratique ne pouvant plus être envisagé comme un simple rapport déductif d'application mais comme un rapport *dialectique*, dans lequel la pratique (réelle) est première, objet d'un travail d'observation, d'interprétation et de théorisation qui autorise ensuite un retour à la pratique sous la forme, avouée ou non, d'une prescription (5).

G. Mialaret, dans le texte de 1976, se montre déjà sensible à cette question et évoque ce problème de l'intégration de la pratique (réelle) des éducateurs à l'élaboration d'une théorie de l'éducation qui soit en mesure d'influencer en retour cette même pratique. Ainsi il écrit, après avoir rappelé le projet de « modélisation » de la pratique éducative, constitutif du projet des sciences de l'éducation : « Tout cela ne prend pas en considération l'action éducative elle-même et

l'effet de la pratique sur l'élaboration et le choix des modèles : l'intégration de l'expérience acquise par les maîtres par la pratique de l'éducation à l'élaboration d'une théorie de l'éducation est toujours, et, à notre avis, reste toujours, un problème qui n'a pas encore trouvé une solution satisfaisante. Un fossé trop profond existe entre les praticiens et ce que l'on peut appeler les théoriciens de l'éducation. Le processus dialectique et réversible de l'acte à la pensée n'a pas encore trouvé sa dynamique » (p. 107).

C'est par rapport à cette question de l'articulation théorie-pratique et pour combler « le fossé » qui sépare praticiens et théoriciens que se seraient donc produites les principales avancées des sciences de l'éducation depuis deux décennies, non seulement en termes de connaissances accumulées mais aussi, et surtout, en termes d'évolution des démarches ou des méthodologies. Il s'agit, d'une part, du développement des approches « ethnographiques » évoquées par A.M. Huberman et de l'intérêt pour « l'acteur » dont elles témoignent et, d'autre part, du développement des « sciences de l'acte éducatif lui-même » (G. Mialaret), en particulier la (les) didactique(s), la science de l'évaluation et la science des méthodes et techniques (pédagogiques), attestant quant à elles du souci de penser le passage « de l'apprentissage à l'enseignement » (M. Develay, 1992).

Nous considérerons donc, successivement, ces deux lignes de force des développements récents des sciences de l'éducation et nous chercherons à montrer qu'elles correspondent bien chacune à l'un des deux versants du rapport dialectique entre théorie et pratique : les recherches ordonnées par « l'intérêt pour l'acteur » explorant le versant qui va de la pratique à la théorie, les « sciences de l'acte éducatif lui-même » explorant le versant qui va de la théorie à la pratique. Mais nous chercherons aussi à montrer qu'à travers cette question de l'articulation théorie-pratique, c'est la question du statut épistémologique (unité-pluralité) des sciences de l'éducation qui est en jeu. La question, sans doute cruciale pour l'avenir des sciences de l'éducation, de la convergence de ces deux lignes de force (6) – convergence qui devrait donner sa véritable dynamique au « processus dialectique » évoqué par G. Mialaret en 1976 – nous conduira alors à mettre en lumière le « paradigme scolaire » dont nous faisons l'hypothèse qu'il constitue l'impensé du discours épis-

témologique contemporain ; impensé qui est à l'origine, nous semble-t-il, d'une grande partie des difficultés qu'elles rencontrent encore dans leur quête de légitimité scientifique et sociale, dans la mesure où l'élaboration d'une épistémologie pertinente est un moment décisif dans cette quête.

L'INTÉRÊT POUR « L'ACTEUR »

L'intérêt pour « l'acteur » (le maître mais aussi l'élève (7) et, plus généralement, tous les partenaires des situations éducatives et pédagogiques), qui fédère un grand nombre de recherches récentes en sciences de l'éducation, peut être interprété, bien sûr, en rapport avec la prise de conscience des limites d'une approche scientifique traditionnelle, à visée essentiellement *explicative*, des situations et des phénomènes éducatifs et pédagogiques et de la nécessité de compléter cette première approche par une démarche de connaissance d'inspiration *compréhensive, interprétative*. Cette prise en compte de la dimension herméneutique qui inspirait déjà la sociologie compréhensive de M. Weber, s'accompagne de l'idée d'une continuité entre le travail d'interprétation des acteurs eux-mêmes et le travail d'interprétation produit par les savants et, donc, d'une remise en question de la notion bachelardienne de « rupture épistémologique » entre connaissance ordinaire et connaissance scientifique ; idée particulièrement mise en valeur par l'ethnométhodologie par exemple. Ce retour à la démarche weberienne s'accompagne donc d'une valorisation des approches micro-sociologiques au détriment des grands « récits » macro-sociologiques et d'une assomption du « local » au détriment du général.

G. Mialaret reconnaît, dans un article publié en 1994, à la fois la nécessité de cette intégration du point de vue herméneutique dans la recherche en sciences de l'éducation et la pertinence de l'idée d'une continuité entre ce travail savant d'interprétation et le travail d'interprétation produit par les acteurs eux-mêmes. Cette reconnaissance passe par la distinction entre les situations éducatives passées et les situations éducatives actuelles. Si les premières constituent un « ensemble de données figées », auquel « les études dites pédagogiques furent longtemps limitées » (p. 10) les secondes, c'est-à-dire « les faits et situations

d'éducation actuels », peuvent, eux, se diviser en trois classes : « les phénomènes stables », « les phénomènes dynamiques qui existent *hic et nunc* et qui ne sont pas reproductibles en tant que tels » et « les phénomènes organisés en fonction d'un souci d'expérimentation » (p. 10). C'est bien évidemment en relation avec le second type de situations et, plus précisément, la seconde classe de ce type, que l'intégration d'un point de vue herméneutique à leur étude s'avère indispensable. Car « Tout est sens dans la situation d'éducation ; l'observation extérieure ne peut absolument pas s'arrêter là où s'arrête l'observation naturaliste ; elle doit obligatoirement aller jusqu'à la recherche du sens, c'est-à-dire rechercher une interprétation pertinente du fait ou de la situation d'éducation étudiée. » (p. 13).

Déjà en 1983, lors du colloque de l'AECSE consacré aux relations entre « Sciences anthroposociales et Sciences de l'Éducation » (AECSE, 1983), cette idée d'une intégration des deux démarches explicative et compréhensive apparaissait comme un thème récurrent dans plusieurs interventions et *l'avertissement* qui ouvre la publication des actes de ce colloque n'hésite pas à thématiser cette question dans l'opposition de deux « visions du monde » concurrentes et, donc, de deux représentations de « l'objet scientifique » : « Celle plus logico-mathématique ou causale supposant, au-delà des erreurs, des écrans provisoires ou des difficultés contingentes pouvant gêner la perception claire et distincte, une transparence fondamentale de l'objet de connaissance. Celle reconnaissant à ses "objets" une opacité d'autant plus légitimement irréductible que c'est justement une des propriétés caractéristiques de ces objets-sujets que de la sécréter » (p. 10).

Mais cette question de l'opposition-complémentarité des deux démarches explicative et compréhensive, liée à l'opposition-complémentarité des « causes » et des « raisons », cette thématique de la transparence partielle et de l'opacité foncière des « objets-sujets » scientifiques, ne sont pas présentées comme spécifiques des sciences de l'éducation et sont, au contraire, rapportées à une problématique relative aux sciences humaines et sociales en général qui aurait intégré, en actualisant l'ancienne interrogation diltheyenne sur le partage des sciences de la nature et des sciences de l'esprit, les apports de la philosophie analytique anglo-saxonne (Wittgenstein, Davidson, Anscombe...).

Si l'on en restait donc à ce stade de l'analyse, E. Plaisance et G. Vergnaud, par exemple, auraient tout à fait raison de contester la volonté de « définir, globalement, un statut épistémologique des sciences de l'éducation » dans la mesure où on n'irait pas au-delà de « propos généraux qui concernent tout aussi bien l'ensemble des sciences humaines et sociales » (1993, p. 26).

Or, il nous semble que cet intérêt pour « l'acteur » et « le sens », outre l'appartenance qu'il rappelle des sciences de l'éducation aux sciences humaines et sociales, joue aussi un rôle plus spécifique dans le cadre du discours épistémologique propre aux premières.

Notre hypothèse est double : d'une part, en favorisant une approche de l'éducation en termes « d'action » et « d'intentionnalité » (8), cet intérêt permet de penser l'unité du champ éducatif, malgré sa diversité, et, ainsi, des sciences de l'éducation elles-mêmes. La mise en valeur de cet intérêt pour l'acteur peut donc être interprétée comme résultant du souci de maintenir voire de consolider *l'unité des sciences de l'éducation* contre les menaces de clivages inscrites, par exemple, dans la distinction suggérée par G. Mialaret en 1976 entre « les sciences de l'acte éducatif lui-même » et les autres, c'est-à-dire les sciences des conditions « générales », « locales » ou « immédiates » de cet acte (9). Un autre chercheur, J. Ferrasse (1994), s'est fait l'écho de ces menaces en notant que « le présent scientifique des sciences de l'éducation, considéré comme rassemblement universitaire institutionnalisé (lui) apparaît comme bloqué par l'absence de perspectives due à l'éclatement des disciplines auxiliaires (psychologie de l'éducation...) qui constituent son vivier » pour en conclure à « l'absence patente d'identité commune », malgré la référence au même champ d'application : « Référence seulement nominale, car le champ éducatif n'existe pas en tant que concept unificateur : il est à la fois un ensemble de pratiques (qui n'ont rien à voir les unes avec les autres), une juxtaposition de systèmes institutionnalisés (école, famille, instituts, etc.), un flux de visées normatives et de rationalités autonomes, bref il est un chaos dans lequel chaque chercheur peut isoler sa trajectoire en étant à peu près assuré de ne pas être inquiété par son collègue. Le présent scientifique des sciences de l'éducation ressemble très fort à l'antique chaos-verseau dans lequel l'écoulement

laminaire, homogène, des atomes dans le vide serait en attente de *clinamen* » (p. 136). L'intérêt pour l'acteur serait ce *clinamen* qui, organisant le champ éducatif et l'arrachant au chaos, pourrait fonder l'unité des sciences de l'éducation, en effet difficilement pensable sans référence à une certaine unité de l'objet.

En outre et quoi qu'il en soit de l'effet réel d'unification des sciences de l'éducation produit par la référence à l'acteur et à la dimension herméneutique, nous faisons aussi l'hypothèse que cette unité de l'action éducative reste essentiellement pensée sur le modèle de l'action pédagogique (d'où l'hypothèse du *paradigme scolaire*) non seulement dans la mesure où l'essentiel des recherches en sciences de l'éducation porte, *de fait*, sur l'école, mais aussi et surtout dans la mesure où, même lorsque la présence de cet intérêt est mise en lumière dans des situations éducatives non-scolaires, c'est en important le modèle scolaire (10). Pourquoi cette importation ? Peut-être parce que ce modèle a pour lui la force de son ancrage institutionnel : « La politique, la médecine comme l'éducation sont des pratiques suffisamment denses, elles ont un ancrage institutionnel suffisamment fort, pour qu'il soit légitime de constituer en "discipline" les savoirs chargés de les étudier. C'est le champ qui crée ici les convergences plus que les méthodes » (AECSE, 1993).

Notre hypothèse relative à l'effet d'unification attendu (sinon réel) de la référence à l'acteur sur les sciences de l'éducation se double donc d'une hypothèse relative à l'existence d'un « impensé » dans le discours épistémologique sur les sciences de l'éducation qui hypothèque la réflexion épistémologique elle-même, l'existence d'un *paradigme scolaire* non thématiqué ou problématisé.

LES « SCIENCES DE L'ACTE ÉDUCATIF LUI-MÊME »

L'analyse de l'autre direction dans laquelle les sciences de l'éducation se seraient essentiellement développées depuis 1976, qui intéresse le domaine des « sciences de l'acte éducatif lui-même » selon l'expression de G. Mialaret (1976), vient étayer cette hypothèse relative à l'existence d'un « impensé » épistémologique.

Ce développement s'inscrit d'abord dans la problématique du passage de l'apprentissage à l'enseignement, ou encore de l'articulation théorie-pratique, évoquée plus haut. Et si le thème de *l'unité* (de l'action éducative et donc des sciences de l'éducation) était précédemment le thème opératoire central, ici c'est le thème de la *complexité* et de *l'opacité* (de cette même action éducative et des situations qu'elle engendre) qui devient premier dans la mesure où il désigne à la fois le principal obstacle à cette articulation entre théorie et pratique mais aussi le principe d'une réponse possible au problème posé par cet obstacle. C'est J. Ardoïno qui nous permettra d'illustrer, dans un premier temps, ce statut paradoxal de la complexité.

Dans sa contribution au colloque *Sciences de l'éducation, sciences majeures* (1991), J. Ardoïno dégage les conséquences négatives d'une reconnaissance de la complexité comme phénomène central en matière d'éducation pour une approche « applicationniste » du rapport théorie-pratique : « L'éducation, définie comme une fonction sociale globale, assurée et traduite par un certain nombre de pratiques, relève, bien évidemment, de l'ensemble beaucoup plus vaste des sciences de l'homme et de la société (...). On ne peut sérieusement espérer entreprendre l'analyse de telles pratiques qu'à partir de la reconnaissance de leur *complexité* et, par conséquent, d'une compréhension considérablement remaniée du "statut" de leur *opacité* » (1991, p. 173).

Contre la vision « traditionnelle » de la démarche scientifique qui en fait une entreprise de réduction du complexe au simple et pour laquelle l'objet de connaissance est « supposé fondamentalement susceptible de *transparence* » (p. 175), contre même « la représentation traditionnelle de la complexité, peu différenciée de la complication, souvent synonyme d'enchevêtrement ou de confusion, (qui) est celle d'un produit brut, mal dégrossi, provisoirement opaque mais voué, par l'effort de connaissance, à une transparence encore à venir » (p. 173), J. Ardoïno se prononce donc pour une « approche multiréférentielle » d'inspiration « holistique » : « Reconnaître la complexité comme fondamentale dans une région du savoir, c'est tout à la fois postuler le caractère "molaire", holistique, de la réalité étudiée et l'impossibilité de sa réduction par découpage, par décomposition en éléments plus simples » (p. 177).

Mais en quoi cette assomption de la complexité va-t-elle faciliter la résolution du problème de l'articulation théorie-pratique ? (11) La réponse s'énonce ainsi : si « la luxuriance, le foisonnement, la richesse des pratiques sociales interdisent concrètement leur analyse classique, par voie de décomposition-réduction » (p. 19), c'est bien encore un travail de « décomposition » qui est recommandé *in fine* pour l'analyse des situations éducatives et pédagogiques ; mais cette décomposition est entendue, cette fois, en terme de diversification et de spécialisation des regards portés sur ces pratiques sociales et non plus en terme de réduction au simple de ces mêmes pratiques, d'abord perçues comme complexes. Dans la mesure même où la pratique éducative est complexe, opaque et où elle engendre des situations éducatives elles-mêmes complexes et opaques, une spécialisation des analyses de cette pratique, traitant en quelque sorte les problèmes séparément sans perdre de vue, pour autant, leurs interactions, permettra, à terme, de faciliter l'articulation théorie-pratique (12).

Mais au-delà de cet effet, l'assomption de la complexité a aussi une signification *épistémologique* : en lieu et place de l'ancienne « Pédagogie » et de ses avatars pseudo-scientifiques, la psychopédagogie ou la pédagogie expérimentale et scientifique, fondés sur une vision « applicationniste » erronée des relations théorie-pratique, le développement des « sciences de l'acte éducatif lui-même » est justifié, dans le sens d'une différenciation et d'une spécialisation toujours plus poussées : la (les) didactique(s), la science de l'évaluation, la science des méthodes et techniques pédagogiques (13).

On peut donc penser qu'à l'instar de *la référence à l'acteur et à l'intentionnalité de l'action* qui, outre le rappel qu'elle permet de l'appartenance des sciences de l'éducation aux sciences humaines et sociales, a pour fonction épistémologique de fonder *l'unité des sciences de l'éducation, la référence à la complexité*, au-delà de la réponse qu'elle cherche à apporter à la question de l'articulation théorie-pratique, remplit aussi une fonction épistémologique : *maintenir la pluralité des sciences de l'éducation* contre les menaces *d'unification* et donc de retour à une science de l'éducation, c'est-à-dire, en fait, à la Pédagogie comme discipline normative (sans pour autant renoncer à *l'unité* acquise grâce à la première référence).

J. Ardoïno lui-même reconnaît cette dimension plus épistémologique qu'ontologique de la notion de complexité : « La complexité ne doit donc pas être conçue comme une caractéristique, ou une propriété, que certains objets détiendraient par nature, et d'autres pas, mais devrait bien plutôt être conçue comme une hypothèse que le chercheur élabore, à propos de l'objet » (p. 29).

On peut comprendre, à partir de cette hypothèse relative à la fonction épistémologique de la référence à la complexité, les critiques d'E. Plaisance et G. Vergnaud (1993) à l'égard de la démarche de L. Not (1984) par exemple, démarche susceptible de conduire à la restauration de la Pédagogie voire de la Pédagogie Expérimentale ; mais aussi à l'égard de l'opposition suggérée par V. De Landsheere (1992) entre la recherche *sur* l'éducation, éclatée car « dépendante des différentes disciplines scientifiques » et la recherche *en* éducation, « en rapport étroit avec la pratique éducative ou avec la formation des formateurs » et constitutive d'une science de l'éducation, « savoir spécifique qui se distingue des autres savoirs relevant des sciences de l'homme » : démarche critiquable, selon E. Plaisance et G. Vergnaud, car elle « perpétue le recouvrement entre pédagogie et science de l'éducation » (op. cité, p. 20-22) (14).

Mais on peut considérer comme plus problématique, par contre, au regard de notre hypothèse, la préférence qu'ils semblent accorder à la « reformulation » par V. Isambert-Jamati (1982) de cette opposition entre recherche *sur* l'éducation et recherche *en* éducation. Selon V. Isambert-Jamati, en effet, s'il convient de distinguer ce qui relève de la formation et ce qui relève de la production de nouvelles connaissances et si c'est bien seulement le projet de formation d'un formateur, en relation avec son projet d'action, qui fonde « l'unité » des sciences de l'éducation comme discipline offrant l'occasion d'un « balayage du spectre des savoirs mobilisables », la nécessité de ce « balayage » ne suffit pas pour autant – et là, V. Isambert-Jamati se sépare de V. De Landsheere – à fonder une unité *épistémologique*. C'est pourquoi, dès qu'il s'agit de recherche, donc de *science* et d'*épistémologie*, et non plus de formation, « l'utilisation du pluriel devient importante non seulement pour affirmer la diversité des sciences de l'éducation mais surtout la spécificité de chacune d'entre elles » (p. 26).

Si la démarche de V. De Landsheere présente le risque d'une restauration de la « Pédagogie » entendue comme discipline normative, celle de V. Isambert-Jamati, à l'inverse, menace l'identité disciplinaire des sciences de l'éducation en ne la fondant pas épistémologiquement mais seulement pragmatiquement sur un besoin de formation.

La menace « normative » contenue dans l'argumentation de V. De Landsheere semble donc plus importante, aux yeux d'E. Plaisance et de G. Vergnaud, que la menace d'éclatement contenue dans l'argumentation de V. Isambert-Jamati (15). Mais cette concession faite à des exigences « scientifiques » (et universitaires) qui demanderaient peut-être, au demeurant, à être davantage interrogées, hypothèque le projet même qu'elle prétend servir (« défense et illustration » des sciences de l'éducation) puisque les sciences de l'éducation *en tant que sciences*, sont renvoyées aux disciplines-mères et que leur « unité » est seulement pragmatique. Pour le dire autrement : E. Plaisance et G. Vergnaud semblent faire l'hypothèse qu'une réflexion épistémologique trop élaborée, quelle qu'en soit au demeurant l'orientation, conduit inévitablement, en durcissant les frontières des sciences de l'éducation, à une restauration de *la* science de l'éducation. Mais, du même coup, cet « interdit » jeté sur la réflexion épistémologique les empêche de voir que, *de facto*, fondement pragmatique et visée normative se rejoignent et qu'il est difficile de défendre le premier sans être accusé de vouloir restaurer la seconde.

C'est pourquoi il apparaît nécessaire d'accorder un statut *épistémologique* au thème de la complexité, de telle sorte que le pluriel des sciences de l'éducation soit fondé *scientifiquement*, évitant ainsi de réduire cette discipline à un fondement *pragmatique* qui la renverrait – à terme – aux intentions *normatives* de l'ancienne « Pédagogie » (16). Si « l'intérêt pour l'acteur », évoqué plus haut, fonde l'unité des sciences de l'éducation de telle sorte que soit garantie la possibilité de penser en même temps leur pluralité, le thème de la complexité, élevé à la dignité d'un concept épistémologique, permet parallèlement de penser cette pluralité de telle sorte que l'unité disciplinaire (et académique) des sciences de l'éducation apparaisse comme une prétention recevable et ne soit pas assimilée à une simple unité pragmatique dont la finalité serait principalement normative.

C'est donc la double référence à l'acteur et à l'intentionnalité de l'action d'une part – déterminant le premier axe du développement actuel des sciences de l'éducation, et à la complexité et à l'opacité de cette action et des situations qu'elle engendre d'autre part – déterminant le second axe de ce développement, qui permet de penser ensemble l'unité et la pluralité des sciences de l'éducation et d'échapper ainsi à l'alternative clairement formulée par B. Charlot (1995, p. 15) : « ... ou bien les sciences de l'éducation opèrent une synthèse et l'on se trouve ramené au cas précédent de la science de l'éducation, ou bien elles ne sont qu'un espace institutionnel abritant les branches "éducation" de diverses autres sciences et elles n'ont pas de spécificité et, donc, non plus de réalité, épistémologiques ». L'intentionnalité de l'action garantit son unité, malgré la diversité des contextes de sa réalisation, et, donc, l'unité des sciences qui la prennent pour objet malgré la pluralité nécessaire des points de vue pour essayer de percer, sans jamais y parvenir, cependant, sauf à envisager un retour à la science de l'éducation, l'opacité de cette action qui tient à son caractère surdéterminé. Les deux menaces d'éclatement et d'unification, la première en provenance des sciences « périphériques » de l'éducation (psychologie de l'éducation...) et liée à l'unité reconnue de la discipline-mère et la seconde en provenance des « sciences de l'acte éducatif lui-même » et liée à leur éventuelle finalisation pragmatique et à leur possible usage normatif sont ainsi conjurées. La question de la pratique (et de son lien à la théorie) jouant un rôle central dans cette argumentation épistémologique, il nous reste à poser la question : quelle pratique ?

QUELLE PRATIQUE POUR QUEL PARADIGME ?

Cette pensée de l'unité et de la pluralité des sciences de l'éducation, en relation avec l'idée d'une action à la fois une et multiple, car intentionnelle et opaque, opaque parce qu'intentionnelle, conduit donc à une « finalisation » de ces sciences par la pratique, (« intérêt pour l'acteur », « sciences de l'acte éducatif lui-même ») (17), la question étant de savoir, alors, dans quels termes cette finalisation par la pratique est interprétée.

G. Vigarello (1992) a su clairement formuler cette dialectique de l'unité et de la pluralité des

sciences de l'éducation en relation avec leur finalisation par la pratique. Tout en reprenant à son compte l'idée de l'affirmation nécessaire d'une forte identité disciplinaire par chacune des sciences de l'éducation, il soutient en même temps que l'unité de ces sciences tient d'abord à leur objet. En cherchant donc une voie entre les deux positions extrêmes que représentent, d'une part, l'affirmation d'une stricte unité épistémologique (*La science de l'éducation*) et d'autre part, la résignation à un éclatement pur et simple, pour laquelle plaiderait, par exemple, la rareté des concepts transdisciplinaires, il affirme la possibilité et la nécessité à la fois d'une « coexistence » conflictuelle entre ces différentes sciences : « Les sciences de l'éducation ne peuvent exister que dans la confrontation » (p. 199). Et il désigne clairement le lieu où s'enracinent cette possibilité et cette nécessité : « *La légitimité de leur regroupement disciplinaire ne naît pas de quelque démarche scientifique spécifique, elle naît de la pratique* » (p. 196).

Mais cette pratique elle-même est réinterprétée, sans justification supplémentaire, dans les termes d'un « besoin de formation » : « Elle naît plus exactement d'une *demande sociale* : le constat selon lequel le champ des pratiques éducatives peut être mieux connu si sont regroupées l'ensemble des recherches scientifiques qui le traversent. *Le constat encore selon lequel ce regroupement peut répondre à un besoin de formation...* » (p. 196).

Nous voyons surgir ici, sous la forme d'un double retour du fondement *pragmatique* et de la visée *normative* jusqu'ici conjuré par G. Vigarello, « l'impensé » épistémologique dont nous faisons l'hypothèse plus haut. La référence à « la pratique » est bien conçue comme ce qui fonde la double nature de la discipline que constituent les sciences de l'éducation, à la fois une et multiple, mais ce n'est pas la pratique éducative elle-même en tant que réalité une et multiple à la fois, réalité intentionnelle et donc complexe ; c'est la pratique en tant que lieu d'élaboration d'une « demande sociale » prenant elle-même la forme d'un « besoin de formation » (18).

Il nous reste à montrer que cet « impensé » épistémologique consiste dans l'imposition d'un paradigme non interrogé aux sciences de l'éducation : *le paradigme scolaire*, paradigme présent, donc, jusque dans les formulations les plus convaincantes, les mieux argumentées, du statut

épistémologique de ces sciences. C'est B. Charlot (1993) qui nous permettra de franchir ce dernier pas.

B. Charlot reprend à son compte l'idée de confrontation (ou de coexistence) entre disciplines comme trait spécifique des sciences de l'éducation : « Carrefour, tel est peut-être le terme qui définit le mieux la spécificité des sciences de l'éducation » (p. 20). Plus précisément, il y a, selon B. Charlot, une façon d'argumenter cette spécificité qui consiste à les penser « par référence à des champs de pratiques qui sont, par nature, pluri-dimensionnelles (...) contextualisées (...) et donc complexes » (p. 18).

L'auteur dénonce alors une confusion qui consiste à déduire de ce que les sciences de l'éducation produisent des savoirs sur les pratiques d'éducation et de formation qu'elles sont elles-mêmes des « pratiques » auxquelles on demande des « services » : « Comme si l'on demandait aux sciences économiques de résoudre la crise économique » (p. 19) (19). On reconnaît ici les menaces d'un fondement seulement *pragmatique* et d'une visée essentiellement *normative*.

De là, la recommandation finale : cesser de focaliser l'attention sur les liens avec la formation des maîtres et développer la discipline dans le sens de la recherche mais aussi de la professionnalisation. Tout en adhérant pour l'essentiel à cette argumentation, il nous semble cependant que cette finalisation par la *professionnalisation* (20) n'est pas suffisamment interrogée pour être *clairement distinguée de la prestation de « services »* rejetée plus haut ; on peut alors se demander si elle ne nous ramène pas à la première réponse possible, évoquée par ailleurs par B. Charlot, à la question de l'unité-pluralité des sciences de l'éducation, celle qui concluait à un intérêt d'ordre « pratique », ou plus précisément pragmatique, « technique » (Habermas), au principe du regroupement institutionnel de ces sciences. Car, même s'il est clair que cette professionnalisation va au-delà, dans l'esprit de l'auteur, de la formation des maîtres, il n'en reste pas moins que l'hypothèse d'une réciprocité des liens entre professionnalisation et scolarisation n'est pas envisagée ; hypothèse selon laquelle, s'il y a

professionnalisation des enseignants (et de l'école) il y a aussi « scolarisation » de la professionnalisation (21).

S'il est donc vrai qu'on ne peut pas réduire les sciences de l'éducation à une prestation de « services », il n'en reste pas moins vrai qu'elles sont censées satisfaire, dans la perspective ouverte par B. Charlot, à une « demande sociale » en provenance de divers secteurs de l'activité sociale (l'école mais aussi le travail social, l'animation, la santé, la ville, etc.) qu'on peut interpréter comme une demande de professionnalisation (22). Or, cette demande présente certains traits caractéristiques, au premier rang desquels sa mise en forme « scolaire », qui ne sont pas sans incidence, à leur tour, sur la définition du statut épistémologique de ces sciences dans la mesure où même lorsqu'elles portent leur regard au-delà de *l'institution scolaire*, elles restent en présence de *la forme scolaire* (23). Le potentiel de « rationalisation » (M. Weber), avec ses effets possibles de désémancipation et de « colonisation du monde vécu » (J. Habermas), inhérent à cette *forme* risque alors de ne pas être problématisé. La « demande sociale » de formation et sa mise en forme scolaire apparaissant ainsi comme légitimes *a priori*, leurs liens réels aux exigences démocratiques, dont on a vu qu'elles étaient pourtant au cœur du développement contemporain des sciences de l'éducation, échapperaient de ce fait à toute interrogation critique.

Or, s'il ne s'agit pas d'inviter les sciences de l'éducation à se désolidariser de cette « demande », il est nécessaire malgré tout d'essayer d'en préciser la nature en faisant droit aussi à la protestation, qui s'exprime par exemple dans ce que l'on appelle parfois la « résistance de l'éduqué », que les acteurs, à travers elle, élèvent contre sa mise en forme scolaire. Une telle démarche ne pourrait pas alors rester sans incidence sur l'élaboration d'une épistémologie des sciences de l'éducation qui passerait ainsi par la remise en cause de ce *paradigme scolaire* dont nous venons de faire l'hypothèse qu'il était inscrit au cœur du discours épistémologique contemporain (24).

Roger Monjo
Université Montpellier III

- (1) Nos analyses n'ont pas l'ambition de proposer une grille de lecture qui s'appliquerait à l'ensemble des sciences de l'éducation dans la diversité de leurs champs d'investigation, de leurs problématiques et de leurs démarches. Elles s'inscrivent dans le cadre restreint de leur épistémologie explicite, « en acte », et constituent une contribution à un débat qui reste encore aujourd'hui relativement limité (et largement franco-français). C'est pourquoi notre corpus de références n'est constitué que de publications portant sur les sciences de l'éducation entendues comme une discipline et n'a nullement la prétention d'être une bibliographie représentative (encore moins exhaustive !) des sciences de l'éducation : il recoupe, grosso modo et en l'actualisant quelque peu, la bibliographie donnée en annexe de la publication de l'AECSE de 1993. Réflexion de troisième niveau en quelque sorte, dans la mesure où elle vise à rendre compte et encore de la manière un peu schématique qu'imposent ordinairement les proportions d'un article, d'un propos épistémologique qui n'a lui-même qu'une portée limitée au regard de l'ensemble du champ des sciences de l'éducation.
- (2) Il convient ici de mentionner un aspect central de cette « demande » qui ne sera pas développé plus avant mais qui atteste du lien étroit qui unit réflexion épistémologique et problématique politique : de la même façon qu'on a pu établir un lien entre l'apparition de la science de l'éducation comme discipline universitaire et l'entreprise de fondation de l'école républicaine dans les années 1880-1914 (J. Gautherin, 1991), le processus de démocratisation du système éducatif engagé en France dans les années 1960-1970 et l'assomption du projet de « lutte contre l'échec scolaire » qui en est résultée ont joué un rôle déterminant, au dire même du propos épistémologique ici analysé, dans le développement contemporain des sciences de l'éducation (par exemple, P. Meirieu, 1991, p. 8-9). De là, sans doute, la prégnance de ce « paradigme scolaire » dont nous formulons l'hypothèse.
- (3) C'est cette persistance qui est dénoncée, par exemple, par N. Charbonnel (1988), en relation, il est vrai, avec une analyse plus globale pour laquelle c'est tout discours sur l'éducation qui ne peut manquer d'être *prescriptif* et pour laquelle aussi, les sciences de l'éducation participent du « cercle fou de la modernité » (op. cit., p. 74) engendré par les ambiguïtés constitutives des concepts de Nature et d'Expérience. Cette persistance est dénoncée aussi par A. Vergnioux (1991). Tout en acquiesçant, pour l'essentiel, à ces analyses critiques et tout en les considérant comme irréversibles, nous pensons, cependant, qu'au-delà de cette « dénonciation », une théorie de l'action éducative et pédagogique est possible, qui intègre épistémologiquement les sciences de l'éducation, une fois la diversité des registres de discours possibles et des « intérêts de connaissance » (Habermas) en jeu, reconnue. C'est à l'élaboration des grandes lignes d'une telle théorie qu'est consacrée notre thèse, soutenue en janvier 1998 sous le titre : « Sciences de l'Éducation et théorie de l'action éducative et pédagogique. Épistémologie et politique » (dir. Yveline Fumat, Montpellier III) et dont cet article est extrait.
- (4) Cette problématique est ancienne. Elle est élaborée par Platon dans le *Ménon* puis reprise, en particulier, par Saint-Augustin dans le *De Magistro*.
- (5) On voit apparaître ici une différence essentielle avec les problématiques platonicienne ou augustinienne. Il ne s'agit plus seulement de rendre compte des conditions de possibilité de l'activité d'enseignement (ou des raisons de son impossibilité) mais, au delà, d'élaborer une théorie opératoire de l'enseignement qui puisse influencer les pratiques pédagogiques effectives.
- (6) On peut formuler ainsi et, peut-être, de façon un peu caricaturale, cette question : les sciences de l'éducation parviendront-elles à conjurer le risque de contribuer à l'élargissement du fossé entre « praticiens » (les acteurs devenus objets d'une simple curiosité « ethnographique et naturaliste ») et « théoriciens » (les spécialistes des « sciences de l'acte éducatif lui-même » devenus les « ingénieurs » du système éducatif prescrivant leurs comportements aux acteurs devenus « techniciens ») ? Parviendront-elles à tisser de nouveaux liens entre ces « acteurs » et ces « spécialistes » de telle sorte que les premiers soient « éclairés » et non dépossédés par les seconds du savoir de l'éducation, ce « bien commun », selon l'heureuse formule de P. Meirieu (1991, p. 6) ?
- (7) Cf. la littérature, déjà abondante, recensée par R. Sirota dans *La note de synthèse qu'elle a consacrée au « Métier d'élève »* in *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, juillet-août-septembre 1993, INRP, p. 85-108. On peut remarquer que l'apparition du « métier d'élève » est, grosso modo, contemporaine de la relance du mouvement de professionnalisation des enseignants. C'est lorsque les enseignants passent (ou sont censés passer) du « métier » à la « profession » que les élèves eux-mêmes accèdent au « métier ». Voir aussi M. Duru-Bellat, A. Henriot-Van-Zanten, *Sociologie de l'École*, A. Colin, 1992, dont le chapitre 8 s'intitule « La profession enseignante » et le chapitre 10 « Le métier d'élève ».
- (8) « C'est bien là une des caractéristiques essentielles de toute situation d'éducation (quand on parle réellement d'éducation) : avoir un objectif », G. Mialaret (1994, p. 20).
- (9) Menaces que G. Mialaret lui-même ne conjure d'ailleurs pas complètement, nous semble-t-il, dans l'article cité en raison du nouveau partage qu'il introduit entre, cette fois, l'éducation comme « ensemble de données » appartenant au passé et l'éducation comme « phénomène actuel », caractérisé en particulier par cette classe des « phénomènes dynamiques qui existent *hic et nunc* », et qui, seuls, semblent, en droit, relever de cette approche en termes d'action et d'intentionnalité. N'y a-t-il pas là l'énoncé d'une nouvelle manière de concevoir le partage entre sciences « périphériques » de l'éducation (la psychologie de l'éducation...) dont la légitimité émane avant tout des disciplines-mères (la psychologie...) et les « sciences de l'acte éducatif lui-même » dont la légitimité est moins de nature académique ou scientifique que « pragmatique », dans la mesure où elles répondent d'abord à une « demande sociale » de formation.
- (10) L'article de G. Mialaret (1994) déjà cité illustre à de nombreuses reprises ce point par la mise en œuvre d'un glissement sémantique qui, partant d'une définition a priori non spécifiquement scolaire de l'éducation, conduit à une application de l'analyse pouvant être conduite à partir de cette définition aux seules situations scolaires. Par exemple : « Toute situation d'éducation se présente, dans la plupart des cas, sous les modalités d'une situation dynamique orientée. Cela signifie que toute la séquence est traversée par un désir, désir qui est soit celui de l'enseignant, soit celui des élèves : faire quelque chose, apprendre quelque chose, dépasser un niveau de performance... » (p. 19-20). C'est nous qui soulignons). On passe d'une phrase où l'éducation est désignée dans toute sa généralité à une seconde phrase, censée dégager toute la signification de la première, où seule une situation scolaire est considérée, sans que ce passage soit justifié. Voir aussi la présentation, par les auteurs, de l'intention générale qui anime leur ouvrage de synthèse sur les sciences de l'éducation : « présenter les pièces essentielles du débat sur la recherche en éducation, en privilégiant les approches scientifiques de la scolarité. » (E. Plaisance, G. Vergnaud, 1993, p. 4).

- (11) J. Ardoino lui-même reconnaît, par ailleurs, qu'à côté de la « curiosité scientifique », ce sont bien, aussi, des « intentions praxéologiques » qui l'ont amené à développer les principes de cette approche multiréférentielle : « Cette démarche a pris naissance dans l'embarras même où se retrouvent toujours placés les praticiens, quand ils deviennent soucieux de ré-interroger leurs pratiques, sans doute pour les optimiser, avec, ainsi, une intention plus délibérément *praxéologique*, mais aussi, pour tenter de mieux les comprendre, voire de les théoriser, dans une perspective qui se rapproche, alors, d'une curiosité plus scientifique, n'excluant pas, au demeurant, des préoccupations éthiques » (1993, p. 16).
- (12) De là, la définition canonique de l'analyse multiréférentielle : « Assumant pleinement l'hypothèse de la complexité, voire de l'hyper-complexité, de la réalité à propos de laquelle on s'interroge, l'approche multiréférentielle se propose une *lecture plurielle* de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de *regards* spécifiques, et de *langages*, appropriés aux descriptions requises, en fonction de *systèmes de références* distincts, supposés reconnus explicitement *non réductibles les uns aux autres, c'est-à-dire hétérogènes* » (p. 15).
- (13) Dans sa contribution au colloque de 1991, J. Houssaye (1991) propose une analyse éclairante sur cette question des liens entre science(s) de l'éducation et pédagogie. Par exemple : « Autant la science de l'éducation a prétendu inclure et assimiler la pédagogie, autant les sciences de l'éducation prétendaient plus simplement la remplacer avantageusement » (op. cité, p. 44).
- (14) On retrouve un écho de cette préoccupation pour une science de l'éducation, mais argumentée différemment, dans M. Tardy (1984).
- (15) « ... sur le plan des sciences de l'éducation elles-mêmes, quels que soient les rapports envisagés avec la pratique, l'unité d'objet ne fonde pas, en droit, une unité d'épistémologie. Étant donnée la diversité des regards possibles sur le même objet, c'est au contraire la position inverse qui paraît défendable : des sciences, mais avec leur propre mode de connaissance » (op. cité, p. 26).
- (16) Car il est vrai que, *in fine*, les démarches de V. De Landsheere et de V. Isambert-Jamati conduisent les sciences de l'éducation comme discipline dans la même impasse, un fondement seulement *pragmatique* (V. Isambert-Jamati) et une visée essentiellement *normative* (V. De Landsheere) étant le plus souvent confondus dans la même opprobre scientifique et académique.
- (17) « Les deux grands mouvements qui traversent la recherche en éducation s'enracinent dans ces évolutions majeures des années 80 et 90. D'une part, se développe un ensemble de recherches qui portent sur la rationalisation de l'acte pédagogique (...). D'autre part, la recherche en éducation s'intéresse de plus en plus au microsocial, au "qualitatif", aux pratiques d'acteurs, aux histoires singulières. Les deux mouvements ont en commun de s'attacher aux situations et aux pratiques, ... » (B. Charlot, 1995, p. 42).
- (18) Que l'ampleur de cette demande et de ce besoin soit bien réelle ne suffit pas pourtant à fonder leur légitimité dès lors qu'on admet que les acteurs de l'éducation se voient eux-mêmes imposer une telle demande et un tel besoin en raison d'un processus historique qui a fait de l'*institution scolaire* une instance de socialisation hégémonique et de la *forme scolaire* la forme dominante de la légitimation sociale de toutes compétences importantes. De ce point de vue, « prendre au sérieux la rationalité des acteurs » ne peut pas consister seulement à thématiser leur ingéniosité à s'adapter aux contraintes structurelles (le fameux « agir stratégique ») mais exige aussi que soit explicité et thématisé le potentiel critique, à visée émancipatrice, inhérent à leurs actes, qu'ils soient ou non discursifs, lorsqu'ils contestent cette imposition.
- (19) Dans le même sens, B. Charlot reprend, dans l'introduction rédigée pour la nouvelle publication du rapport de la CORESE (B. Charlot, 1995), l'idée d'un rapprochement possible entre les sciences de l'éducation et d'autres disciplines récentes (les sciences politiques, les sciences de gestion ou les sciences de l'information et de la communication) pour suggérer la perspective d'une « transformation du statut du savoir dans nos sociétés » (p. 36) dont ces disciplines constitueraient en quelque sorte l'avant-garde, en mettant en œuvre une « forme spécifique de rationalité » et en construisant « un espace où s'organise la confrontation des savoirs, des pratiques et des finalités » (ibid.).
- (20) La finalisation par la recherche, quant à elle, risque de reconduire, eu égard aux pesanteurs inhérentes aux traditions académiques en matière disciplinaire, à la menace d'éclatement, si elle ne s'accompagne pas d'un approfondissement de la réflexion épistémologique dans le sens d'une interrogation radicale sur les sciences humaines et sociales en général, dont les sciences de l'éducation font partie, avec ses effets inévitablement déstabilisants sur ces mêmes traditions. De ce point de vue, l'option « interdisciplinariste » soutenue par E. Plaisance et G. Vergnaud, dans la mesure où elle s'inscrit dans un propos dont la tonalité dominante est *anti-épistémologique*, nous apparaît insuffisante.
- (21) Pour une approche de ce phénomène et la mise en lumière qu'elle permet des contrastes entre une formation « sur le tas » et une formation décontextualisée, l'étude de G. Delbos et P. Jorion (1984) reste une référence essentielle.
- (22) De la même façon que, s'il est vrai que les sciences économiques n'ont pas pour mission de résoudre la crise économique, elles n'en sont pas moins dépendantes d'une « demande sociale » qui n'est pas sans incidence sur leur statut épistémologique.
- (23) Ce concept, produit en particulier par G. Vincent (1980, 1994), demande cependant à être précisé dans ses différentes significations, historiques, sociologiques, institutionnelles, etc. Son ambiguïté (ou sa polysémie ?) résulte, sans doute, de son inscription dans une théorie de « l'éducation prisonnière de la forme scolaire », qui semble désigner à la fois un mouvement historique caractérisé par la place toujours plus grande occupée par l'*institution scolaire* dans l'ensemble de la vie sociale et un phénomène de pédagogisation du lien social par le biais, en particulier, de l'ensemble des activités relevant du « travail social » : hégémonie de l'*institution scolaire*, généralisation de la *forme scolaire*.
- (24) Même si, selon nous, il n'en tire pas, par ailleurs et *d'abord au plan épistémologique*, toutes les conséquences, nous sommes en profond accord avec les interrogations suivantes de B. Charlot (1995, p. 43) : « On peut se demander si les sciences de l'éducation, dans cette évolution, n'ont pas été victimes d'un refoulement des questions politiques et philosophiques : le problème de l'égalité ne les travaille plus guère et la question du sens, si elle est traitée au niveau microsocial, est peu prise en charge au niveau macrosocial (...) on peut se demander si en délaissant ainsi la question des finalités et du politique, elles ne sacrifient pas le fond (la forme spécifique de rationalité qui peut les fonder épistémologiquement) à l'image (celle d'une discipline *sérieuse* qui produit des savoirs sereins). »

BIBLIOGRAPHIE

- AECSE (1983). – **Sciences anthropo-sociales et sciences de l'éducation**, Actes du Colloque.
- AECSE (1993). – **Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline**, Paris, INRP.
- ARDOINO J. (1991). – *L'analyse multiréférentielle*. In L. Marmoz (ed.), **Sciences de l'éducation, sciences majeures**, EAP.
- ARDOINO J. (1991). – « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », **Pratiques de Formation (Analyses)**, n° 25 et 26, Paris 8, avril 1993.
- CHARBONNEL N. (1988). – **Pour une critique de la raison éducative**, Berne, Peter Lang.
- CHARLOT B. (1993). – **Les sciences de l'éducation en 1993. État des lieux, et perspectives de développement**, CORESE, rapport d'étape, février 1993.
- CHARLOT B. (1995). – **Les sciences de l'éducation : Un enjeu, un défi**, ESF.
- DE LANDSHEERE V. (1992). – **L'éducation et la formation, science et pratique**, PUF.
- DELBOS G. et JORION P. (1984). – **La transmission des savoirs**, Paris, Ed. de la MSH.
- DEVELAY M. (1992). – **De l'apprentissage à l'enseignement**, ESF.
- FERRASSE J. (1994). – « Éléments pour une intelligence praxéologique de l'éducation », **L'Année de la recherche en sciences de l'éducation**, INRP, p. 135-151.
- GAUTHERIN J. (1991). – **La formation d'une discipline universitaire : la science de l'éducation, 1880-1914**, Thèse, université Paris V.
- HABERMAS J. (1976). – **Connaissance et intérêt**, Gallimard.
- HABERMAS J. (1984). – « Connaissance et intérêt », **La technique et la science comme idéologie**, Denoël.
- HOUSSAYE J. (1991). – Les 105 ans des sciences de l'éducation : Fin de la pédagogie ? In L. Marmoz (ed.), **Sciences de l'éducation, sciences majeures**, EAP.
- HUBERMAN A.-M. (1978). – L'évolution de la formation américaine. In M. Debesse et G. Mialaret, **Traité des sciences pédagogiques**, vol.7, PUF, p. 315-340.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1982). – « Des sciences de l'éducation : un pluriel important lorsqu'il s'agit de recherche », **Les sciences de l'éducation**, Caen, n° 4, 1982, p. 55-60.
- MEIRIEU P. (1991). – **Qui a peur des sciences de l'éducation ?**, Lyon, Voies livres.
- MIALARET G. (1976). – **Les sciences de l'éducation**, Paris, PUF.
- MIALARET G. (1994). – « Les "objets" de la recherche en sciences de l'éducation », **L'Année de la recherche en sciences de l'éducation**, Paris, INRP, p. 5-27.
- NOT L. (1984). – **Une science spécifique pour l'éducation ?**, Université Toulouse le Mirail.
- PLAISANCE E. et VERGNAUD G. (1993). – **Les sciences de l'éducation**, La découverte, Coll. Repères.
- TARDY M. (1984). – **Sciences de l'éducation : considérations épistémologiques**, CNDP - CRDP Strasbourg, Coll. Sciences de l'éducation, n° 4.
- VERGNIoux A. (1991). – **Pédagogie et théorie de la connaissance : Platon contre Piaget ?**, Berne, Peter Lang.
- VIGARELLO G. (1992). – « Les sciences de l'éducation, lieu privilégié de confrontation et de coopération entre les disciplines », **Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation**, Actes du colloque international en hommage à V. Isambert-Jamati, 19-20 octobre 1990, L'Harmattan - INRP.
- VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française**, PU Lyon, Ed. de la MSH.
- VINCENT G. (dir.) (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire**, PU Lyon.

Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire

Jean Houssaye

La forme scolaire n'est pas l'apanage de l'école. Le secteur des loisirs des enfants en est aussi l'objet. C'est ce que nous montrerons en analysant les centres de vacances et de loisirs. D'abord par l'histoire de leur naissance. Ensuite par l'influence déterminante de l'Éducation nouvelle. Enfin par le repérage de la structuration dominante actuelle. À tel point qu'il n'est pas faux d'avancer que le modèle scolaire reste la référence, le modèle et le gardien en la matière.

Le monde des vacances et des loisirs des enfants est souvent posé en termes de rupture par rapport à l'école. Puisqu'il s'agit de loisirs et de vacances, il s'agirait bien de vacance d'école. Pourtant la moindre réflexion à ce propos nous oblige à ne pas prendre pour une évidence une telle position, ne serait-ce que parce que le discours dominant en la matière est un discours de complémentarité. Il y aurait donc bien quelque chose à voir entre l'école et les loisirs des enfants, surtout quand ces derniers sont organisés.

Envisager les loisirs organisés des enfants, c'est se trouver mêlé aux activités que l'on appelle péri-scolaires, para-scolaires ou extra-scolaires. Sous l'angle sémantique, que désignent de tels termes ? *Péri* veut dire autour de. Certes, mais cet autour peut aussi bien entourer, enve-

lopper, protéger que protéger de. Les activités péri-scolaires protègent-elles l'école ou protègent-elles de l'école ? *Para* veut tout aussi bien dire à côté de que protégé contre. Les activités para-scolaires sont-elles à côté de l'école ou une protection contre l'école ? *Extra* veut tout aussi bien dire en dehors de que super ou ultra. Les activités extra-scolaires sont-elles un en dehors de l'école ou une super-école ?

On ne peut même pas s'en sortir en prétendant que ces activités ne sont ni péri-, ni para-, ni extra-scolaires mais tout simplement *hors de l'école*. *Hors de* est en effet bien plus ambigu encore : il signifie aussi bien à l'extérieur de, c'est-à-dire lié à, mais par rupture, par différence (hors de la classe), que exceptionnel (hors classe) ou que à exclusion de (hors jeu). Ainsi les activités hors de l'école sont-elles externes à l'école, ou

une école exceptionnelle, ou plus simplement à l'exclure de l'école ou exclues de l'école ?

La sémantique pose donc de redoutables questions et ne permet qu'une chose : ne pas pouvoir y répondre. Nous ne chercherons donc pas la réponse aux liens entre les activités scolaires et les activités de loisirs structurés des enfants dans l'exploration des mots. Une telle démarche n'a cependant rien d'inutile car, comme nous venons de le voir, elle permet de prendre conscience que la question se pose et que les options peuvent être radicalement différentes.

Quels sont les liens qui unissent ou désunissent l'école et les centres de vacances et de loisirs (CVL) ? Voilà la question que nous privilégions. En matière de loisirs structurés des enfants, nous ne retiendrons ici, ne serait-ce que pour des questions d'antériorité et de forme plus achevée, que les CVL, tout en sachant bien qu'ils ne recouvrent pas toutes les structures de ce domaine. Mais ils sont particulièrement significatifs. Plus précisément même, nous allons examiner les centres de vacances (les fameuses colonies de vacances) plutôt que les centres de loisirs sans hébergement (CLSH), considérant qu'*a priori* « les colos » (puisque le terme reste, bien qu'il ait disparu officiellement depuis 1973) sont plus éloignées de l'école. La thèse que nous défendons est la suivante : le centre de vacances et de loisirs a été, est et reste prisonnier de la forme scolaire.

APPROCHE DE LA FORME SCOLAIRE

Nous nous référons ici aux travaux de *sociologie historique* désormais bien connus de Vincent sur la forme scolaire (1980, 1994). Examinant les rapports entre école et péri-scolaire au sein de l'élaboration de l'espace éducatif, il conclut ainsi : « Ce que les différents acteurs, dans des relations conflictuelles, tentent de faire exister, les difficultés et les contradictions que les discours tentent de surmonter, peuvent être interprétés par référence à l'hypothèse selon laquelle le mode de socialisation propre aux sociétés européennes depuis le XVII^e siècle est dominé par la forme scolaire, forme de relation qui tend à s'imposer notamment à toutes les manières de « transmettre » et « d'apprendre », forme caractérisée par l'exercice, la répétition, la progression,

etc. » (1994, p. 225). Autrement dit, pour Vincent, il n'y a pas de doute : le péri-scolaire n'est qu'une forme de la forme scolaire.

Certes sa fonction n'est pas toujours semblable. Parfois il facilite ou renforce l'action de l'école, et parfois il la compense... et semble par le fait même la critiquer. Ainsi les activités péri-scolaires vont être décrites et perçues comme plus libres que les activités scolaires, ne serait-ce que parce qu'elles sont choisies. Mais ce sera aussitôt pour ajouter qu'il est nécessaire d'éduquer au choix et d'informer l'enfant pour qu'il choisisse en connaissance de cause. De même, on va reconnaître que les activités péri-scolaires sont considérées comme exemptes des grandes contraintes liées à l'apprentissage scolaire. Mais, là encore, les animateurs vont tout de suite préciser que, pour être intéressantes et profitables, les activités artistiques, culturelles ou sportives doivent avoir un contenu plus riche, être pratiquées de façon progressive et avant tout permettre à l'enfant « d'acquérir » ou « d'apprendre » quelque chose. Toutes caractéristiques de la forme scolaire... Ce qui nous amène à considérer que les activités situées hors de l'école sont déjà scolarisées dans leur forme ; c'est ce que l'on signifiera en les nommant d'emblée « éducatives ».

À la suite de Vincent, et en référence aussi bien à Bourdieu (capital scolaire et classement scolaire) qu'à Perrenoud (excellence scolaire et pratiques sociales), Thin (1994) va préciser cette *approche du péri-scolaire*. Les préoccupations « éducatives » ne sont qu'une expression de la forme scolaire. Quand de nombreuses familles multiplient les activités extra-scolaires pour leurs enfants, elles recherchent tout autant l'apprentissage de la discipline et le goût de l'effort que l'occupation du temps libre des enfants et l'acquisition de savoirs spécifiques. Quand les spécialistes de ces activités assurent leur encadrement, c'est bien au nom de l'acquisition du respect des règles, d'un minimum de discipline, de tout un jeu de répétitions et d'entraînements codifiés, programmés et progressifs (à l'opposé des jeux « libres »).

On reconnaît bien là les discours et les pratiques des milieux sociaux culturellement favorisés. Est-ce à dire que les milieux populaires en sont exclus ? Nullement, mais alors la prise en charge des enfants par un ensemble d'intervenants sociaux se substitue à la démarche dite

éducative des parents. Les activités péri-scolaires dans les quartiers populaires tendent à assurer l'occupation systématique des enfants et des jeunes, avec pour objectif d'enlever les enfants à la rue et de les soustraire à l'influence souvent considérée comme néfaste des familles. Surveillance, acquisition d'habitudes de vie plus régulières et « normales », activités de compensation : ce sont là des exigences et des pratiques formellement scolaires. « Progressivement, le mode scolaire de socialisation, c'est-à-dire la socialisation pensée et pratiquée comme « éducation », « pédagogie », etc., s'est imposé comme référence (non consciente), comme mode de socialisation allant de soi, légitime, dominant » (Thin, 1994, p. 43).

Une telle légitimité et une telle domination ne tiennent pas seulement à la diffusion de ces instances socialisatrices mais aussi au fait que le rapport à l'enfance qu'elles impliquent et le type de pratiques socialisatrices qu'elles supposent sont seules considérées comme normales. Il est devenu évident que l'enfant relève d'une catégorie particulière d'êtres sociaux séparés, distincts et justiciables d'un traitement particulier, à savoir l'éducation. Les activités sur l'enfant se doivent d'être séparées des autres activités sociales et de relever de pratiques distinctes. La séparation spatiale est très nette aussi bien dans les activités scolaires que péri-scolaires, mais cette séparation est encore plus inscrite dans le fait que ce sont des pratiques pensées et voulues comme éducatives ou qui n'ont d'autre fonction sociale que d'éduquer. Les rapports entre adultes et enfants sont aujourd'hui de plus en plus marqués par la volonté de faire de chaque instant un instant d'éducation, de chaque activité une activité éducative qui a comme fin de former dans le même temps et à chaque moment le corps, l'esprit et le cœur des enfants. C'est le triomphe de la forme scolaire.

On pourra toujours rétorquer, outré, qu'un animateur en centre de vacances et de loisirs n'est tout de même pas un enseignant. Indignation n'est pas raison. Les activités péri-scolaires, en élargissant la scolarisation hors les murs de l'école, participent bel et bien d'une tentative de transformation d'enfants peu préparés et peu réceptifs aux normes et exigences scolaires en enfants dotés des dispositions que l'école requiert. Il ne faut pas pour autant nier que des différences subsistent entre activités péri-scolaires et activités scolaires,

entre les rapports des animateurs et des enfants d'un côté et les rapports des enseignants et des enfants de l'autre. Mais ces différences ne sont pas aussi grandes que le discours justificatif des institutions et des praticiens du péri-scolaire voudraient nous le faire croire. On le voit bien quand on compare les propos et les pratiques des animateurs à ceux des enseignants qui se veulent « novateurs » et qui n'hésitent pas à utiliser les jeux, les sorties, la relation non défensive pour atteindre leurs objectifs pédagogiques.

La domination de la forme scolaire sur la socialisation peut ainsi très bien s'accompagner d'une mise en cause de l'institution scolaire et de ses agents. Un fait reste : « Plus profondément, il nous semble que les différences entre les activités péri-scolaires et les activités de l'école relèvent de « variations pédagogiques secondaires » (ce qui ne signifie ni qu'elles n'ont pas d'importance ni qu'elles ne doivent pas être étudiées) et que ce qui les unit c'est qu'elles sont les unes et les autres (les secondes sans doute plus que les premières) informées, tramées par la forme scolaire » (Thin, 1994, p. 60). Autrement dit, plus que d'activités péri-scolaires, il conviendrait de parler d'actions de scolarisation péri-scolaires. L'école ne prend jamais de vacances car il n'y a jamais vacance d'école. En termes sémantiques, dans le péri-scolaire, le péri- est de trop : on a à faire à une tautologie.

PERSPECTIVES DE NAISSANCE

Une telle thèse nous semble particulièrement juste et pertinente pour comprendre le monde des centres de vacances. Elle rejoint tout à fait ce que nous essayons d'établir depuis plusieurs années dans ce domaine (Houssaye, 1989, 1991, 1995). Nous allons donc nous efforcer d'analyser les rapports entre l'école et les colonies de vacances à l'aide de cette grille de lecture de la prédominance de la forme scolaire. Nous distinguerons pour ce faire trois étapes : les origines des centres de vacances, la période de l'Éducation nouvelle, les perspectives actuelles.

Dès la naissance des colonies de vacances, la question de l'école est éminemment présente. Pourtant elle l'est de façon différenciée en fonction des *tendances initiales* : en réaction contre la

ville (puisque'il s'agit de « déplacer » des enfants de la ville à la campagne), la « colo » va aussi être créée contre l'école pour certains, pour l'école pour d'autres, contre l'école laïque pour les derniers. Examinons tour à tour chacun de ces courants.

Quand, en 1876, le pasteur suisse Bion emmène soixante-huit enfants pauvres et chétifs de Zurich chez les paysans du canton d'Appenzell, il les fait encadrer par huit maîtres et maîtresses d'école de Zurich. L'école est donc bien présente dès le départ. Et pourtant, outre un apport *sanitaire et social*, Bion entend avant tout réagir contre l'école, contre ce qu'il considère un excès intellectualiste de l'éducation : « Notre temps met trop au premier plan le développement intellectuel des enfants et s'occupe trop peu de leur développement physique et moral... Certes, la science et l'instruction sont de grandes et magnifiques choses, mais la santé et la force du corps, une âme noble et pure sont des biens tout aussi précieux » (rapporté par Rey-Herme, 1954, p. 84). Une telle éducation du corps et de l'âme est d'ailleurs particulièrement adaptée aux enfants du prolétariat, pour chasser et apaiser l'esprit de revanche, de mécontentement et de rancune qui naît des grandes inégalités sociales. Les vertus sociales des centres de vacances pour les populations dites défavorisées passent donc par une volonté éducative du développement du physique et de la morale. Hors de l'école, la nature humaine et la nature naturelle doivent vaincre l'injustice sociale et permettre aux enfants de devenir de meilleurs écoliers, puisqu'ils auront rétabli leur équilibre personnel et social. La joie et le bon air sont les moyens éducatifs privilégiés de ces premières colonies protestantes. Par la volonté éducative, hors de l'école et même contre elle puisque celle-ci ne remplit pas vraiment sa mission, la forme scolaire reste déterminante, à l'origine de cette première tendance des colonies de vacances.

Cette prégnance sera encore plus nette pour la seconde tendance. Il n'y a même plus d'ambiguïté puisqu'on les nomme, à juste titre, les *colonies scolaires*. Les laïques vont ici se distinguer et les caisses des écoles vont faire de leur mieux pour créer ces colonies issues des voyages scolaires. La logique scolaire transformera parfois les colonies en gigantesques leçons de choses dans un cadre réglementaire très rigoureux. Il s'agira alors de subordonner la colonie à l'école en choisissant

les colons dans la seule population de l'école, en ne voyant en eux que des écoliers prolongés, en érigeant en principe que le directeur soit un instituteur, en refusant la mixité tant chez les enfants que pour l'encadrement, en choisissant de préférence une implantation dans des écoles, en donnant la primauté à des activités scolaires ou proches de l'école. Bion, pour sa part, ne s'y trompera pas. Il dénonce : « Dans les colonies municipales de Paris, la préoccupation d'enseigner conduit à des puérilités niaises et encombrantes : herbiers, collection d'insectes, de papillons, de minéraux ; c'est le triomphe de l'enseignement intuitif. Et l'enfant ne trouve plus de temps pour exercer la spontanéité de son jeune esprit, pour admirer dans son ensemble l'auguste et magnifique nature, pour se laisser aller au sentiment de la vie mystérieuse des choses » (*ibidem*, p. 262-263).

En effet, les premières colonies scolaires sont nées en France en 1883, sous l'impulsion de Cottinet, homme de lettres et philanthrope, administrateur de la Caisse des écoles du IX^e arrondissement de Paris. Elles commencent par remplacer la tradition des voyages scolaires, pourtant bien établie, et envoient dans des écoles, sous la conduite d'un instituteur, de petits groupes d'enfants, « les plus pauvres entre les plus débiles, les plus méritants entre les plus pauvres » (*ibidem*, p. 215). Qu'espère-t-on ? En plus de la santé, que le séjour crée, du fait du dévouement des maîtres, plus que de bons rapports scolaires, une véritable affection entre les enfants et les maîtres. Mais surtout, on attend beaucoup de l'école de la nature. Chaque colon doit, durant une heure le matin, consigner sur son journal scolaire l'emploi détaillé de sa journée de la veille. De plus, les leçons de choses sont abondantes et tout devient prétexte à un apprentissage sur le terrain, dans la nature. Un peu comme si la « vraie » école était enfin possible.

Il n'est pas étonnant de constater que ce modèle explicite de l'école va introduire de plus en plus un style pédagogique disciplinaire. Les maîtres ont certes assoupli les principes scolaires mais ils ne les ont pas transformés. Les règlements, eux, se sont rigidifiés. Ce modèle scolaire va même se trouver chez les éducateurs révolutionnaires. Robin et son expérience d'éducation intégrale à Cempuis en est une preuve. Dès 1881, il emmena ses orphelins au bord de la mer durant quelques semaines d'été. Seulement, pour lui, il

ne s'agissait pas de vacances puisque cette notion était inconnue à l'orphelinat de Cempuis. L'école est permanente et génère des colonies sans vacances. Chez Robin, la formation intellectuelle, physique, esthétique, sportive, manuelle est intégrale et elle consistera, entre autres, à faire bâtir un bâtiment spécial au bord de la mer où les enfants pourront être accueillis à plusieurs périodes de l'année. La forme scolaire, rénovée ou traditionnelle, habite bien ces colonies laïques initiales. Robin ne désavouerait sans doute pas Cottinet quand il se fait lyrique à propos des promenades : « C'est la grande affaire : elles ont remplacé toute l'école... C'est la Nature qui tient la classe... On écoute les conférences des champs et des bois, les leçons de la vache et de l'âne, le solfège de tous les oiseaux... Le soir, après le dîner, un cercle se forme. Les récitations, les jeux d'esprit, les chansons, les lectures à haute voix de quelque belle poésie donnent, pour ainsi dire, le dessert à l'intelligence, ou bien, si le ciel est pur, un maître fait épeler aux enfants l'alphabet des étoiles » (*ibidem*, p. 253).

La troisième tendance à l'origine des colonies de vacances est caractéristique des catholiques et on peut la considérer avant tout comme éducative. La guerre de l'école se ranimant entre les partisans de la laïque et les partisans de la libre, la pratique religieuse étant parfois contrecarrée dans les colonies existantes, les patronages ne semblant plus suffire à éduquer chrétiennement les enfants, les colonies catholiques vont éclore plus tardivement mais elles vont devenir rapidement majoritaires en France. Dans un premier temps, la colonie catholique se présente comme un prolongement et un complément de la formation donnée dans les patronages tout au long de l'année. Rappelons que ces derniers ont été créés au début du XIX^e siècle à Marseille par l'abbé Allemand pour encadrer et évangéliser les jeunes ouvriers. Ils vont ensuite se développer en direction des plus jeunes enfants et engendrer, tout aussi continûment, de multiples colonies. La première semble être celle du patronage Olier (quartier Saint Sulpice – Assas à Paris) sous la direction de l'abbé de Pitray en 1897.

L'objectif de ces colonies catholiques est très clair : compléter et corriger l'éducation scolaire laïque devenue obligatoire. La colonie se dresse ainsi d'une certaine manière contre l'école laïque mais c'est pour mieux devenir en elle-même la bonne école de la vraie éducation. Au début, la

pédagogie est très libre et l'aspect vacances domine dans un esprit de famille, chrétienne bien entendu (jeu, joie et prière). Mais l'évolution fut très rapide : l'aspect religieux en vint à prendre le dessus sans contestation possible. La colonie devient une école de la foi, notamment sous l'influence du recrutement de jeunes séminaristes comme chefs d'équipe. L'esprit de famille va laisser place à un esprit d'évangélisation, de témoignage et de prosélytisme dont les maîtres-mots seront : esprit de foi, piété sincère, obéissance exacte et respectueuse des règles.

La formation recherchée va se réduire à l'instruction religieuse et à l'éducation chrétienne et sociale. À tel point que, dans bien des endroits, ne seront admis dans les colonies que des enfants moralement sûrs et susceptibles de recevoir la formation qu'on espère leur donner. Religion et discipline vont de pair. L'abbé Bruneau, initiateur des colonies lyonnaises, sera très net sur ce point : « Là, je n'hésite pas à dire que la mesure de surveiller les enfants est de les surveiller sans mesure. Il faut être avec eux tout le temps, nuit et jour, ne pas les perdre de vue. La colonie doit être une grande famille, dont l'abbé est le père... (Il faut) les surveiller sans en avoir l'air, les habituer à causer devant le directeur comme s'il n'y était pas, ne pas tolérer les groupes de deux » (*ibidem*, p. 345).

Cette volonté éducative totale va-t-elle pour autant être le fait des seuls catholiques ? En aucune façon. Finalisée ou non par la composante religieuse, la formation morale devint une priorité pour tous, quelle qu'ait été leur tendance initiale. On voulut retirer l'enfant à un milieu malsain (la rue de la ville et la famille), ayant sur lui une influence néfaste, pour lui permettre d'acquiescer, durant une période privilégiée, les « qualités morales » susceptibles de le transformer en un être complet et harmonieusement équilibré. Le vieux débat liberté – discipline va pencher très nettement dans le sens de la rigueur, au nom de la nécessité éducative.

À l'instar de l'école et mieux que l'école, mais avec des méthodes qui viennent d'elle (la forme scolaire), la colonie se veut explicitement éducative sur bien des plans que l'on peut répertorier. L'éducation physique s'impose, alliée à l'hygiène ; les leçons et les séances de culture physique seront présentes partout (parfois alliées à la cure de santé). L'éducation morale est bien entendu de mise ; la « causerie morale » est de règle dans tous

les centres, quelle que soit leur tendance. À la fin de la veillée, par groupes d'âge ou pour l'ensemble, le directeur revient sur les menus faits de la journée et fait porter sur eux un jugement moral. Parfois aussi, il prend prétexte des grands événements (fêtes, visite des parents, accidents, etc.) pour illustrer le « cours de morale » enseigné durant l'année à l'école ou au patronage. Les catholiques vont même reprendre de Marc Aurèle la technique du « caillou » : chaque enfant symbolise librement sa journée par un caillou blanc, brun ou noir, selon qu'elle aura été à ses yeux très bonne, passable ou mauvaise ; la nuance dominante du tas représentant le groupe donne ainsi le jugement de la colonie sur elle-même.

À la causerie, il faut ajouter la conversation, considérée comme le grand moyen de la formation morale. Elle pouvait être individuelle (direction de conscience) ou collective (cercles d'études). Certaines situations se prêtaient aussi à une influence morale, qu'il s'agisse des contacts avec les parents (correspondance, visite) ou avec les autochtones, sans oublier l'inévitable argent de poche qui donne lieu à des débats interminables (qui gère ? pour en faire quoi ?). L'éducation morale est donc une constante des colonies de vacances. L'éducation intellectuelle l'est tout autant, même si elle est plus diversifiée et mouvante. Bien que l'on critique les excès des colonies scolaires, les activités vont souvent renvoyer à cette dimension, qu'il s'agisse de préparation d'une excursion, de conférences durant les journées pluvieuses, d'incitation à la lecture ou de pratique des activités d'expression (musique, chant, théâtre, fabrication d'objets, etc.).

Quatrième volet éducatif, la formation pratique est aussi une réalité très forte. Les dirigeants des centres de cette époque ont toujours insisté sur l'opportunité de familiariser les enfants de milieu populaire avec les besognes ménagères courantes (les « corvées »). Certes, outre l'aspect moral indéniable (rendre service, être responsable, etc.), l'aspect financier n'était pas négligeable (diminution du personnel de service), mais ce qui était visé avant tout c'était la préparation pratique à la vie familiale. On ajoutait même la *couture, la cuisine et le lavage pour les filles*, le *bricolage pour les garçons*. Les premiers travaux manuels avaient aussi cette caractéristique pédagogique pratique : décorer, dessiner, faire un costume, sculpter une écorce n'a pas seulement une fonction esthétique.

Dans ce tour d'horizon éducatif, il serait mal-séant d'oublier la formation religieuse. N'insistons plus sur cet aspect, sinon pour rappeler que les colonies laïques diffusaient elles aussi un catéchisme, celui de la raison, de la science et du progrès. Ces dimensions étaient-elles séparées, juxtaposées ? En aucune façon. Il y avait bel et bien un *projet éducatif global* dont ces éléments étaient les aspects. Cette intégration dans une éducation globale et totalisante verra son apothéose dans les colonies communautaires, autant chez les catholiques que chez les communistes. Chez elles, il n'y a pas à proprement parler de moments éducatifs propres ; tout le séjour n'est qu'une seule activité « jouée », à savoir réaliser la cité idéale, chrétienne pour les uns, socialiste pour les autres. On y jouera donc l'histoire de la communauté, présente, passée et surtout à venir. Cela ira de la prise de la Bastille au triomphe du communisme, en passant par la Commune, la révolte du Potemkine, la solidarité ouvrière, la lutte contre le nazisme, pour les uns ; de la marche des Hébreux dans le désert à la victoire finale du Christ, en passant par la mission des apôtres, les croisades, l'expansion missionnaire, la conquête du monde ouvrier, pour les autres. L'école du parti trouve ici son summum et les réalisations furent grandioses. La colonie de vacances est maintenant entièrement soumise au programme, à la progression, aux exercices et aux attitudes nécessaires à la bonne cause et le modèle scolaire va être le moyen de diffuser l'école de cette bonne cause. La socialisation scolaire du et par le péri-éducatif est maintenant en place.

LA FAUTE DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

On vient de voir qu'au fur et à mesure la colonie de vacances est devenue entièrement éducative sous l'influence du schéma scolaire, de la forme scolaire. Pendant très longtemps, cette forme va rester liée à une cause explicite. Puis la « bonne cause » va se faire plus discrète. Que va-t-il rester ? La volonté éducative comme telle, au nom de la volonté pédagogique comme telle. Le moyen va de plus en plus apparaître comme une fin. C'est la manière en tant que telle qui va devenir éducative, moyen et fin de l'action éducative. De même que l'école n'a plus d'autre fin qu'elle-même (au-delà du fait qu'elle soit libre ou laïque par exemple), de même le centre de vacances va se

justifier en lui-même et pour lui-même. Même si on le définit comme l'école des loisirs, les loisirs sont davantage considérés comme une occasion ou un lieu d'éducation que l'inverse. Le loisir en tant que tel n'est pas intéressant, c'est la forme éducative qu'il permet et qui le met en œuvre qui, elle, est recherchée et considérée. Et ici, la forme scolaire va se faire encore plus dominante.

Une telle évolution est favorisée par la création, le développement puis l'obligation de *l'école de la pédagogie des vacances* (la formation et les stages). En 1929, une première formation est créée pour le personnel d'encadrement et on commence à parler d'un diplôme de surveillant. En 1933, Guérin-Desjardins, un des grands responsables associatifs (CNCV – Comité National des Centres de Vacances) du milieu publie un rapport qui sera décisif. Il attache la plus grande importance à la qualité et à la spécificité de l'encadrement, faisant découler la formation d'un savoir : « Je viens d'exposer en quoi consiste ce qu'on pourrait appeler la « technique des colonies de vacances », science qui n'a rien d'abstrait, de théorique, de pédant, mais qui est au contraire toute pratique, concrète, simple, humaine, et qui me paraît se résumer entièrement en quatre chapitres : L'organisation de la vie collective. La connaissance de l'enfant. Les programmes d'activités. Les méthodes de direction morale » (*ibidem*, p. 254). Voilà, l'école de la colonie de vacances est née explicitement.

On reconnaît aisément dans ces propos l'ancrage de référence dans la pédagogie comme telle (et non plus l'école de la foi, l'école de la nature ou l'école du parti) et la délimitation d'un savoir spécial, ce qui va constituer l'assise et la justification de la colonie de vacances. La forme scolaire se fait de plus en plus explicite. La psychopédagogie pointe son nez et l'école de la pédagogie des vacances s'impose. En 1936, Guérin-Desjardins ouvre un premier centre de formation des cadres et il délivre en 1937 trois cents diplômes aux élèves inscrits. Les autres fédérations vont emboîter le pas et la formation va devenir évidente et obligatoire. On essaye d'y promouvoir le surveillant – grand frère, en qui chacun trouve l'ami sur lequel il peut compter, contre le surveillant – paperasse, à l'aise dans son bureau ou dans ses fiches, le surveillant – pas d'histoire, qui fait le minimum en tâchant de ne pas avoir d'ennuis, le surveillant – sermonneur, qui confond le dire et le faire, ou le surveillant – prison, spécialiste de la contrainte par peur d'être

dépassé. La référence privilégiée au grand frère est la preuve que la colonie collective veut se définir par un climat familial. Seulement, autant on naît paysan et on se retrouve parent, autant on devient grand frère et on apprend à l'être. L'exigence de formation fait ainsi son chemin à propos de l'encadrement et elle s'imposera vraiment après la seconde guerre mondiale. La forme scolaire n'a que faire du simple bon sens et de la bonne volonté. Le savoir s'impose et il en impose. La formation sera le relais privilégié de la reconnaissance et de la diffusion de la forme scolaire dans les colonies de vacances.

La pédagogie des colonies de vacances va tirer son unicité d'un savoir, d'une science : la psychologie (du développement essentiellement). Leur alliance, leur congruence, poseront comme premières leur unité, et par là leur certitude, dans la notion même de *psycho-pédagogie*. Cette dernière se déclinera d'ailleurs au singulier (la psycho-pédagogie) et non au pluriel (des psycho-pédagogies). La colonie, désormais explicitement éducative par sa forme elle-même, se voudra la fille et la servante de la psycho-pédagogie ; son langage et sa structure s'en réclameront en permanence. Maintenant le savoir sur l'enfant s'impose et en impose ; l'ordre doit disposer. Guérin-Desjardins est prêt à franchir le pas : « Établir les principes, formuler les objectifs, préciser les caractéristiques de toute colonie de vacances digne du nom – comme cela a déjà été fait pour les « écoles nouvelles » et obtenir que, par conscience professionnelle, chacun s'attache à les suivre... mais j'y songe, ce serait la tâche d'un véritable « conseil de l'ordre » ! Ce conseil, il faudra peut-être un jour le créer » (in Bertier, 1942, p. 17). Notre responsable n'aura pas vraiment l'occasion de créer un tel conseil car sa fédération disparaîtra, en raison semble-t-il de son attitude « trop compréhensive » pendant la seconde guerre mondiale. Mais il n'y avait sans doute pas besoin d'un conseil de l'ordre à proprement parler ; les obligations administratives d'une part (réclamées par certaines fédérations d'organismes) et la formation de l'autre assureront cette police des pratiques que réclamait Guérin-Desjardins.

Il est capital, dans cette analyse, de s'arrêter sur la comparaison faite dans la citation précédente. Il y est question d'« écoles nouvelles » et ce n'est nullement anecdotique. La Charte de Calais avait bien, en 1921 déjà, tenté de définir

des critères de la « nouveauté » et on se souviendra qu'un des premiers d'entre eux, c'est que l'école doit se trouver à la campagne. Le modèle scolaire des colonies de vacances est désormais dans cette référence constante à l'*Éducation nouvelle*. Qu'est-ce qu'une colonie de vacances ? Une école nouvelle à la campagne pendant les vacances ! En tant que théorie éducative, la colonie de vacances ne va rien créer à proprement parler. Elle va reprendre par contre constamment le discours psycho-pédagogique de l'Éducation nouvelle, discours élaboré pour l'école. Montessori, Decroly, Cousinet, Claparède, Freinet et tous les autres ne se sont vraiment pas intéressés aux colonies de vacances. Les colonies de vacances, elles, ont puisé en permanence leurs références et justifié leurs pratiques dans ces grands noms de l'Éducation nouvelle.

On peut soutenir que la colonie de vacances est l'école idéale, fruit de l'Éducation nouvelle, incarnation de l'école active. Et on retrouve bien ici ce que l'on disait à propos de la forme scolaire : l'imprégnation de la forme scolaire peut être d'autant plus forte qu'elle est fondée sur une critique de l'école dominante et traditionnelle. La colonie de vacances est typique de ce processus. C'est une forme scolaire d'autant plus efficace qu'elle se veut en opposition, en compensation et en renversement de la forme scolaire traditionnelle. L'Éducation nouvelle a globalement échoué dans le système scolaire ; elle a pleinement réussi dans le secteur péri-scolaire. Le premier mécanisme a alimenté le second ; il ne saurait être question pour autant de renverser les termes, car ce serait donner trop de poids au péri-, au para-, à l'extra- ou au hors de l'école sur l'école elle-même.

La colonie de vacances devient l'école du loisir. Elle se justifie comme une éducation au loisir, éducation qui ne se fait pas par ailleurs. Au nom de la permanence de l'éducation, le loisir se fait porteur de la forme scolaire, porté par tout le développement du discours sur la société du loisir et des loisirs qui voit *homo ludens* détrôner *homo faber*. Dans ce cadre, la colonie se présente avant tout comme une compensation à une école trop scolaire qui tue la curiosité, la sociabilité, la découverte ; elle est le véritable lieu de la pratique de l'Éducation nouvelle. Le loisir est devenu le moyen de satisfaire les besoins les plus fondamentaux. Il serait trop long et fastidieux de recenser la littérature sur les besoins. Retenons plutôt que rien ne se fera dans les colonies de vacances

sans référence aux besoins des enfants. La justification de la forme s'ancre dans la nature de l'enfant. Le besoin de loisir justifie la pédagogie du loisir et la concrétisation de la forme scolaire dans et par l'éducation au loisir. Autant le loisir est donné comme un besoin, autant les loisirs apparaissent comme les modalités concrètes de réponse aux besoins vécus dans une optique de loisir.

Sous l'influence de l'Éducation nouvelle, la colonie éducative a donc apparemment laissé la place à la colonie milieu de loisirs... à éduquer. Par le fait même, comme nous l'avons vu, c'est toute la colonie de vacances qui devient éducative, sans cette fois que l'on soit au service d'une cause idéologique ou religieuse. La colonie est au service de l'enfant à éduquer, de ses seuls besoins à satisfaire. L'idéologie est désormais celle de l'enfance et de ses besoins, vus et réalisés par et dans l'Éducation nouvelle. La colonie de vacances devient ainsi le lieu indispensable et nécessaire pour ce faire, les autres « milieux éducatifs » se révélant déficients sur bien des points, qu'il s'agisse de la famille, de l'école (traditionnelle) et des formes classiques de loisirs organisés. La réponse aux besoins de l'enfant constitue la justification et le programme ; ces besoins, on les affine de plus en plus, on les regroupe de différentes manières, on les spécifie selon les âges, les lieux, les heures.

Une telle unanimité n'empêche nullement qu'en fait la lecture des besoins fondamentaux donne lieu à des variations sensibles. Le principal, c'est que toute modification ne peut s'envisager qu'au nom de l'Éducation nouvelle. Prenons un exemple. Les CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active – le sigle même signe la référence à l'Éducation nouvelle) publient en 1959 un premier ouvrage sur la colonie maternelle. Le chapitre d'ouverture ne peut qu'être consacré aux besoins ; trois besoins fondamentaux sont décelés : l'amour, la sécurité, l'activité. Si éduquer c'est être à l'écoute de la nature, les besoins seuls doivent nous guider pour « entendre » cette nature. Or, en 1974, l'ouvrage va être réédité. Tout y est repris pratiquement tel quel, sauf le chapitre premier car aux trois besoins recensés on en ajoute un quatrième, le besoin d'ordre (présenté comme une nécessité intérieure pour l'enfant qui en tire satisfaction). La nature de l'enfant venait d'être entendue plus finement. Mais qui va-t-on chercher pour « justifier » ce besoin d'ordre ?

Cousinet, Piaget, Wallon et Montessori sont appelés à la barre. L'Éducation nouvelle s'impose et impose. Ceci n'est qu'un exemple bien entendu. Mais il permet d'illustrer cette analyse : la colonie de vacances est régie par la forme scolaire, et plus précisément la forme scolaire de l'Éducation nouvelle. Elle est l'école idéale et l'Éducation nouvelle la régit tant sur le plan de la justification que sur celui du fonctionnement, de l'organisation, de l'évolution. Au nom de la volonté et de la nécessité éducatives, la forme scolaire demeure : elle n'est plus traditionnelle, elle est devenue « nouvelle ». On a, en quelque sorte, changé d'école. Et pourtant, à l'école, on y est toujours...

LA PRÉGNANCE DE LA FORME SCOLAIRE

On pourrait croire que cette prégnance de la forme scolaire dans le péri-scolaire est un phénomène purement français. Bien entendu, il n'en est rien. Ainsi, quand en 1968 Mollenhauer définit clairement le concept de la pédagogie émancipatrice allemande, en le situant dans le contexte des théories de l'École de Francfort (Adorno, Horkheimer et Habermas) et en tentant d'en établir les conditions pratiques, d'autres auteurs (Giesecke, Beckers) s'empressèrent aussitôt de noter que cette pédagogie émancipatrice était tout aussi significative de la jeunesse « hors-école » et que la scène des mouvements de jeunesse devait elle aussi devenir un haut lieu de la pédagogie émancipatrice. Ce n'est pas pour rien que ces auteurs commencèrent par provoquer un grand débat avec les défenseurs de la pédagogie traditionnelle en Allemagne.

Ceci étant reconnu, comment la forme scolaire s'inscrit-elle dans la forme coloniale ? Comment la forme coloniale devient-elle forme scolaire ? Quels sont les instruments privilégiés d'une telle définition ? Sans prétendre à une étude exhaustive, retenons plus précisément trois aspects qui nous semblent particulièrement importants : l'activité, les principes et le cadre.

La forme scolaire en centre de vacances est d'abord liée à la notion même d'activité. On l'a déjà bien perçu mais il convient d'y revenir un peu. Nous le ferons à travers un document établi par Leizerovici pour les CEMEA en 1990. L'auteur cherche à cerner la notion d'activité et d'apprentissage dans les publications de cet organisme de

formation dont il est un des responsables. Il commence par noter que l'activité est un leitmotiv de tous ces écrits. Ces derniers se mettent le plus souvent sous la tutelle des grands maîtres de l'Éducation nouvelle et assimilent l'activité à la vie, à la création. Dans cette « École par la vie, pour la vie » (Decroly), l'enfant est créateur. L'intérêt et la motivation désignent ce mouvement qui attire l'enfant vers l'activité. Les activités d'expression sont le moyen privilégié de cette réalisation de l'enfant qui va ainsi pouvoir se constituer à son rythme. Piaget, Claparède, Wallon, Cousinet, Chatelain et bien d'autres sont appelés à témoigner en ce sens. Il est très clair que les références sont scolaires et les différents aspects seront repris sur cette base (avoir une vision juste de l'enfant ; mobiliser l'activité de l'enfant en tant qu'entraîneur ; partir des intérêts profonds de l'enfant ; engager l'école en pleine vie ; faire de la classe une véritable communauté enfantine ; unir l'activité manuelle au travail de l'esprit ; développer chez l'enfant les facultés créatrices ; donner à chacun selon sa mesure).

Voulant définir une pédagogie fondée sur la pratique de l'activité, les formateurs insisteront sur la nécessité des connaissances, des apprentissages, en tentant de partir de l'activité comme dynamique pour déboucher sur les activités comme acquisitions (le tout sur fond de société nouvelle et renouvelée). Tant et si bien que, d'origine, l'activité en arrive rapidement à être proposée. Cette proposition doit à son tour respecter certaines conditions : être faite à un moment favorable, solliciter le sens créateur, se dérouler dans une atmosphère de confiance. La notion d'activité se trouve alors liée à la notion de projet qui comprend dans le même mouvement le projet de l'enfant, le projet sur l'enfant et le projet pour l'enfant. Comme l'enfant veut ou est censé vouloir, on se doit de vouloir pour lui (en connaissance de causes, c'est-à-dire de connaissances, de techniques et de moyens supérieurs). Au nom du respect de l'activité de l'enfant, l'éducateur en arrive à « faire faire » l'enfant. On « proposera » donc à l'enfant des activités variées et adaptées pour répondre à son besoin d'activité et pour lui permettre d'être éduqué au mieux.

Le projet sur l'enfant en vient, tout naturellement, à se substituer au projet de l'enfant au nom du projet pour l'enfant. La forme éducative scolaire de l'école nouvelle se retrouve bien là. Le savoir psychopédagogique de l'éducateur ne peut

que satisfaire la volonté de savoir de l'enfant. Puisque l'activité est bonne et que l'enfant en « est » besoin, les activités vont être présentées aux enfants sous la forme d'ateliers qui lui permettent d'exercer à la fois ses capacités d'apprentissage et de création dans un contexte de libre choix à l'intérieur d'un milieu installé pour solliciter cette même activité. La volonté éducative « saisit » l'enfant dans son activité des activités. La formation des animateurs et des directeurs va devoir « armer » les stagiaires sur cette base, tout en se confrontant aux questions de la compétence, de l'imposition et de la découverte. Bref, l'activité est un véhicule privilégié, tant dans le champ de la formation que dans le champ des pratiques, en colonie de vacances, de la forme scolaire, au nom de l'Éducation nouvelle.

Et nous voici une fois encore renvoyé aux références théoriques des colonies de vacances. Nous avons sans cesse rencontré ce que l'on peut appeler les *principes* des centres de vacances et de loisirs. La forme scolaire s'introduit en permanence par ce biais justificatif essentiel. Il est par exemple très intéressant de lire le récent ouvrage de Hameline, Jornod et Belkaïd intitulé *L'école active. Textes fondateurs* (1995) sur cette base. À reprendre ces textes, on comprend très bien comment le centre de vacances est et se veut une école (nouvelle, active, idéale) et un lieu éducatif total et idéal. La forme scolaire de la volonté éducative est omniprésente, même si aucun de ces textes n'a été écrit pour les colonies de vacances (il n'en est même jamais question). Dans un superbe texte polémique qui s'en prend particulièrement à Ferrière, Claparède prend autorité de la psychologie scientifique pour préciser la notion d'activité chez l'enfant à l'école. Il rappelle que l'activité est toujours suscitée par un besoin et que le jeu est le vecteur privilégié de tout apprentissage : « Le besoin de jouer : c'est précisément cela qui va nous permettre de réconcilier l'école avec la vie, de fournir à l'écolier ses mobiles d'action que l'on prétendait impossibles à trouver dans la salle d'école » (p. 95).

Le jeu, nature de l'enfant, devient l'outil et le moyen indispensables de l'éducation. L'introduction du jeu à l'école a pour but de faire donner à l'enfant tout son effort, souligne Claparède. L'activité débouche sur le savoir car le savoir est au service de l'action (et non l'inverse). Le jeu, témoin et moyen de l'activité, est matière et transport d'apprentissage. Le psychologue suisse

insiste pour que l'on distingue bien deux acceptations de l'activité : dans la première, est active une réaction qui répond à un besoin, qui est déclenchée par un désir qui a son point de départ dans l'individu qui agit ; dans la seconde, activité renvoie à effectuation, expression, production. L'activité s'oppose à la contrainte et à l'obéissance dans le premier cas, à la réception et à l'idéation dans le second. Or c'est bien là que la colonie de vacances (comme l'école bien entendu) a substitué par et dans les activités la seconde conception à la première. Les ateliers au choix, tout en se réclamant de la conception fonctionnelle de l'activité, mettent en place une pratique d'effectuation de l'activité. Le tout au nom du jeu de l'enfant. Le jeu est devenu tellement « actif » et encadré qu'il perd sa nature, enfoui qu'il est dans la volonté éducative de l'encadrement. Les justifications sont là pour ravir son jeu à l'enfant ; la colonie de vacances ne fait que reproduire la forme dominante scolaire à ce sujet, cumulant même l'appréhension de la pédagogie classique et la récupération de l'école active.

Au nom de l'activité, le jeu de l'enfant est maîtrisé et emprisonné dans une forme éducative totalisante. Et il est bien vrai que l'Éducation nouvelle s'est ingéniée à « utiliser » le jeu de l'enfant et à l'enfermer dans des activités qui supposent tout un apprentissage et par là une emprise de l'éducateur. Les travaux manuels qui ont fait les beaux jours des colonies de vacances (et continuent à le faire) en sont un bon exemple. Les activités sportives qui ont envahi les centres jusqu'à croire définir leur identité (on choisit un centre de voile, ou un centre d'équitation, ou un centre de ski, ou...) n'ont fait qu'accentuer cet aspect d'apprentissage sous couvert de respect du jeu et de la nature de l'enfant. N'oublions pas que l'Éducation nouvelle a souvent été définie comme une *Arbeitsschule* (une école du « travail » en quelque sorte). Le jeu y était pour le moins « utilisé ». N'oublions pas non plus cette curieuse conception chez Freinet du travail-jeu de l'École moderne opposé au jeu-travail de l'Éducation nouvelle (Houssaye, 1994). Aux noms des principes de l'école active, au nom du respect de l'activité de l'enfant, la colonie de vacances impose une prégnance des activités qui ravit le jeu à l'enfant. Forme scolaire « nouvelle » oblige.

Il n'est pas étonnant dans ces conditions que l'on retrouve cette forme scolaire dans *le cadre* même du centre de vacances et de loisirs.

L'Éducation nouvelle s'est ingénier à « rêver » un cadre pour une école nouvelle que la colonie de vacances s'est ingénier, elle, à réaliser et à respecter. L'objectif et l'exigence de formation y sont constants. La volonté éducative y est totale. Il faudrait pouvoir analyser très finement tous les aspects du cadre sous cet angle. Qu'il nous suffise de donner des directions qui serviront de repères à cette analyse.

Le cadre, c'est d'abord la préparation du séjour. Cette préparation est « scolaire » dans sa forme. Il s'agit en effet de prévoir l'encadrement, le dispositif de fonctionnement, les modes de régulation, la répartition des animateurs et des enfants, les activités ordinaires et spéciales, les contacts et les contrats avec les partenaires du lieu, etc. Dans la plupart des cas, le planning ne va plus jusqu'à une programmation et une répartition préalables des personnes et des activités ; une souplesse réelle demeure dans la planification. Mais les principes et les moyens du maniement des enfants sont explicités et affirmés fortement. Les notions de projets éducatif, pédagogique, de fonctionnement, d'activité accentuent cette nécessité de la mise en forme préalable. Préparer, c'est avant tout cadrer pour énoncer les règles de la forme.

Le cadre, au quotidien, c'est ensuite la réalisation des activités. Elles aussi sont « scolaires » dans leur forme. Ne revenons pas sur l'importance de cette notion dans l'affirmation de la volonté éducative. Les activités, ce sont les contenus et le programme. La démarche éducative se veut ici première : on parlera à cette occasion de justification, de progression, d'évaluation, d'objectifs, de méthodes, etc. Bref, tout l'arsenal pédagogique est mobilisé à cette intention. Le centre de vacances va même se vouloir « plus éducatif » que le club sportif par exemple avec lequel il peut cependant avoir affaire. La tradition de la colonie de vacances s'enracine en effet dans le milieu de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse. La prétention éducative est ici fondamentale. Ce qui fait que la pratique d'une activité ne se vaudra jamais suffisante en elle-même (acquérir une technique et une maîtrise sportives) mais voudra toujours viser un au-delà éducatif justificatif et particulier (découvrir les autres, le monde et soi-même). En centre de vacances, on n'apprend pas une technique, on apprend à travers une technique ; on ne pratique pas une activité, on éduque à travers une activité. La finalité éducative est constante et omnivalente.

Le cadre, c'est encore la gestion du temps. Lui aussi est « scolaire » dans sa forme. Ce temps est découpé : on distingue le plus souvent les activités du matin, celles de l'après-midi, celles du soir ; les temps libres sont vécus comme des récréations ; le déroulement ordinaire est rythmé par des périodes spéciales (fêtes, sorties, visites). Certes le rythme des journées n'est plus aussi systématique qu'il le fut et la souplesse est devenue la règle dans bien des centres. La diversification n'est pas une exception et elle rejoint tout à fait les pratiques de l'Éducation nouvelle (qui tente de casser le modèle où tous les élèves font la même chose au même moment et au même endroit). Certaines colonies de vacances pratiquent en ce sens là la pédagogie différenciée depuis fort longtemps. Il n'empêche. Même si la gestion du temps est « nouvelle », la référence reste le modèle scolaire. On peut en trouver un dernier exemple dans la pratique de l'excursion qui ponctue la dernière période d'un centre. De quoi s'agit-il ? De la transposition du fameux voyage scolaire qui a précédé les colonies de vacances et qui continue à rythmer les écoles aujourd'hui.

Le cadre, c'est aussi la gestion de l'espace. Lui aussi est « scolaire » dans sa forme. Bien sûr, de nombreux centres de vacances et de loisirs utilisent les locaux scolaires (et nous avons vu pourquoi plus haut). Bien sûr, il reste encore des colonies qui ont adopté le modèle architectural de l'internat scolaire (de grands dortoirs, de grands réfectoires, une cour centrale bitumée, etc.). Mais la prégnance va plus loin que cela. Il y a le lieu des équipes (ou petits groupes), le lieu des groupes, les salles spécialisées pour les activités, la salle des animateurs, le bureau de l'administration, la salle d'infirmerie, la salle des spectacles, etc. L'extérieur est lui aussi défini en ce sens. La colonie de vacances est un lieu clos dont on sort selon certaines règles d'encadrement et qui a tendance à « retenir » les personnes. La délimitation de l'espace y est très codée.

Le cadre, c'est enfin la gestion des hommes. Eux aussi sont « scolaires » dans leur forme. On y a vu en grand nombre les professionnels de l'éducation religieuse, les professionnels de l'instruction, les professionnels de l'animation. Nous avons dit que la colonie de vacances sert aussi bien de lieu de préparation pour enseigner à l'école (cf. Hess et Weigand, 1994, p. 113 à 117 par exemple) que de lieu de compensation pour

mieux enseigner pendant les vacances. Tout le monde se veut « éducateur » en colonie de vacances et tout le monde prétend « éduquer » les enfants dans toutes leurs dimensions. Cette prétention éducative totale se conjugue avec une *conception du pouvoir fortement descendante* (directeur → animateurs → enfants). Les enfants sont certes souvent consultés et on leur reconnaît un pouvoir de choix, mais les décisions ne leur reviennent pas, elles sont entre les mains des « éducateurs ». L'école veille au bien de l'enfant.

*
**

Nous sommes ainsi amené à reconnaître, à la suite de Vincent, que ce qu'il désigne comme la forme scolaire de socialisation, soit la socialisation pensée et pratiquée comme « éducation », « pédagogie », s'est bel et bien imposée dans le péri-scolaire *comme référence, comme norme, comme mode de socialisation allant de soi, légitime, dominant*. Thin peut alors préciser à la suite : « Le mode scolaire de socialisation peut être dit dominant non seulement parce que la forme scolaire est largement diffusée dans les diverses instances socialisatrices mais aussi (et c'est lié) parce que le rapport à l'enfance qu'il implique, le type de pratiques socialisatrices qu'il suppose, sont seuls considérés comme légitimes » (1994, p. 43). Les éléments de la création des colonies de vacances, la *référence fondamentale constante à l'Éducation nouvelle* et les modalités des pratiques actuelles corroborent une telle perspective. Il n'est plus nécessaire d'insister.

Reprenons plutôt les distinctions sémantiques de l'introduction à la lumière de ces développements *sur les centres de vacances et de loisirs*. Le péri-scolaire n'entoure pas l'école, il est plutôt entouré et enveloppé par elle ; il ne protège pas de l'école, il ne protège pas l'école, il n'en est qu'une forme supplémentaire : le péri-scolaire est scolaire. La para-scolaire n'est ni à côté de l'école ni protecteur contre l'école : il est l'école. L'extra-scolaire n'est pas en dehors de l'école : il est une super-école. Tout ce secteur des loisirs organisés des enfants n'est pas hors de l'école au sens d'extérieur, de différent ou d'exclu, c'est une *école exceptionnelle, une école hors pair*. Parler de péri-, de para- ou d'extra- est en quelque sorte usurpé. Nous sommes bien en présence d'une tautologie.

Est-ce à dire qu'il n'y a rien à faire ou que rien ne peut être fait ? La question est d'autant plus

importante et pertinente que la réforme des rythmes dits scolaires risque d'accentuer le phénomène. Le monde de l'école et des loisirs organisés va s'interpénétrer encore davantage au sein du temps scolaire comme tel. Les centres de vacances et de loisirs ont déjà des problèmes fort sérieux, comme nous venons de le voir, d'identité et de spécificité. Ceci ne fera que s'accentuer si l'on reste dans la même logique, c'est-à-dire dans une logique « éducative », dans une logique de la forme scolaire. Qu'est-ce qui pourra encore bien différencier, sur le fond, les activités scolaires des activités culturelles, artistiques, sportives pratiquées l'après-midi dans les écoles, des activités des classes d'environnement, des activités du centre de loisirs sans hébergement de la soirée, *du mercredi et des vacances, des activités des centres de vacances avec hébergement* ? L'emprise scolaire sera encore plus forte qu'elle ne l'est.

Si la volonté éducative totale est porteuse de la forme scolaire, ne serait-ce qu'en référence à une école idéale, active ou nouvelle, il convient donc de rompre avec elle. N'est-il pas temps de *prôner la déflation éducative* ? L'enfant n'est-il pas devenu objet/sujet du « tout éducatif » ? Éduquer, comme l'a si bien montré Hameline (1977), c'est naviguer entre domestication et affranchissement. Certes tout le monde veut affranchir, tout en sachant bien qu'il y a toujours peu ou prou imposition éducative dans le même mouvement. Mais, précisément, le tout éducatif, dans sa forte volonté de libération, génère des dispositifs de maîtrise par trop maîtrisants car trop maîtrisés. L'Éducation nouvelle par exemple, en dénonçant l'enfant contraint et enfermé de la pédagogie traditionnelle, a eu tendance à passer de l'enfant connu à l'enfant conforme et à l'enfant tenu. Savoir ainsi l'enfant, c'est aussi le tenir, le prévoir, l'organiser. La maîtrise règne alors en maître et le tout éducatif a les moyens.

Dans ce contexte, la rétention éducative est de mise. Certes, dans les centres de vacances, il y a bien éducation, il y a bien effets éducatifs. Mais cela signifie-t-il que l'on veuille tout maîtriser par l'intention éducative et en leur nom ? Il serait opportun de passer d'une volonté éducative généralisée à une volonté éducative très restreinte. Il ne s'agit surtout pas de se poser comme complémentaire ou compensateur des autres structures éducatives, il s'agit au contraire de se poser comme différent et irréductible. Sinon

la récupération par la forme scolaire est inéluctable. C'est en ce sens que nous proposons et expérimentons que le centre de vacances soit un lieu où on ne veut plus vouloir pour les enfants. L'inflation éducative fonde la volonté de maîtrise totale sur l'enfant. Elle met en œuvre le bon vouloir permanent sur l'enfant. Elle justifie l'omniprésence de l'éducateur responsable sur l'en-

fant. À l'inverse, vouloir peu pour l'enfant, vouloir peu sur l'enfant, pour vouloir que l'enfant veuille, et simplement vouloir cela en centre de vacances, cela relève d'une nécessaire, salutaire et indispensable déflation éducative.

Jean Houssaye
Sciences de l'éducation
Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- BECKERS H. (1983). – **Emanzipation und kirchliche jugendarbeit**. Düsseldorf : Schriftenreihe des Jugendhauses Düsseldorf.
- BERTIER G., LECLERCQ P. (dir.) (1942). – **La colonie de vacances éducative**. Paris : ESF.
- CEMEA (1959). – **La colonie de vacances. La vie à la colonie maternelle**. Paris : Scarabée.
- GIESECKE H (1973). – **Bildungsreform und emanzipation**. Munich : Juventa.
- HAMELINE D. (1977). – **Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire**. Paris : Éditions Ouvrières.
- HAMELINE D., JORNOD A., BELKAÏD M. (1995). – **L'école active. Textes fondateurs**. Paris : PUF.
- HESS R. et WEIGAND G. (1994). – **La relation pédagogique**. Paris : Armand Colin.
- HOUSSAYE J. (1989). – **Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants**. Paris : La Documentation Française.
- HOUSSAYE J. (1991). – **Aujourd'hui, les centres de vacances**. Vigneux-sur-Seine : Matrice.
- HOUSSAYE J. (1994). – **Interpellation : l'absence de la Pédagogie Freinet dans le domaine du loisir des enfants, in CLANCHE P., DEBARBIEUX E., TESTANIERE J. (dir.), La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- HOUSSAYE J. (1995). – **Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles**. Vigneux-sur-Seine : Matrice.
- LEIRMAN W. (1994). – **Quatre cultures en éducation**. Berne : Peter Lang.
- LEIZEROVICI B. (1990). – **Semaine d'étude : Les chemins de l'apprentissage**. Paris : CEMEA.
- MOLLENHAUER K. (1968). – **Erziehung und emanzipation**. Munich : Juventa.
- REY-HERME P.-A. (1954). – **Colonies de vacances. Origines et premiers développements**. Paris : chez l'auteur.
- VINCENT G. (dir.) (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 - Tél. : 01.40.25.11.87 ou 88

JUILLET-SEPTEMBRE 1998, XXXIX-3

ISBN 2-7080-0883-8

La recodification de la relation d'emploi Jacques BÉLANGER
Christian THUDEROZ

**Les comités d'entreprise face
aux licenciements collectifs :
trois registres d'argumentation** Claude DIDRY

**Une analyse des disputes dans les villages
chinois : aspects historiques et culturels
des accords concernant les actions
justes et raisonnables** Isabelle THIREAU
HUA LINSHAN

NOTES CRITIQUES

L'efficacité de l'enseignement Pierre MERLE

**Les limites de l'accord social
À propos du débat Habermas-Rawls
sur la justice politique** Patrick PHARO

LES LIVRES

Abonnements : L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex - CCP Marseille 636 09 E

Tarif 1998 : L'abonnement (4 numéros) France 380 F
Étranger 460 F

Vente au numéro : Soit par correspondance auprès de :
Éditions OPHRYS - BP 87 05003 GAP Cedex
Soit auprès des librairies universitaires
Le numéro 120 F

NOTE DE SYNTHÈSE

De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question

2 – Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement

*Yves Lenoir * et Lucie Sauvé ***

L'INTERDISCIPLINARITÉ EN ÉDUCATION

Qu'en est-il de l'interdisciplinarité en éducation ? S'il est d'usage courant de retrouver l'expression « interdisciplinarité pédagogique » dans la documentation scientifique (Best, 1982 ; Cros, 1986, 1987 ; D'Hainaut, 1979, 1986 ; Legrand, 1983) quand il est question de son actualisation dans le contexte scolaire, il nous apparaît cependant préférable de parler plutôt d'interdisciplinarité scolaire (Lenoir, 1993b, 1994). Cette expression permet d'éliminer l'ambiguïté qu'introduit le recours au terme « pédagogie », associé par l'usage courant dans le milieu scolaire aux activités qui se déroulent en classe, et, par là, la forte tentation simplificatrice de ne considérer l'interdisciplinarité que dans l'immédiateté de l'action éducative, au seul niveau de la pratique empirique (Larose et Lenoir, 1995, 1998 ; Lenoir, 1991, 1992), alors qu'elle doit également s'actualiser aux niveaux curriculaire et didactique (1). En effet, l'interdisciplinarité ne peut se confiner à l'action pédagogique, entendu au sens retenu par Aitet (1996), Astolfi (1997), Gillet (1987), Halté (1988) ou Tochon (1992), comme l'actualisation en classe des relations maître-élèves à propos d'apprentissages et son analyse réflexive. L'interdisciplinarité opère également aux niveaux didactique et curriculaire ; et l'interdisciplinarité pédagogique en situation résulte d'un travail interdisciplinaire préalable qui s'effectue à ces deux niveaux. Au sein même de l'interdisciplinarité scolaire, le danger de simplification, lié entre autres à la préoccupation empirique prédominante (et assurément légitime de la part des enseignants), au souci d'économie de temps et d'énergie ainsi qu'à des posi-

tions idéologiques – la hiérarchisation des matières, par exemple, qui influent fortement sur la conduite des enseignants du primaire (Lenoir, 1991, 1992) –, ont souvent conduit à ne considérer la mise en œuvre de l'interdisciplinarité qu'essentiellement sur le plan de l'action pédagogique, oubliant par là que celle-ci n'est pas indépendante du travail didactique et de la structure curriculaire.

La spécificité de l'interdisciplinarité scolaire

Plusieurs niveaux opérationnels — Plus précisément, l'interdisciplinarité curriculaire constitue le préalable à toute interdisciplinarité didactique et pédagogique. Palmade (1977) le souligne justement en signalant que « la notion d'interdisciplinarité ne peut être [...] abordée d'une manière suffisamment assurée si l'on n'est pas au clair vis-à-vis de ce à partir de quoi elle se constitue » (p. 78). L'interdisciplinarité curriculaire consiste en l'établissement, à la suite d'une analyse systématique des objets d'enseignement (à inclure ou inclus dans les programmes d'études) portant tout particulièrement sur certains paramètres (la place et la fonction des différentes matières – leur raison d'être –, leur structure taxinomique, leurs objets d'étude et d'apprentissage, leurs démarches d'apprentissage, leurs options épistémologiques, etc.), de liens d'interdépendance, de convergence et de complémentarité entre ces objets et, par là, entre les différentes matières scolaires qui forment le cursus d'un ordre d'enseignement donné – l'enseignement primaire par exemple –, afin de faire ressortir du *curriculum* scolaire ou de lui fournir une structure interdisciplinaire à orientations intégratrices.

Quant au niveau didactique, il assume une fonction médiatrice entre le niveau curriculaire et la pratique pédagogique. Prenant en compte la structuration curriculaire à caractère interdisciplinaire établie préalablement, il appartient alors à l'enseignant de la traiter en ayant pour objectif l'articulation des savoirs à enseigner et leur insertion dans des situations d'apprentissage. Tochon (1992) attire l'attention sur le fait que la didactique procède à « l'organisation des matières scolaires dans le temps sous la forme d'une anticipation préactive ou postactive (avant ou après l'interaction avec les élèves), alors que la pédagogie relève de la gestion interactive du temps imparti aux matières scolaires » (p. 29). Dès lors, il serait sans doute plus exact de qualifier l'interdisciplinarité, au niveau de la pratique pédagogique, de circumdisciplinaire (2) car, dans son actualisation, elle doit prendre en compte non seulement un ensemble de contraintes contextuelles et situationnelles, mais aussi des savoirs de diverses provenances, dont les savoirs d'expérience (3) qui ne procèdent pas, du moins directement et exclusivement, des champs disciplinaires. C'est au niveau de cette interface didactique indispensable, où se planifie de manière anticipatrice l'intervention éducative et où s'exerce l'analyse réflexive de l'action, dans le va-et-vient dialectique entre les niveaux curriculaire et pédagogique, que s'élaborent les modèles didactiques interdisciplinaires (Lenoir, 1997b). Ce n'est donc pas un, mais l'ensemble des trois niveaux qui constitue dans leurs interactions l'interdisciplinarité scolaire (Lenoir, 1997a).

Des attributs distincts de l'interdisciplinarité scientifique — Par ailleurs, l'interdisciplinarité scolaire ne peut se confondre avec l'interdisciplinarité scientifique. Elle ne peut adopter en conséquence, sans l'existence un travail d'adaptation majeur préalable – sinon de création –, les modèles interdisciplinaires mis de l'avant par le système des disciplines scientifiques, à moins

d'adhérer à cette conception descendante et impositive qui entend modeler l'enseignement primaire et secondaire à son image et à sa ressemblance.

Même si elle trouve sa source dans le système des sciences, comme nous l'avons rappelé, l'interdisciplinarité scolaire s'en distingue à plus d'un titre. Alors que l'interdisciplinarité scientifique a pour finalité première la production de nouveaux savoirs et la proposition de réponse à des interrogations sociales, entre autres en (r)établissant des connections relationnelles ou ampliatives sur le plan communicationnel entre les discours disciplinaires (Schülert et Frank, 1994), l'interdisciplinarité scolaire recourt pour sa part aux savoirs dans une perspective éducative ; elle vise la formation d'acteurs sociaux par la mise en place des conditions les plus appropriées pour susciter et soutenir le développement des processus intégrateurs et l'appropriation des savoirs en tant que produits cognitifs chez les élèves, ce qui requiert un aménagement des savoirs scolaires aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique. C'est dans cette optique qu'elle est étroitement reliée au concept d'intégration. De plus, si l'interdisciplinarité scientifique a pour objet les disciplines scientifiques et implique la notion de recherche, l'interdisciplinarité scolaire implique la notion d'enseignement, de formation, et elle traite de matières scolaires, système référentiel bien différent de celui du système des disciplines scientifiques. Ainsi que nombre de chercheurs l'ont montré (par exemple Baron, 1989 ; Chervel, 1988, 1992 ; Develay, 1992 ; Léon, 1980 ; Meirieu, 1993 ; Puren, 1988 ; Sachot, 1993, 1994a, 1994b, 1998), les savoirs scolaires ne peuvent d'aucune façon être assimilés aux savoirs scientifiques, car les matières scolaires procèdent d'une structuration d'un ensemble d'éléments constitutifs qui sont loin d'appartenir à la science et que Sachot a regroupés sous le couvert de deux matrices, l'une disciplinaire, l'autre idéologique. Ainsi, finalités, objets, système référentiel, modalités d'application différencient nettement l'interdisciplinarité scolaire de l'interdisciplinarité scientifique et exigent en conséquence de les penser dans leur spécificité. Tant sur le plan du sens que sur celui de la fonctionnalité, pour reprendre les deux grandes tendances qui marquent l'activité interdisciplinaire, il existe bien des orientations distinctes entre l'interdisciplinarité scientifique et l'interdisciplinarité scolaire.

En outre, sur le plan scientifique, là où l'interrogation interdisciplinaire s'est d'abord développée, diverses tentatives de catégorisation et de hiérarchisation des relations entre les disciplines scientifiques ont été produites à partir de l'identification de liens méthodologiques, tels que les langages mathématique ou cybernétique, de théories comme l'étude psychogénétique du développement de la pensée ou la théorie des systèmes ou, encore, à partir des objets eux-mêmes des disciplines concernées. Plusieurs auteurs ont fait état de ces tentatives, dont Apostel et Vanlandschoot (1994), Berger (1972), Gusdorf (1968, 1983), Klein (1990), Kockelmans (1979), Legendre (1993), Lenoir (1991), Resweber (1981). De ces tentatives multiples et diversifiées, trois options épistémologiques distinctes ressortent principalement quant aux possibilités d'interaction entre les savoirs scientifiques.

La première option, celle de l'approche relationnelle, considère l'interdisciplinarité du point de vue des relations, des échanges, des rapprochements, des liens coopératifs qui se tissent entre deux ou plusieurs disciplines (Bottomore, 1983) ; elle vise l'établissement de passerelles (*bridge-building*), de « liens entre » des disciplines plus ou moins serrés (par exemple, la biochimie, la géophysique, la sociolinguistique ; mais aussi l'emploi de concepts

ou de méthodes importés). Changeux (1990) illustre, avec l'émergence des sciences cognitives, cette démarche en cours. Pour Klein (1996), cette option est la plus commune et on y recourt fréquemment dans une perspective instrumentale. La deuxième option – l'approche ampliative – réside dans l'émergence de nouvelles disciplines à partir du constat d'une absence ou d'un « vide entre » les disciplines déjà existantes (par exemple, l'écologie, l'astrophysique, la physique nucléaire). L'espace qui les sépare étant rendu problématique et, finalement, inacceptable en fonction de nouvelles questions, on observe la mise en œuvre d'un processus d'emprunt d'éléments appartenant à des disciplines existantes, de restructuration en les faisant interagir différemment, ce qui peut également susciter la constitution de nouveaux éléments. Morin (1994) relève plusieurs exemples illustratifs d'une telle approche. Dans cette optique, remarque Resweber (1981), si « toute discipline s'inscrit dans un écart épistémologique situé entre deux ou plusieurs autres disciplines [...] elle ne comble pas l'écart existant, mais le matérialise en quelque sorte, se présentant comme un écart générateur d'écarts, surgissant lui-même entre des écarts déjà banalisés » (p. 42). Cette approche pourrait être associée à la transdisciplinarité, quand celle-ci est entendue dans le sens d'une transversalité constitutive qui dépasse les spécificités disciplinaires, ou encore dans le sens de l'interdisciplinarité unificatrice mise de l'avant par Heckhausen (1972) ou dans celui que Jantsch (1972) donne à l'interdisciplinarité dans sa classification hiérarchisée (Lenoir, 1991). Quant à la troisième option – l'approche restructurante –, elle questionne la nature elle-même du savoir et promeut la naissance d'une nouvelle conception et d'une nouvelle organisation des savoirs scientifiques. Il s'agit alors, selon Klein (1996) d'une transgression des frontières disciplinaires, de manière à générer de nouvelles visions, de nouveaux modes d'appréhension du réel. Pour Klein, les études féministes seraient un exemple de restructuration. Cette troisième option constituerait l'un des pôles – l'autre étant l'approche relationnelle – d'un spectre théorique qui permettrait de couvrir les différentes revendications épistémologiques de l'interdisciplinarité. Toutefois, dans sa forme extrême vis-à-vis du système des sciences organisé en disciplines, forme qui pourrait alors être qualifiée d'approche radicale (de la « table rase »), cette dernière option adopte une position irréconciliable vis-à-vis de la structuration disciplinaire en mettant en cause la nature elle-même du savoir disciplinaire et en voulant lui substituer une autre structuration. Tel est, par exemple, le cas de la critique déconstructionniste dans ses formes limites (Petrie, 1992), les projets contre-disciplinaire (Cohen, 1993) et postdisciplinaires (Kennedy, 1993). Dans le cas d'une dénégation de toute référence disciplinaire, il ne peut plus toutefois être question d'interdisciplinarité, compte tenu de la condition d'existence première de la pratique interdisciplinaire : sa référence à la disciplinarité.

Cependant, quelle que soit l'orientation théorique adoptée, que l'on opte pour la prise en considération de « passerelles » (approche relationnelle), de *no man's land* (approche ampliative), de la restructuration ou de la « table rase » (approche radicale), l'interdisciplinarité scientifique pose les questions de l'activité de production scientifique, de la structuration des savoirs savants et de l'articulation des disciplines scientifiques, parfois celle de leur hiérarchisation, et elle est toujours définie comme ayant pour finalité la production de nouveaux savoirs dans un contexte de recherche scientifique, sinon de nouvelles « disciplines » (Lenoir, 1993b).

Dans le domaine de l'éducation, seule la première option, relationnelle, est généralement prise en compte. L'interdisciplinarité scolaire, saisie du point

de vue relationnel, conduit à l'établissement d'échanges et de connexions, à des liens de complémentarité entre des matières scolaires. Ainsi, tout en reconnaissant que celles-ci sont organisées « selon un dispositif qui, sans être identique, est similaire ou analogue » (Sachot, 1994a) à celui des disciplines scientifiques, l'interdisciplinarité en éducation diffère donc bien par ses finalités, ses objets, ses modalités d'application, ses référents, de l'interdisciplinarité scientifique.

Les enjeux curriculaires des approches relationnelle et radicale – Toutefois, certains *curricula* élaborés aux États-Unis relèvent de l'approche radicale, déconstructionniste, en proposant une structuration non fondée sur les disciplines, allant jusqu'à exclure tout rapport aux structures disciplinaires dans leur élaboration. Sans pouvoir entrer ici en profondeur dans le débat, il importe de relever l'existence d'options opposées aux conceptions de l'interdisciplinarité et de la structuration curriculaire qui maintiennent l'existence de disciplines. Ces différentes options revendiquent l'existence de *curricula* intégrés prenant appui sur des fondements autres que disciplinaires. Kain (1993), par exemple, stigmatise les positions de chercheurs qui, comme Ackerman (1989), Court (1991) et Jacobs (1989), s'inscrivent dans les perspectives de Pring (1973), Hirst (1974) ou Phenix (1964) en maintenant dans leur conceptualisation de l'interdisciplinarité une relation aux disciplines et il critique surtout le fait « qu'ils tiennent les disciplines pour des données, s'abstenant de tout questionnement » (p. 317). Il faut noter ici que cette dernière critique est partagée par nombre de chercheurs qui, comme Morin ou Klein par exemple, stigmatisent la réification du système disciplinaire qui occulte son processus social de production et ses effets de rupture sur la *compréhension de notre monde, sans toutefois nier la fécondité des disciplines*, rejeter leurs apports et bannir leur recours.

Par ailleurs, un auteur comme Apple (1990), dans la continuité des travaux de la « nouvelle sociologie de l'éducation » et du marxisme dialectique (Bowles, Gintis, Goldmann, Gramsci, Lukács, Williams), et en s'inscrivant dans ce courant que Van Haecht (1990) qualifie de sociologie « critique » de l'éducation (Bourdieu, Establet, Passeron), avance que « l'une des principales raisons pour lesquelles les *curricula* disciplinaires dominent dans la plupart des écoles et, par là, les *curricula* intrégrés n'existent que dans peu d'écoles, résulte au moins partiellement de la recherche par le système scolaire d'une maximisation de la production d'un savoir de haut statut social » (p. 38). Cet argument est fréquemment repris par les chercheurs américains, tels Armstrong (1988) ou Klein (1998), à côté de bien d'autres motifs – dont le contrôle hégémonique du système de formation par les institutions universitaires, l'organisation à caractère disciplinaire de ces institutions, la résistance des universitaires et des autres acteurs du système d'éducation formés dans un contexte disciplinaire, etc. –, pour expliquer les freins d'un enseignement interdisciplinaire plus répandu.

Tout en ne contestant nullement la nécessité de questionner les disciplines en tant que *produits sociaux historiquement datés* et les rapports au pouvoir qu'elles véhiculent, leurs fonctions idéologiques dans le cadre de la reproduction sociale, ainsi que leur pertinence comme système référentiel dans la structuration curriculaire de l'enseignement primaire et secondaire, on ne peut passer sous silence un certain nombre de problèmes fondamentaux liés à de telles conceptions (adisciplinaires, sinon antidisciplinaires), relevant tout autant de positions épistémologiques et idéologiques qui sous-tendent leur

production. Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995) signalent les nombreuses critiques qui, par exemple, ont montré les perspectives idéologiques impositives des *Global studies*. Bref, le *curriculum* intégré (entendu comme non disciplinaire ou adisciplinaire) ne met pas à l'abri d'une idéologie hégémonique, ce dont atteste l'analyse de thématiques comme les études féministes, les études canadiennes, amérindiennes ou américaines, l'éducation relative à l'environnement, l'éducation planétaire, communautaire, à la démocratie ou à la paix, etc.

Au-delà du fait que de tels *curricula* peuvent avoir comme effets pervers de ne privilégier qu'une seule démarche à caractère scientifique – quand ce n'est pas le recours à une démarche dite « naturelle » (Lenoir et Laforest, 1994) –, souvent liée à celle relevant de la matière hégémonique (4), ainsi que nos travaux passés (Larose et Lenoir, 1995, 1998 ; Lenoir, 1991, 1992) et actuels le montrent clairement, de telles options curriculaires suscitent en outre au moins trois interrogations. En premier lieu, en concevant de la sorte le *curriculum* scolaire, qui évacue la perspective disciplinaire, n'y a-t-il pas danger que des objets d'études fondamentaux ne soient pas traités, étant remplacés par des questions quelconques, à la mode ou d'actualité, qu'il n'y ait plus d'apprentissages systématiques relatifs aux dimensions humaines ou naturelles ou, encore, aux dimensions esthétiques, par exemple, et que le réel humain et naturel ne serve, dès lors, que de déclencheur, de prétexte ou de simple matériau de support à des activités centrées sur le développement d'habiletés dites de base, oubliant ainsi le nécessaire développement conceptuel structuré ? Les résultats de nos enquêtes sur les pratiques interdisciplinaires dans l'enseignement primaire (Larose et Lenoir, 1995, 1998 ; Larose, Lenoir, Bacon et Ponton, 1994 ; Lenoir, 1991, 1992) montrent combien les seuls enseignements du français et des mathématiques, assurés de façon traditionnelle, sont privilégiés dans l'enseignement primaire québécois. Plus précisément, comment peuvent être réalisés les passages de la représentation à la conceptualisation scientifique et « de l'expérience courante à la connaissance méthodique et rationalisée » (Not, 1979, p. 137), sachant aujourd'hui qu'il n'existe pas un enchaînement automatique entre les uns et les autres mais, bien au contraire, un saut qualitatif impliquant des ruptures épistémologiques ? De plus, Pring (1973) s'inquiète d'une utilisation de concepts « without home » (p. 140). À l'argument qui veut que les concepts se développent « naturellement » au sein même du langage et que la référence aux disciplines s'avère superflue, il demande que cette conception soit analysée sur le plan épistémologique et il s'interroge sur la sorte d'intégration qu'il sera alors possible d'assurer. Quel type de réseau conceptuel est-il alors permis d'envisager sur le plan des apprentissages ?

En deuxième lieu, il nous apparaît que l'une des caractéristiques majeures d'un *curriculum* est la planification structurée de lignes directrices, non la planification des activités d'apprentissage elles-mêmes. Or, en se présentant comme un *curriculum* intégré et en adoptant une approche thématique, une telle structure curriculaire ne tend-elle pas à se substituer à la responsabilité de l'enseignant en lui dictant des situations et des façons de faire, et non plus des objets d'enseignement ? N'y aurait-il pas là confusion entre structuration et traitement et, ainsi, danger d'un court-circuit entre les programmes qui composent un *curriculum* et le travail de planification de l'intervention éducative, ce qui constituerait un déni face au mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant, du moins dans sa perspective « ouverte » (Perrenoud, 1994) et ce qui pourrait conduire à la mise en place de

contraintes pédagogiques plus grandes encore que celles que ces options entendent combattre ? Les courants non directifs en particulier, devant la crainte de ne pas respecter le développement « organique » de l'apprenant, ont fait perdre de vue que toute éducation a valeur d'interpellation et que, en ce sens, elle nécessite une infrastructure d'intervention cohérente pour guider et soutenir les démarches du sujet qui apprend, mais aussi que l'apprentissage scolaire, s'il doit être pédagogiquement ancré dans la réalité sociale, doit porter sur des objets culturels déterminés et viser le développement de démarches à caractère scientifique qui en permettent la (re) construction cognitive et qui n'ont précisément pas cours dans le quotidien. Snyders (1975), Hannoun (1972) et Not (1979) ont bien mis en évidence le double dilemme auquel ces conceptions, centrées sur la croissance personnelle, sont confrontées : la finalité sociale, qui implique la détermination d'une direction leur apparaît inacceptable (Hannoun, 1972, p. 82). Elles se trouvent dès lors obligées, face à l'antinomie entre les contraintes reliées au pôle « savoir » et le rejet précisément de toute contrainte qui risquerait de brimer la spontanéité enfantine et la croissance personnelle de tout être humain, de sacrifier devant un tel écartèlement, « d'autant plus les contenus qu'elles sont absolues dans le respect des principes qui les fondent » (Not, 1979, p. 152). Cependant, nécessité de « direction » ne signifie pas imposition de « directives » telles que la responsabilité, l'autonomie et les possibilités de choix de la part de l'enseignant se voient interdites. Ce genre de conception du *curriculum* intégré entre en contradiction avec les orientations de professionnalisation pourtant actuellement promues, en plus de véhiculer sous des apparences de soutien pédagogique et de neutralité axiologique des options socioidéologiques sous-jacentes et non explicitées et un contrôle accru des orientations socioéducatives et pédagogiques.

Il importe, en troisième lieu, de questionner sérieusement les perspectives socioidéologiques que de telles propositions curriculaires mettent de l'avant. S'agit-il, par exemple, au niveau des fondements idéologiques qui sous-tendent le *curriculum*, d'adopter des orientations individualistes ou communautaires, nationalistes ou internationalistes, indépendantistes ou fédéralistes ? De promouvoir l'économie de marché ou l'interventionnisme de l'État ? De telles propositions risquent fort d'imposer une vision univoque, doctrinaire. Certes, comme Esland (1971) le souligne, les perspectives subjectives des enseignants relatives aux savoirs que véhicule un *curriculum*, leurs visées personnelles et sociales, leurs valeurs et croyances, ainsi que les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre conduisent à lui faire subir des transformations plus ou moins importantes au niveau de son application effective. Les impacts du *curriculum* livré et reçu (Venezky, 1992) sont indéniables. Toutefois, les contraintes externes, organisationnelles et sociales, la forte bureaucratisation de la structure scolaire, les multiples pratiques de contrôle dont les enseignants font l'objet, mais aussi la culture scolaire, la faiblesse de leur développement professionnel (Miller, Cassie et Drake, 1990 ; Raymond et Lenoir, 1998 ; Smith, 1994) et le confort de la sécurité routinière (Gardner et Bois-Mansilla, 1994) forcent ces derniers à adopter des comportements serviles par rapport aux documents gouvernementaux et aux outils d'enseignement qui leur sont de plus en plus imposés. Par ailleurs, les enseignants en exercice ne disposent guère du temps nécessaire pour investiguer, intérioriser et planifier des approches innovatrices (Cardellichio, 1995 ; Romanish, 1993). Face à des enjeux sociaux majeurs, puisqu'ils concernent la formation des futurs citoyens et l'avenir de la société, il apparaît clairement que le choix de thématiques sociales en vue de constituer le

curriculum ne peut qu'inquiéter, les uns à cause des dimensions conservatrices, sinon réactionnaires, qu'il pourrait véhiculer, les autres, pour autant qu'elles puissent s'actualiser, à cause de positions qui seraient jugées trop avant-gardistes, trop critiques, sinon révolutionnaires.

À cet égard, le concept de *Global studies* (Overly et Kimpston, 1976) – à distinguer de celui de *Global education* (Gualdoni, 1980 ; Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995) qui sous-entend la formation de citoyens membres du « village interplanétaire » (Desroches, 1997) –, renvoie à l'étude des problèmes mondiaux et entend substituer à l'approche traditionnelle en sciences humaines, « égocentrique et paroissiale, traitant de l'environnement immédiat et familial » (Gualdoni, 1980, p. v), une éducation à la responsabilité individuelle et collective face aux problèmes planétaires. L'objectif poursuivi est de transformer, dans le sens de la compréhension des interdépendances et de la coopération, les attitudes et les comportements de l'être humain dès l'école primaire au regard, entre autres, de la pollution environnementale, de l'explosion démographique, de l'épuisement des ressources, de la faim et de la crise alimentaire, de la guerre et du conflit, de la disparité des revenus, de la détérioration de la qualité de la vie urbaine (*Ibid.*, p. 9-18). Le traitement de ces problèmes devrait se faire, souhaitent les auteurs, dans une perspective intégrée faisant appel aux différentes matières du *curriculum*, ce qui ne pourrait que renforcer le caractère d'interdépendance de l'objet d'étude même. De nombreuses critiques ont montré les perspectives idéologiques impositives d'une telle conception, particulièrement celle qui vise à créer un « nouvel » ordre mondial (Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995). D'une part, par exemple, de quelle éducation à la paix sera-t-il question ? De la *pax americana* ou... ? À quelle revendication sociale faudra-t-il se soumettre : aux études féministes, aux études canadiennes, au *politically correct*, à l'équité sociale et aux droits de la personne ? À quelle cause faudra-t-il tendre l'oreille ? À l'Islam, aux Palestiniens, aux Bosniaques ou aux Serbes, aux indépendantistes skrilankais, aux mouvements antiavortement, à l'Église de scientologie... ? D'autre part, pourquoi cette approche centrifuge sur le plan curriculaire qui impose *a priori* des thématiques et les options sous-jacentes (sociales, idéologiques, etc.) qui les accompagnent, sinon les stratégies d'enseignement ? Voilà sans aucun doute quelques questions centrales et d'actualité, dont certaines pourraient même être traitées par des élèves du primaire. Mais cette responsabilité relève, croyons-nous, des enseignants et des élèves eux-mêmes, dans la mesure où l'organisation pédagogique favorise le recours à de telles questions dans le cadre des activités d'apprentissage. Par ailleurs, tant Pring (1973) que Court (1991) soulignent le danger de choix de questions ou de thèmes triviaux, ou imposés arbitrairement par quelque pouvoir. La connexion avec la vie des élèves requiert tout particulièrement ce que Daniels (1991) appelle la *relevance*, c'est-à-dire la pertinence.

C'est pourquoi le maintien d'un rapport critique aux disciplines, même de façon atténuée, et malgré leurs graves lacunes, s'avère en conséquence un garant contre des tendances à verser dans l'utilitarisme, dans le technocomportemental et dans une formation toute soumise à des finalités conçues à des fins strictement idéologiques, politiques et économiques. Il favorise, à certaines conditions, le développement d'une pensée abstraite de haut niveau, articulée et réflexive, qui peut recourir à des méthodologies rigoureuses et systématisées, elles-mêmes objets d'apprentissage, ainsi qu'à des structures conceptuelles cohérentes (Klein, 1990). En effet, souligne

Young (1991), qui avait contesté leur pertinence dans les années soixante-dix d'un point de vue social, dans le cadre de la « nouvelle sociologie de l'éducation », les disciplines scolaires « incarnent une façon particulière de systématiser le savoir et de dépasser l'expérience et le sens commun » (p. 190), car elles possèdent « un pouvoir culturel, une capacité d'apporter des connaissances réelles qui, malgré leur contenu idéologique, [donnent] au moins aux élèves un contrôle accru dans le monde où ils [sont] appelés à vivre » (*Ibid.*, p. 196). Et Newell (1990) d'insister sur le fait que « les disciplines et non les faits en eux-mêmes constituent la matière première d'un enseignement interdisciplinaire » (p. 73) ! Ce maintien des disciplines scolaires assure également une certaine responsabilité et une certaine autonomie aux enseignants qui veulent bien les assumer, du fait que ces derniers doivent nécessairement concevoir des situations d'apprentissage appropriées qui ne peuvent être la simple transmission des objets d'apprentissage que ces programmes contiennent. Un travail de planification de l'intervention éducative à caractère interdisciplinaire, didactique et pédagogique, s'impose.

À cet égard, ce ne sont pas, loin de là, les propositions de modèles interdisciplinaires qui manquent, tant sur le plan curriculaire que didactique. En Amérique du Nord, la plupart des modèles « curriculaires » à caractère interdisciplinaire sont conçus dans une optique opérationnelle et se présentent, dans les milieux scolaires anglophones, comme des *curricula* intégrés. Toutefois, aux États-Unis et au Canada anglophone, si des propositions de *curricula* à orientation interdisciplinaire ont été avancées et parfois testées (par exemple, Beane, 1991 ; Caine et Caine, 1991 ; Case, 1991b ; Clark et Wawrytko, 1990 ; Drake, Bebbington, Laksman, Mackie, Maynes et Wayne, 1992 ; English et Hill, 1990 ; Fethe, 1977 ; Golby, 1981 ; Hamilton, 1982 ; Jacobs, 1989 ; Miller, Cassie et Drake, 1990 ; Newell, 1990 ; Phenix, 1964 ; Stelter, 1990 ; Tanner et Keefe, 1988 ; Vars, 1993), la recherche de critères pouvant qualifier un *curriculum* d'interdisciplinaire et pouvant le distinguer d'autres *curricula non disciplinaires ou adisciplinaires* n'a pas été explicitement effectuée à notre connaissance (Lenoir, 1996b). Il importe par ailleurs de distinguer entre les propositions qui ont pour objet le *curriculum* au sens strict du terme (le contenu de formation) et celles qui l'entendent au sens large (5), allant même jusqu'à traiter des modalités d'intervention en classe.

Dans le premier cas, on retrouve par exemple la proposition de Phenix (1962, 1964) qui structure les objets d'enseignement autour de six modes de compréhension humaine – symbolique, empirique, esthétique, synnoétique, éthique et synoptique – et qui met en évidence l'importance des apprentissages *interdisciplinaires*, ou celle de Coombs (1991) qui s'efforce avec Case (1991a) de distinguer, entre autres, entre les *curricula* organisés autour de thèmes, de problèmes, de questions, d'enquêtes ou de projets. Fogarty (1991a) signale pour sa part qu'il existe aux États-Unis plus de dix différents termes en usage dans les années quatre-vingt-dix pour caractériser autant de formes d'intégration curriculaire : *integrative, integrated, interdisciplinary, cross-disciplinary, multi-disciplinary, holistic, core curriculum, unified studies ; combined subjects ; common learnings, correlated studies*. Vars (1993), qui distingue entre les modèles centrés sur les finalités (les modèles holistique et intégrateur), les modèles centrés sur le *design* (les modèles interdisciplinaire et transdisciplinaire), les modèles centrés sur le contenu (les modèles multidisciplinaire, corrélé, fusionné ou intégré) et des modèles centrés sur le sujet apprenant (les modèles relatifs au *core curriculum*), remarque

que la prolifération actuelle des termes pour qualifier les approches interdisciplinaires devient une source de confusion et il souligne que plusieurs des modèles présentés invoquent des dimensions autres que curriculaires.

Dans le second cas, là où existe une imbrication de la conceptualisation des programmes d'études et de leur application, il existe une multitude de propositions récentes, dont plusieurs reprennent intégralement (par exemple, Petrie, 1992) la classification établie par l'OcoE en 1972 ; d'autres propositions, fort nombreuses, sont élaborées empiriquement, sur la base des tentatives menées dans le cadre de l'enseignement. Les travaux anglophones se réfèrent fréquemment à deux typologies, celle de Jacobs (1989, 1991) à six options, ramenée à cinq options (les modèles disciplinaire, parallèle, multidisciplinaire, interdisciplinaire, intégré) par Frazee et Rudnitski (1995) qui en proposent des applications concrètes, et celle de Fogarty (1991b) à dix options (les modèles fragmenté, relié, niché, en séquence, partagé, en toile, enfilé, immersé, réseauté, intégré), elle aussi aménagée au besoin, par exemple par Lataille-Démoré (1998) qui introduit un onzième modèle, le modèle contextualisé. Les différents modèles présentés par ces deux typologies forment chacun un continuum dont les pôles renvoient, d'une part, à un enseignement (*curriculum*) disciplinaire traditionnel et, d'autre part, à un enseignement (*curriculum*) intégré.

Coombs (1991) constate que « malheureusement, cet enthousiasme largement répandu à l'égard de l'intégration du *curriculum* est associé à une diversité considérable d'opinions sur la signification du terme et sur les formes d'aménagements que cette intégration requiert » (p. 3). À titre illustratif, Hamilton (1982) conçoit le *curriculum* intégré d'un point de vue qui maintient une référence aux disciplines : il s'agit « d'une organisation curriculaire qui traverse la structure disciplinaire pour se centrer sur la compréhension de problèmes de la vie ou sur de larges champs d'études qui rassemblent des segments divers du *curriculum* en un ensemble significatif » (p. 1). Beane (1995), au contraire, sans évacuer toutefois les disciplines qui apparaissent comme des alliés nécessaires, mais dont il a toutefois remis en question la pertinence comme fondements structurels du *curriculum* (Beane, 1992), voit dans l'intégration curriculaire « une façon de penser au sens de l'école, aux fondements du *curriculum* et à l'usage du savoir. L'intégration curriculaire commence avec l'idée que les sources du *curriculum* se trouvent dans des problèmes, des questions, des situations qui sont posés par la vie elle-même » (Beane, 1995, p. 616). Il estime que les disciplines ne constituent pas des points de départ nécessaires pour structurer le savoir à enseigner (Beane, 1990) et il condamne le *curriculum* traditionnel qui repose sur le savoir officiel propre à la culture occidentale et qui préserve la domination sociale par une élite, largement blanche et mâle (Beane, 1994, in Clarke et Agne, 1997) (6). La Coalition of Essential Schools de Sizer (1992) met de l'avant une dizaine de principes, dont la réduction des matières scolaires, la centration sur le développement d'habiletés créatives et critiques, la conception de l'enseignant en tant qu'un généraliste (et non en tant qu'un disciplinaire). À l'autre bout du spectre, Case (1991a), Engelberg (1994) et Miller, Cassie et Drake (1990), par exemple, voient davantage l'intégration comme un cheminement de vie global et créatif, à la fois individuel et collectif, tourné vers la réalisation de soi et centré sur le développement d'expériences. Quant à Kovalik (1994, in Clarke et Agne, 1997), il propose une approche de l'enseignement qui procède à une transformation radicale de l'école, en supprimant les périodes d'enseignement, les livres scolaires, en privilégiant le recours à des thèmes de longue durée extraits de la vie réelle et à un encadrement suivi de la part d'un enseignant qui demeure disponible tout au long de l'année.

Dans un effort de synthèse, Martin-Kniep, Feige et Soodak (1995) procèdent, sur la base du cadre d'analyse élaboré par Case (1991a, 1991b) et de l'examen de classifications existantes, à une catégorisation des *curricula* intégrés en trois catégories : les *curricula* interdisciplinaires, les uns appliqués dans une classe, les autres appliqués de manière transversale dans plusieurs classes ; les *curricula* centrés sur l'intégration à partir d'habiletés ; les *curricula* résultant des expériences des élèves, de la vie interne ou des sentiments. Lenoir (1996b) distingue, quant à lui, en fonction d'une distribution des types de *curricula* sur un plan cartésien constitué par deux continuums se croisant (objets d'apprentissage-sujets apprenants ; savoirs scientifiques-activités de la vie quotidienne), les *curricula* disciplinaires, techno-instrumentaux, psychosociaux et interdisciplinaires.

Dans la formation primaire et secondaire aux États-Unis, la tendance à élaborer des *curricula* conçus en fonction de thématiques est fortement présente et adopte de multiples formes structurelles. Mais, comme le signalent Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995), au-delà des variations dans les significations octroyées aux différents termes, les conceptualisations des modèles curriculaires (par exemple, l'*integrated curriculum*, le *core curriculum* et le *fused curriculum*) ont évolué dans le temps et renvoient à des significations distinctes.

Dans le cas, par exemple, du *core curriculum* qui a été développé au cours des années cinquante et qui demeure un des modèles les plus durables (*ibid.*), celui-ci met l'accent sur les apprentissages communs jugés nécessaires à tout élève et il se centre sur les élèves et la société dans laquelle ils vivent (Vars, 1991). Ainsi, le « *core curriculum* structure le savoir et l'apprentissage autour de problèmes identifiés à la fois par l'enseignant et les élèves » (Beck, Copa et Pease, 1991, p. 29). Alors que Short (1986) rappelle que la National Association for Core Curriculum a défini le *core curriculum* en 1985 selon cette dernière perspective, il a été souvent considéré en opposition à l'*integrated curriculum* centré sur l'enfant (Crutchfield, 1978). En fait, souligne Vars (1991), il a été défini différemment au cours des ans, entre autres comme des contenus logiquement organisés ou des champs de connaissance, comme des « catégories regroupant des expériences humaines qui embrassent à la fois les problèmes personnels, les intérêts, les besoins des élèves et des problèmes relevant de la société contemporaine » (Hamilton, 1982, p. 25). C'est ainsi également que le définissent Goodlad et Su (1992) ; ceux-ci soulignent toutefois que la conception qui « place les disciplines académiques au centre du curriculum » (p. 698) prédomine aujourd'hui. Dans un tel sens, le *core curriculum* pourrait être un *curriculum* interdisciplinaire, selon le rapport qui est établi aux disciplines scolaires. Mais le *core curriculum* a aussi été défini comme des unités d'enseignement telles qu'elles puissent répondre aux souhaits du groupe, en dehors de toute référence à un *curriculum* de base (Hamilton, 1982, p. 24). Le *core curriculum*, qui demeurerait centré, malgré tout, sur les contenus qui ne sont pas pour autant disciplinaires et qui nécessiterait la planification de *resource units* (7), fait généralement appel à la démarche de résolution de problèmes et requiert des ressources matérielles et techniques nombreuses et diversifiées. L'ouvrage de Crutchfield (1978) illustre bien ce type d'approche.

Au niveau francophone, à partir de l'analyse de diverses propositions de taxinomies de modèles opératoires formellement énoncées (entre autres, Astolfi, 1979 ; Barré de Miniac et Cros, 1984 ; Cros 1986 ; D'Hainaut, 1985,

1986 ; Legendre, 1988 ; René, 1983, dans Cros, 1986 ; Serri, 1977 ; Tochon, 1990), d'un dépouillement systématique et critique de la documentation scientifique et pédagogique québécoise sur la question, ainsi que de l'analyse des pratiques des enseignants québécois du primaire, Lenoir (1991, 1992, 1994, 1997b) a identifié douze modèles opérationnels à caractère interdisciplinaire procédant à partir de cinq entrées : l'entrée par les objets (les modèles pseudo-interdisciplinaire, pluridisciplinaire, complémentaire au niveau des objets d'études, intradisciplinaire), l'entrée par les habiletés (les modèles instrumental ponctuel, instrumental généralisé), l'entrée par les démarches d'apprentissage (les modèles auxiliaire occasionnel, auxiliaire systématique, auxiliaire fonctionnel), l'entrée par des principes organisateurs (le modèle instrumental) et l'entrée par des attitudes et des comportements (le modèle comportemental). À ces deux derniers modèles proposés par D'Hainaut (1986), s'ajoute un modèle élaboré avec (Lenoir, à paraître b ; Pellerin, Lenoir, Biron et de Broin, 1994 ; Pellerin, Lenoir, de Broin, Biron et Camirand, 1994) et testé par des enseignants du primaire (Filion-Campeau et Ramacieri, 1995 ; Larose et Lenoir, 1995). Ce modèle, qui s'appuie sur une double entrée complémentaire – par les objets et par les démarches (le modèle CODA) –, repose sur une conception de l'intégration des processus d'apprentissages et des savoirs qui requiert la perspective relationnelle entre les matières ayant pour objet la conceptualisation de la réalité naturelle et humaine et celles ayant pour objet principal l'expression de cette réalité construite, ainsi que l'interaction entre les différentes démarches d'apprentissage (Lenoir, 1991 ; Lenoir et Pellerin, 1994). Enfin, il faut souligner la contribution majeure de Fourez (1994a, 1998) qui propose une méthodologie du travail interdisciplinaire adaptable en contexte scolaire. Cette méthode générale de travail, qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, permet la production d'« îlots de rationalité » interdisciplinaire et assure un recours aux contenus disciplinaires de manière à ouvrir des « boîtes noires ». La notion d'îlot de rationalité élaboré par Fourez (1992a, 1992b, 1994a, 1994b) renvoie à l'identification d'un contexte ou d'un projet spécifique à l'égard duquel est construite une représentation théorique qui puisse contribuer à résoudre une situation-problème à l'étude (un savoir constitué, un problème, etc.) et guider l'action humaine. Le résultat de cette production s'appuie sur le croisement de savoirs de divers types provenant de différentes disciplines et de connaissances de la vie quotidienne (la dimension interdisciplinaire et circumdisciplinaire) ; il repose sur « un modèle discutabile, modifiable, et éventuellement rejetable, en fonction de sa pertinence (fécondité) vis-à-vis du projet qui le structure [la dimension rationnelle], et non en fonction d'une vérité abstraite et/ou générale » (Fourez, 1992b, p. 355) que poursuivrait un enseignement des seuls concepts. Et ce modèle admet au départ la limite de la représentation, conçue de manière *ad hoc*, immergée dans un océan d'ignorance (d'où la métaphore d'îlot) et limitée par des « boîtes noires » (8).

Vers une interdisciplinarité de complémentarité — Enfin, alors qu'il y a encore une vingtaine d'années, comme l'indique Huber (1992a), dans le mouvement des réformes des systèmes scolaires et des revendications sociales qui régnaient, les orientations interdisciplinaires se voulaient radicales et entendaient se substituer aux perspectives disciplinaires (Favre, 1978), aujourd'hui, elles n'ont plus cette prétention et elles ne vont plus dans le sens d'une interdisciplinarité totale, de remplacement. Alors que l'interdisciplinarité scientifique s'est longtemps caractérisée par des efforts, épuisants et souvent décevants, d'établissement soit d'une méthodologie commune, soit d'un langage commun, soit de techniques communes, soit d'objectifs

spécifiques communs, soit encore d'une combinaison ou de la totalité de ces éléments constitutants, des auteurs comme Fourez (1992a), Hübenthal (1994) ou Vidal (1992) défendent plutôt aujourd'hui – Bastide le faisait dès 1967 – l'importance du maintien de la différence disciplinaire et de la tension bénéfique que suscite la spécialisation disciplinaire. Celle-ci demeure indispensable, mais le regard interdisciplinaire ainsi conçu force à écouter l'autre, à comprendre ses préoccupations, à saisir les enjeux qui le concernent, à confronter ses savoirs à d'autres savoirs, à les partager et à jeter les ponts nécessaires en vue de poursuivre des finalités communes. Cette nouvelle approche pose comme principe la distinction des fonctions de chaque composante, leur complémentarité et leurs interconnexions fécondes en vue d'établir des échanges excluant toute tendance à la hiérarchisation dominante. Sous cet angle, l'interdisciplinarité s'inscrit nettement en tant que processus d'analyse critique et synthétique et modalité d'action, et non, rappelons-le, en tant que métathéorie ou métadiscipline devenant objets choséifiés d'étude et devant se substituer aux structures disciplinaires ou devant les chapeauter et les régir. Du point de vue scolaire, une telle perspective s'oppose à des tentatives réductionnistes de fusion des savoirs d'enseignement en un seul ensemble curriculaire indistinct.

En éducation, aujourd'hui, l'approche interdisciplinaire est davantage cernée, du moins dans la francophonie, dans le sens énoncé par Huber (1992a) : « les études interdisciplinaires doivent avoir leur place en tant que supplément, que correctif même à une éducation et à une formation basée sur les disciplines » (p. 194). L'interdisciplinarité vient pallier les faiblesses des enseignements disciplinaires, tant sur le plan de la construction de la réalité sociale et biophysique que sur celui du sens que l'élève recherche dans ses apprentissages et de l'engagement moteur, intellectuel et affectif qu'il peut y trouver. Newell (1990) souligne aussi que « c'est important pour les personnes œuvrant en interdisciplinarité de garder à l'esprit la valeur des disciplines. Il est facile de les rejeter parce qu'elles découpent la réalité de façon arbitraire ou artificielle [...] » (*ibid.*, p. 73). Mais, ajoute-t-il, « les disciplines peuvent fournir un précieux aperçu de la complexité d'une question » (*ibid.*, p. 73). « Dans cette perspective, complète Squire (1995), il est évident que les compréhensions disciplinaires et interdisciplinaires sont fondamentalement interconnectées » (p. 83). Dès lors, plutôt que de tendre vers la fusion des matières, vers l'addition éclectique d'éléments de savoir ou vers l'imposition hégémonique d'une matière scolaire à l'égard d'autres matières, la pratique interdisciplinaire se situe plutôt dans des rapports qui assurent une dépendance réciproque – sans prédominance et sans ignorance aucune – entre des disciplines scolaires en fonction des finalités de formation poursuivies et leur prise en compte, dans la richesse de leurs complémentarités et de leurs interrelations effectives et incontournables au niveau de leurs contenus cognitifs et de leurs démarches, nécessaires pour construire la réalité, humaine et naturelle, pour l'exprimer et pour interagir avec elle.

Ainsi comprise, l'interdisciplinarité scolaire pourrait se définir de la façon suivante : il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves.

En synthèse — En bref, à l'opposé de deux conceptions de l'intervention éducative qui toutes deux adoptent, à partir de deux logiques distinctes, une perspective centrifuge, l'une plaçant les disciplines au centre, l'autre la vie, il se dégage de différents travaux sur l'interdisciplinarité en éducation une approche qui repose sur la double perspective, centripète et centrifuge, au sens retenu par Legendre (1993) : « Dans une approche interdisciplinaire de l'enseignement, l'interdisciplinarité centripète fait référence au processus enseignement-apprentissage mettant à profit des disciplines interreliées et l'interdisciplinarité centrifuge spécifie les divers types de développement attendus ou atteints par le sujet » (p. 750). Une telle approche, par le va-et-vient qu'elle impose, soulève la question des rapports entre les disciplines et les finalités de formation, par là celle de la mise en œuvre des processus cognitifs médiateurs. C'est pourquoi le concept d'intégration ne peut être dissocié de celui d'interdisciplinarité, nous l'avons déjà relevé.

L'interdisciplinarité et l'intégration

Il faut noter d'abord que si le terme interdisciplinarité était surtout utilisé en Europe jusqu'à ces dernières années, celui d'intégration l'est abondamment aux États-Unis depuis le début du siècle (Beane, 1997 ; Ciccorio, 1970 ; Henry, 1958 ; Knudsen, 1937) pour signifier qu'une véritable formation doit être intégrale : « littéralement, note Knudsen (1937), l'intégration se réfère à la formation d'un tout à partir de ses éléments constituants » (p. 16). Cette différence dans l'emploi de ces termes proviendrait du fait que, traditionnellement, on peut observer une centration d'abord sur le savoir à enseigner (le pôle objet) en Europe, tandis que l'attention est davantage portée sur la personne en situation d'apprentissage (le pôle sujet) aux États-Unis (Lenoir, 1991, à paraître a).

En s'inspirant des travaux américains sur le concept d'intégration en éducation (9), et particulièrement de ceux de la National Society for the Study of Education (Henry, 1958) qui s'appuient eux-mêmes entre autres sur ceux de la National Education Association (Hopkins, 1937), de Connole (1937) et de la Foundation for Integrated Studies (1948), le concept d'intégration, dont Klein (1998) rappelle ses antécédents historiques, peut être approché, signale-t-elle (1990), à partir de quatre points de vue complémentaires qui favorisent une relation éducative intégrante, une *integrative education*. Klein (*ibid.*), citant T. H. Maher, souligne que « l'idée d'intégration est cruciale non seulement pour l'atteinte des objectifs d'un projet ou d'un enseignement donné, mais aussi pour l'atteinte d'un haut niveau de signification dans le travail interdisciplinaire » (p. 191). Dans cette optique, l'interdisciplinarité est un moyen dirigé vers une fin ; ce n'est pas la fin elle-même. L'interdisciplinarité devient un moyen visant à favoriser l'intégration et les deux concepts deviennent interdépendants et complémentaires. L'intégration, quelle que soit la signification précise dont ce mot est chargé, désigne prioritairement un processus dynamique qui caractérise le mouvement dans la formation (Ciccorio, 1970 ; Henry, 1958 ; Knudsen, 1937). Plutôt que de désigner une structure spécifique ou une méthode particulière d'enseignement, comme c'était antérieurement le cas, « le terme en est venu à décrire un processus par lequel les gens interagissent avec leur environnement » (Klein, 1998, p. 53).

Si la notion d'intégration a également été associée à l'organisation du *curriculum*, Ciccorio (1970) signale cependant que la notion d'intégration est

dorénavant essentiellement liée à la personne humaine, non à un cours ou à une matière scolaire. Comme le soulignent Goodlad et Su (1992), si « l'intégration du *curriculum* a pour raison d'être d'établir d'étroites relations entre des éléments comme les concepts, les habiletés et les valeurs de manière à ce qu'ils se renforcent mutuellement [...] l'intégration ultime réside évidemment dans le sujet apprenant » (p. 330). C'est pourquoi il importe d'établir une nette distinction « entre "l'intégration du contenu" et le "processus d'intégration" » (Foundation for Integrated Education, 1948, p. 62). Bref, « Contenu et processus sont deux façons [...] de considérer l'intégration » (Ciccorio, 1970, p. 62). Cette distinction doit donc être prise en considération.

Si l'interdisciplinarité scolaire implique une centration sur l'objet (interdisciplinarité curriculaire), sur le rapport à l'objet de la part de l'enseignant (l'interdisciplinarité didactique qui fait appel à un choix de modèles didactiques interdisciplinaires) et sur le rapport en classe aux processus d'apprentissage des élèves (l'interdisciplinarité pédagogique en tant qu'actualisation de l'interdisciplinarité didactique dans un processus de rétroaction constante), l'intégration, quant à elle, implique une centration sur les acteurs humains, à la fois sur le sujet apprenant et sur l'enseignant formateur. Il importe dès lors de distinguer entre l'intégration externe, de l'ordre des conditions, et l'intégration interne, de l'ordre des finalités. L'intégration externe se réfère à la structure curriculaire à visées intégratrices (*integrative curriculum*) (10) et aux activités d'enseignement de type intégrateur (*integrative approaches*) aux niveaux didactique et pédagogique, toutes deux relevant d'une action hétéronome. L'intégration interne relève pour sa part de l'action du sujet apprenant ; elle renvoie, d'une part, à l'intégration des processus d'apprentissage (*integrating processes*) par le recours à des démarches d'apprentissage appropriées en fonction des objectifs poursuivis (démarches de conceptualisation, de résolution de problèmes, expérimentale, communicationnelle), qui interviennent en tant que processus cognitifs médiateurs et elle renvoie, d'autre part, au résultat de ces apprentissages, l'intégration des savoirs (*integrated knowledge*). À la suite de bien d'autres (Beane, 1993 ; Dressel, 1958 ; Goodlad et Su, 1992 ; Organ, 1958), nous attirons l'attention sur le fait que l'intégration concerne avant tout les dimensions interactives qui relie d'abord les sujets apprenants aux objets d'apprentissage (les processus et les produits des apprentissages) (11), mais également l'enseignant, en tant que médiateur de ce rapport « sujet-objet » (Lenoir, 1996a) (12). L'intégration requiert la mise en œuvre de la part de l'enseignant médiateur de conditions intégratrices appropriées de manière à favoriser et à soutenir l'intégration des processus d'apprentissage et l'intégration des savoirs par les élèves. Une enseignante (Mills et Lehman, 1996) exprime clairement cette conception dans son journal : « un *curriculum* [entendu au sens large d'intervention] intégrateur ne résulte pas de ses planificateurs, mais des élèves avec l'aide de l'enseignant. Fondamentalement, alors, ce ne sont pas les enseignants qui réalisent réellement l'intégration ; ce sont les élèves » (p. 83). Ainsi, en structurant les matières scolaires autour des fonctions de l'action humaine (construire la réalité, l'exprimer, entrer en relation avec elle), l'attention est portée sur l'action du sujet apprenant en tant qu'acteur social et sur la nécessité de mettre en place des conditions favorisant l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs et sur la nécessité d'insérer les processus de formation au sein des activités et des préoccupations sociales de cet acteur, ce qui requiert, sur le plan interdisciplinaire, la double perspective, complémentaire, des approches centripète et centrifuge.

Du point de vue des rapports entre la science et la société, la première perspective, centripète, est davantage en rapport avec le développement conceptuel, la réflexion interdisciplinaire étant tournée vers l'intérieur, vers le savoir (la construction du savoir), alors que la seconde, centrifuge, est plutôt orientée vers le développement instrumental (la fonctionnalité), cette même réflexion étant cette fois dirigée vers l'extérieur, vers l'agir social, dans la mesure toutefois où la fonctionnalité de l'activité instrumentale est intégrée à l'activité d'appréhension du réel. Il nous apparaît qu'il s'agit là de deux regards distincts mais indissociables et tout aussi indispensables dans leurs interactions, à la fois aux points de vue social et scientifique – puisque l'un vient éclairer l'autre et réciproquement –, qui sont producteurs de sens et guides de l'action. Ces deux perspectives, rendues antinomiques par la rupture établie socialement et épistémologiquement entre la théorie et la pratique, se doivent donc d'être réunies dans un même mouvement dialectique qui assure une interaction continue, d'ordre praxéologique, entre la production du savoir par le sujet et son opérationnalisation sur le plan social.

L'option ici retenue requiert l'établissement de relations étroites entre les concepts d'interdisciplinarité et d'intégration, un enseignement qui s'appuie sur une approche par projet de manière à réinsérer les savoirs enseignés au sein des pratiques sociales et, sur le plan épistémologique, une approche socioconstructiviste et interactive qui prend en compte les interactions qui s'établissent dans un contexte donné entre le formateur agissant en tant que médiateur et les élèves (avec lui et entre eux) dans leur rapport d'apprentissage aux objets de savoir. Comme le souligne Squires (1992), « le test acide de l'interdisciplinarité réside dans la profondeur et la consistance avec lesquelles l'intégration sera menée au sein de l'expérience d'apprentissage réalisée par l'élève » (p. 206). Ce n'est donc pas sa valeur d'échange, d'ordre symbolique, qui pourrait satisfaire pleinement ses partisans, mais sa valeur d'usage en éducation – ce qu'elle peut réellement « faire » et son impact sur l'intégration chez les sujets apprenants – qui peut justifier le recours à l'interdisciplinarité. Sa légitimité est à ce prix. Et celle-ci ne peut encore moins reposer sur un discours apologétique ou réifiant, l'interdisciplinarité se justifiant alors par son existence *in se* ou par ses chapelles ! Si l'on accepte que l'interdisciplinarité se caractérise par un mode de questionnement sur le monde qui ne s'inscrit pas dans l'une des approches conventionnelles en usage, encore faut-il que ce mode soit efficace et efficient et qu'il ouvre à de nouvelles perspectives. À nouveau, cependant, la seule fonctionnalité ne peut suffire ; elle doit être accompagnée d'une posture épistémologique critique et créative.

Saisir l'interdisciplinarité dans cette perspective requiert de la part des formateurs non seulement un autre regard sur leurs pratiques d'enseignement, mais aussi une idée claire des finalités de leur action de formation sur les plans professionnel et socioéducatif. Bien au-delà du développement de compétences comportementales et de la maîtrise des connaissances déclaratives (les savoirs) et procédurales (les savoir-faire), cela requiert une prise de conscience indispensable de leur statut de modèle de référence pour leurs élèves et des finalités éducatives qui dépassent les discours moralisateurs et les visions utilitaristes et technicistes de la formation d'un être humain. Si, comme le souligne Morval (1993), « la recherche interdisciplinaire n'est possible qu'autour d'une problématique commune, dans la confrontation de plusieurs disciplines à propos et à partir d'un même objet » (p. 303), l'enseignement interdisciplinaire ne peut se passer pour sa part

d'une « situation problème », au sens où l'entend Freire (1974), ou de l'idée de projet qui devient fédérateur, car, dans l'un comme dans l'autre cas, une telle approche se veut à la fois investigatrice du réel qu'elle reconnaît dans sa complexité et finalisée dans sa démarche de recherche d'une réponse, c'est-à-dire d'une recherche de sens pour l'action.

La nécessité de prendre en compte à l'école les nouvelles dimensions contemporaines et incontournables de l'éducation dans nos sociétés, comme l'éducation interculturelle, l'éducation aux droits humains ou l'éducation relative à l'environnement, rend encore plus pertinente cette préoccupation d'intégration. Il serait en effet inopportun – voire préjudiciable – d'ajouter de nouvelles « bulles » (celles des différentes éducations à, pour...) dans des *curricula déjà fort chargés et morcelés. Il s'agit plutôt d'intégrer entre elles ces différentes dimensions éducatives qui comportent déjà plusieurs éléments communs, en ce qui concerne en particulier les objectifs reliés au développement de certaines compétences et de valeurs, de même que les démarches d'enseignement et d'apprentissage (Sauvé, à paraître). Il s'agit également d'intégrer ces dimensions au curriculum scolaire, soit dans un contexte disciplinaire ou, de préférence, dans un cadre interdisciplinaire.*

À titre d'exemple, signalons qu'un tel projet d'intégration s'inscrit déjà dans les fondements de l'éducation relative à l'environnement (ERE), comme dans ceux des autres dimensions contemporaines de l'éducation. L'interdisciplinarité est l'un des principes de base de la pédagogie de l'ERE (Unesco, 1978), tout comme l'apprentissage coopératif (le plus souvent abordé dans une perspective socioconstructiviste). Par ailleurs, tous les modèles pédagogiques développés pour l'ERE en milieu scolaire (il a été possible d'en repérer une cinquantaine depuis le début des années soixante-dix) sont de nature à mettre en œuvre une approche interdisciplinaire et la plupart proposent des pistes stratégiques concrètes à cet égard (Sauvé, 1997). De façon générale, ces modèles adoptent une pédagogie de projets, souvent associée à la résolution de problèmes. Dans cette perspective, il s'agit d'intégrer non seulement les savoirs disciplinaires pertinents à l'objet d'étude (un aspect choisi de la relation personne-société-environnement), mais également d'autres types de savoirs et d'approches du réel : les savoirs pratiques, les savoirs quotidiens, les savoirs traditionnels, les savoirs d'origine non rationnelle, les savoirs autorisés comme les savoirs non socialement désirés, etc. Alzate Patiño (1993) considère que « le dialogue critique des savoirs » se situe au cœur de la démarche d'ERE. Or, beaucoup de ces savoirs ne se réfèrent à aucune discipline. Ils ne sont pas non plus transdisciplinaires, puisqu'ils n'ont pas été produits au sein d'une matrice de disciplines interreliées, et, par ailleurs, ils ne peuvent être considérés comme transversaux, puisqu'ils sont fondamentalement adisciplinaires, selon l'expression utilisée par Cros (1998). Aronowitz et Giroux (1991) rappellent entre autres qu'« il y a de nouveaux objets de savoirs et de nouvelles façons de les voir qui ont radicalement transgressé les frontières des disciplines » (p. 140), ou qui ne s'y sont jamais référés, pourrait-on ajouter. Ces auteurs font observer par ailleurs que les bases des disciplines ont été largement bousculées « et qu'il y a un risque à s'enliser dans les disciplines qui seraient devenues gardiennes du passé, prenant le passé comme modèle du futur » (*Ibid.*, p. 150). Dans son ouvrage *Earth in mind*, Orr (1994) déplore également le manque de prise en compte à l'école des savoirs expérientiels qui nous relient au milieu de vie : « le savoir professionnalisé et spécialisé ne prend pas en compte ni les lieux de la terre, ni même nos sens, mais plutôt l'abstraction discipli-

naire » (p. 95). Pour une éducation relative à l'environnement plus appropriée, cet auteur propose de situer le savoir disciplinaire au cœur d'une profonde expérience du monde naturel, tout en le rendant plus pertinent en regard des grands enjeux de notre époque.

Ainsi, si l'ERE fait appel à l'interdisciplinarité scolaire – ou à l'interdisciplinarité de situation pédagogique selon l'expression retenue par Sauvé (à paraître) –, elle ne peut se limiter toutefois à ce mode d'intégration. L'intégration prend ici un sens plus global, comme dans les modèles de restructuration curriculaire de type heuristique mis de l'avant par Cassie et Haché (1998). Le contexte d'une mise en projet signifiant en regard des réalités du milieu de vie devient alors un créneau privilégié pour une intégration globale des contenus, des démarches, des apprentissages et des savoirs, d'ordre disciplinaire, transdisciplinaire, adisciplinaire, en somme du domaine circumdisciplinaire (autour, à l'intérieur, à la croisée et au-delà des champs disciplinaires), dont il convient de traiter dans la formation.

L'INTERDISCIPLINARITÉ ET LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Traiter de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement réclame l'exploration d'au moins deux dimensions centrales : d'une part, la formation interdisciplinaire à l'enseignement, qui requiert une formation par l'interdisciplinarité, mais aussi la formation à l'interdisciplinarité, ainsi que le rappelle Fourez (1998), et, d'autre part, la formation pour l'interdisciplinarité, c'est-à-dire en vue du recours à des pratiques interdisciplinaires dans l'enseignement. C'est essentiellement la première dimension qui sera maintenant considérée, la seconde relevant, du point de vue de la conceptualisation (mais non des stratégies de formation), de la présentation qui vient d'être faite de l'interdisciplinarité scolaire. Notons que très peu d'écrits scientifiques font état de la formation par, pour et encore moins à l'interdisciplinarité, alors qu'il en existe une pléthore au regard de l'enseignement interdisciplinaire, comme si celui-ci ne requérait pas une formation spécifique et que les formateurs universitaires n'étaient pas concernés.

La formation à l'enseignement, une formation professionnelle interdisciplinaire

Dans une large tranche des pays occidentaux, l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement se situe à un niveau de la formation universitaire de premier cycle, au niveau de ce que les Anglo-saxons nomment *the undergraduate studies*. Squires (1992), considérant l'évolution de la formation au niveau universitaire, y identifie, en fonction de trois critères – la relation avec l'emploi, la relation avec la recherche dans les études avancées et l'angle ou la profondeur des études – l'existence de trois formations distinctes : la formation académique, relative à la formation disciplinaire traditionnelle, la formation générale, relative à des études non spécialisées (par exemple, les arts, les humanités, les études multidisciplinaires) et la formation professionnelle.

Comme pour la formation des médecins, des ingénieurs, des pharmaciens, des comptables, des administrateurs, des infirmières, des avocats ou des

architectes par exemple, la formation à l'enseignement est une formation à caractère professionnel, une quasi-profession pour certains (Bourdoncle, 1991), un métier en voie de *professionnalisation pour d'autres* (Perrenoud, 1994) (13). Si les trois types de formation sont ouverts au recours à l'interdisciplinarité, Squires (1992) remarque que dans les formations à caractère professionnel, il est rarement fait mention de leur caractère interdisciplinaire, un peu comme si on était gêné de l'admettre ou comme si ce trait organisationnel des études allait de soi : on nierait sa présence, tout imprégné du – ou dominé par – le système des disciplines scientifiques et (ou) on pratiquerait l'interdisciplinarité comme monsieur Jourdain la prose ! De plus, si l'on suit Tardif, Lessard et Gauthier (1998b), la formation à l'enseignement a traditionnellement adopté un modèle fondé sur l'épistémologie de la rationalité technique qui « repose sur l'idée qu'une connaissance professionnelle est une connaissance appliquée qui se fonde hiérarchiquement sur des principes généraux au plus haut niveau et la résolution de problèmes concrets au plus bas. [...] La formation est [alors] conçue surtout comme un modèle de transmission des connaissances scientifiques, produites par la recherche, aux futurs praticiens, qui vont ensuite les appliquer dans leur pratique » (p. 23-24). Une telle conception est également incompatible avec une approche interdisciplinaire...

D'une part, la vision disciplinaire qui a dominé – et qui prédomine encore – dans la formation à l'enseignement, et qui découle de cette séparation entre discipline et profession (Stichweh, 1991), écarte la possibilité d'appréhender cette formation d'un point de vue réellement interdisciplinaire, car ni une démarche interdisciplinaire « ascendante », ni, à l'inverse, une démarche interdisciplinaire « descendante » – pour reprendre l'expression à Proust (1991) – n'ont guère pu effectivement s'instaurer. Du point de vue ascendant, les questions émanant des pratiques enseignantes, des savoirs d'expérience des enseignants, de la réalité empirique du terrain n'ont, à ce jour, que peu été prises en considération, empêchant de la sorte l'établissement de problématiques ancrées dans la réalité des milieux de pratique, d'une concertation et d'une collaboration entre les différents acteurs concernés. Du point de vue descendant, au-delà des discours porteurs de bonnes intentions sur les finalités de la formation, ces dernières n'ont guère été explicitées et, surtout, actualisées en fonction d'une optique de professionnalisation, d'autant plus que les enjeux sociaux sont grands dans le domaine. Actuellement pourtant, des concepts fédérateurs comme ceux de professionnalisation, de savoirs d'expérience, de compétence, d'intervention, de partenariat, d'éthique et d'interdisciplinarité, pourraient être à même de conduire, avec d'autres, à l'élaboration d'un cadre théorique affirmant la spécificité d'un savoir professionnel plus en adéquation avec les caractéristiques d'une véritable profession (Bourdoncle, 1994 ; Perrenoud, 1994) (14) et davantage émancipateur du contrôle tant des pouvoirs étatiques que du système des disciplines scientifiques aux mains des institutions universitaires. Par là, ils pourraient être à même de mener à l'établissement d'une collaboration interdisciplinaire s'appuyant sur un tel cadre. D'autre part, à côté des nombreux obstacles à la professionnalisation de l'enseignement, structurels et professionnels (Raymond et Lenoir, 1998 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998b) et de ce que Faure (1991) appelle des « barrages institutionnels », l'absence d'une reconnaissance d'un haut statut social de l'enseignement au primaire et au secondaire, comme c'est par exemple le cas pour la médecine, ne peut guère susciter chez les universitaires intervenant dans la formation (tout comme chez les enseignants du secondaire d'ailleurs !) un mouvement suffisant qui

les conduirait à abandonner leur identité disciplinaire pour construire et adopter une identité professionnelle, fondamentalement interdisciplinaire, de formateur universitaire.

Rappelons immédiatement, toutefois, que la caractéristique multidisciplinaire des programmes de formation à l'enseignement n'assure nullement une application effective de l'interdisciplinarité dans la formation. Hoskin (1993) fait remarquer que l'éducation n'est pas une discipline, mais « un amalgame de réelles disciplines » (p. 271) (15). Et nous le disions dès le début de la première partie de cette note de synthèse, l'actualisation de l'interdisciplinarité scolaire dans l'école, sa mise en œuvre dans l'intervention éducative, ne procède pas d'une simple opération de l'esprit, ni de l'addition de personnes ! Elle requiert une formation préalable qui assure le développement des compétences nécessaires. Clarke et Agne (1997) rappellent qu'elle est également le résultat d'efforts de collaboration entre les acteurs interagissants. Se pose ici dans toute son ampleur et sa complexité la question de la dimension organisationnelle. Par ailleurs, pratiquer l'interdisciplinarité est une chose, former à la pratique interdisciplinaire en est une autre !

Il ne suffit donc pas, pour assurer une réelle formation interdisciplinaire à l'enseignement, d'en rester à des énoncés de principes et de conserver, dans la structuration même du *curriculum* de formation et dans sa mise en œuvre, les modèles qui ont traditionnellement prévalu jusqu'à tout récemment, ni même de les épicer ici et là de quelques nouveautés ou ajustements. En effet, comme le signale par exemple Radest (1975), il pourrait n'y avoir qu'une simple exposition des étudiants à des champs d'études reliés de façon additive, conception qui repose sur une psychologie naïve et sur une vision cumulative, positiviste, de l'interdisciplinarité. Ainsi, dans une formation à l'enseignement, on ajouterait à la psychopédagogie de la formation disciplinaire, à la formation disciplinaire de la didactique des disciplines, et on parsèmerait le tout de stages et même, éventuellement, de quelques cours de fondements et, pourquoi pas, de quelques activités formelles de synthèse... Radest va jusqu'à voir dans cette forme de formation dite interdisciplinaire « une éthique académique irresponsable » (p. 228). Si l'approche relationnelle, qui dépasse un ordonnancement additif, constituerait sans aucun doute un progrès dans l'articulation des *curricula* de l'enseignement primaire et secondaire, la formation à l'enseignement qui se voudrait réellement interdisciplinaire exigerait d'adopter une approche restructurante, du genre de celle que l'on peut observer dans des programmes de formation médicale, par exemple à la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke (Desmarchais, 1996) qui a procédé à une transformation radicale de son *curriculum* de formation et de ses pratiques de formation (16). Il en est de même au Département de génie mécanique de la Faculté de sciences appliquées qui réforme son programme de premier cycle universitaire (Nicolas, 1996).

La formation à l'enseignement, une formation interdisciplinaire à plusieurs niveaux

La formation professionnelle à l'enseignement requiert l'intégration d'un ensemble de démarches et de savoirs orientés vers le développement des compétences professionnelles requises par la profession en cause. En conséquence, à moins de la considérer comme relevant d'une addition plus ou moins articulée de disciplines, cette formation relève d'une approche

interdisciplinaire à plusieurs niveaux. En effet, les savoirs professionnels, qui concernent les médecins, les administrateurs, les ingénieurs, les infirmières, les avocats et les autres corps professionnels socialement reconnus ou non, incluant donc les enseignants, reposent en partie sur des savoirs scientifiques (ou théoriques) issus de disciplines scientifiques constituées, ce qui rend ces formations fondamentalement interdisciplinaires à un double niveau : celui d'abord où la discipline est elle-même de type interdisciplinaire (et non monodisciplinaire) – premier niveau d'interdisciplinarité – et celui de l'apport de différentes disciplines dans leurs interactions – deuxième niveau d'interdisciplinarité.

La nécessité de l'interdisciplinarité est d'autant plus forte que la finalité de la formation professionnelle même la requiert : dans la formation à l'enseignement, cette finalité est bien l'apprentissage et le développement des compétences relatives à l'intervention éducative et des conditions qui concourent à son meilleur exercice. Et si le développement de ces compétences requiert la conjonction de différents savoirs disciplinaires, il requiert aussi l'insertion dans la formation d'autres composantes à la formation disciplinaire : les didactiques, la psychopédagogie, la sociologie, la psychologie, etc.). D'où un troisième niveau d'interdisciplinarité, celui de l'interrelation entre les différentes composantes constitutives de la formation professionnelle à l'enseignement. En outre, plusieurs de ces adjonctions sont elles-mêmes constituées d'un ensemble de disciplines contributives, ce qui résulte en un quatrième niveau d'interdisciplinarité, celui de l'interdisciplinarité elle-même de certaines des composantes du curriculum de formation. Tel est le cas, par exemple, des didactiques, dont le propre est bien d'être interdisciplinaire, comme le soulignent Boutet (1988) et Bronckart (1990), et de la psychopédagogie (Avanzini, 1998), nourrie de psychologie de l'apprentissage, de biologie, de sociologie de la connaissance, d'anthropologie culturelle, etc.

Parce que la finalité de la formation est bien la maîtrise de l'acte professionnel d'enseigner, parce qu'il s'agit d'une formation de formateurs, il ne suffit pas, pour un futur enseignant, de pouvoir tisser des liens entre des matières scolaires ; il importe qu'il puisse se placer à un autre niveau qui dépasse les formations disciplinaire et interdisciplinaire en les intégrant : celui du projet professionnel qui fonde la formation en éducation et lui donne sa légitimité, l'intervention éducative. Le développement des savoirs professionnels ne peut donc en rester au niveau interdisciplinaire. Il nécessite aussi le recours à des savoirs adisciplinaires interagissant avec les savoirs théoriques de façon dynamique, non linéaire et non hiérarchisée, pour finaliser l'acte professionnel donné. La formation professionnelle à l'enseignement fait appel, en effet, à différents types de savoirs, différemment appréhendés et classifiés (Antoine, Grootaers et Tilman, 1988 ; Barbier, 1996 ; Bourdoncle, 1993 ; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997 ; Lahaye, Lessard et Tardif, 1990 ; Lessard, Perron et Bélanger, 1993 ; Malglaive, 1990 ; Raisky, 1993 ; Raymond, 1993 ; Tardif et Gauthier, 1996 ; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991 ; Tamir, 1991). Sans adopter ici une prise de position par rapport aux débats sur la question des savoirs en jeu dans l'enseignement, il s'y retrouve divers types de savoirs : des savoirs scientifiques certes – savoirs disciplinaires homologués – qui sont eux-mêmes pour une bonne part interdisciplinaires, mais aussi des savoirs d'usage de divers ordres – d'expérience, coutumiers, techniques – et des savoirs d'altérité (Cifali, 1996).

Les savoirs professionnels ne sont donc pas seulement interdisciplinaires. Il est clairement entendu aujourd'hui que la formation à l'enseignement ne peut se réduire à un enseignement formel des différentes composantes cognitives requises, constitué de l'addition des formations fondamentale, disciplinaire, didactique, psychopédagogique, auxquelles s'ajouterait la formation en milieu de pratique. Cette formation ne peut non plus se réduire à aucune de ces seules composantes. Si la formation à l'enseignement se doit d'être considérée en premier lieu d'interdisciplinaire, elle ne peut donc s'y restreindre ; elle se doit d'être également circumdisciplinaire et constituer de la sorte un cinquième niveau, intégrateur, d'interdisciplinarité. La circumdisciplinarité professionnelle est intégratrice des savoirs adisciplinaires, propres à l'expertise professionnelle de l'enseignement, aux autres composantes cognitives de la formation.

La notion de circumdisciplinarité, telle qu'elle est introduite ici et ainsi qu'elle a déjà été mentionnée précédemment au regard de l'enseignement, est entendue dans un sens qui dépasse ceux qui se réfèrent à la transdisciplinarité et qui, associés aux disciplines scientifiques ou scolaires, sont donc utilisés au niveau épistémologique dans les études sur l'interdisciplinarité scientifique, mais aussi en éducation. Il ne s'agit pas d'appréhender la formation à l'enseignement dans l'un ou l'autre des sens de transversalité au sein de deux ou de plusieurs disciplines scientifiques ou scolaires (à travers), de dépassement disciplinaire qui tendrait en science vers une unité de la science fondée sur un ensemble de principes, de concepts, de méthodes et de buts unificateurs agissant sur un plan métascientifique et qui déboucherait en éducation sur la fusion des différents programmes ou de la pratique en un grand tout indistinct (au-delà), ni encore de centration sur les comportements (en deçà), mais bien dans celui d'une interaction englobante, synthétisante et dynamique (dans une structure dialectique, praxéologique), et finalisée par l'acte professionnel entre les différents savoirs constitutifs des savoirs professionnels, non réductibles aux seuls savoirs disciplinaires, puisqu'ils sont centrés sur l'intervention éducative dans ses phases pré-actives, interactive et postactive.

Cette circumdisciplinarité n'exclut nullement la nécessité d'une formation disciplinaire, rappelons-le, indispensable dans un processus tant de guidage que de théorisation des pratiques. Les disciplines scientifiques ont pour première raison d'être, comme le rappelle Freitag (1995), le développement d'un corps synthétique de connaissances, reposant sur un système théorique visant « la synthèse explicative (prédictive) et/ou compréhensive » (p. 65). Et Klein (1990) souligne leur apport sur les plans de la méthodologie, de l'argumentation et de la preuve, ainsi qu'à celui de la structuration conceptuelle. Du point de vue de la formation, la disciplinarité n'a cependant de sens que dans la mesure où elle est contextualisée et insérée au sein d'un processus global de formation. Parce que les finalités sociales poursuivies sont d'un autre ordre, les paramètres qui sous-tendent l'acte éducatif de formation dépassent le domaine disciplinaire. Ce n'est plus la production du savoir ou la recherche de réponses à des problèmes pratiques qui sert d'horizon à la formation selon la logique du modèle de la rationalité technique ; il est ici question des actes professionnels qui requièrent des savoirs professionnels : il s'agit en effet de former des professionnels de l'intervention éducative au primaire et au secondaire, non des spécialistes de disciplines ou des opérateurs de techniques, l'acte éducatif scolaire étant constitué d'un ensemble complexe et interrelié de composantes et ne se

restreignant nullement à une transmission d'un contenu disciplinaire prédéterminé, ni même à la seule maîtrise d'un savoir théorique.

C'est pourquoi la formation à l'enseignement ne peut pas se situer seulement au niveau interdisciplinaire. Elle se doit d'être circumdisciplinaire – une circumdisciplinarité professionnelle – du fait que l'intervention éducative en classe requiert le recours à des savoirs professionnels dont certains s'avèrent bien non disciplinaires.

La formation professionnelle à l'enseignement requiert des compétences interdisciplinaires

Cette orientation conduit à donner priorité à une approche de la formation qui poursuit le développement de compétences potentiellement transversales et non plus seulement des « compétences-comportements » de type béhavioriste, objectivistes et comportementales (Louis, Jutras et Hensler, 1996), axées sur la réponse à une situation donnée, ou des « compétences-fonctions » qui se réfèrent à une finalité technique ou sociale (Rey, 1996) et qui « se mesurent par la performance reliée à l'objectif prévu à atteindre » (Biron, Hensler et Simard, à paraître, p. 8). Par compétence transversale, Rey (1996) entend la capacité de décider du but à atteindre et, donc, la capacité de juger de son opportunité et aussi la capacité à inventer des moyens pour l'atteindre. Ces compétences transversales sont adaptatives, transférables et génératives, caractérisées par le pouvoir d'adapter actes et paroles « à une infinité de situations inédites » (*ibid.*, p. 46) (17). Rey souligne surtout que ces compétences ne sont pas transversales par essence ; elles ne le deviennent qu'en fonction des intentions qui sous-tendent leur exercice. C'est bien de ces compétences dont il est – devrait être – question dans la formation professionnelle des enseignants.

Ces compétences transversales sont dès lors, potentiellement répétons-le, des compétences certes interdisciplinaires, mais aussi transdisciplinaires (au sens de transversalité) et circumdisciplinaires, car elles permettent de considérer une question avec un regard pluriel, d'établir des ponts (*bridge building*) et de produire un cadre théorique approprié – un « îlot de rationalité » pour Fourez (1994a) – en vue de traiter de cette question sous différents angles disciplinaires interreliés dans le cadre d'un projet déterminé et ainsi de prendre aussi en compte, en fonction du but poursuivi, les savoirs adisciplinaires d'expérience et autres. Il s'agit d'une formation qui opte dès lors pour un professionnalisme ouvert et qui ne se restreint donc pas au développement de compétences minimales (Perrenoud, 1994).

À la lumière de ces distinctions, on peut conclure que l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement est une interdisciplinarité à caractère professionnel qui vise le développement intégré de compétences interdisciplinaires et circumdisciplinaires chez les enseignants en formation initiale ou continue leur permettant d'assurer la mise en œuvre des conditions favorisant le recours à des pratiques interdisciplinaires de la part de leurs élèves, pratiques dont les finalités sont l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs.

Une approche complémentaire centripète et centrifuge

Une telle approche de la formation permet de ne plus opposer disciplinarité et interdisciplinarité, mais de mettre en évidence leur nécessaire complé-

mentarité dans la formation des enseignants, de saisir cette formation, tout comme pour cela a été présenté précédemment pour l'enseignement interdisciplinaire au primaire et au secondaire, dans un double mouvement complémentaire et indissociable, à la fois centripète et centrifuge, entre les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et entre ces derniers et la formation aux autres dimensions de la pratique (recours aux savoirs adisciplinaires) dans une perspective circumdisciplinaire. L'interdisciplinarité est alors centripète en ce qu'elle reconnaît et place comme objet central l'acte professionnel d'intervention éducative, et qu'elle fait appel, aux trois niveaux d'interdisciplinarité, curriculaire, didactique et pédagogique, à des apports provenant tant de différentes matières scolaires et disciplines scientifiques que d'autres types de savoir. Elle est centrifuge en ce qu'elle conduit, à ces trois niveaux incontournables et interreliés, à un développement de connaissances et de compétences dirigées sur les différentes facettes de la pratique professionnelle et, surtout, comme Gusdorf (1967) l'a déjà bien montré, à une ouverture à des interprétations du réel et à des significations diverses qui ne sont pas des juxtapositions additives ou anarchiques de monologues, mais des synthèses structurées et interreliées. Elle n'a de sens, cependant, dès lors qu'on se place dans le contexte de la formation scolaire, que dans la mesure où elle est pensée en fonction de la question de fond relative au sens d'une formation : l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs. Ceci signifie bien qu'il ne peut y avoir une intégration prédéterminée des processus d'apprentissage et des savoirs.

Enfin, on peut distinguer dans la formation à l'enseignement, tout comme pour l'intervention éducative au primaire, trois niveaux d'interdisciplinarité similaires aux trois niveaux de l'interdisciplinarité scolaire que nous avons présentés. Tout comme pour l'intervention éducative, une formation à l'enseignement qui se veut intégratrice nécessite une interdisciplinarité qui s'actualise aux trois niveaux de l'action de formation, curriculaire, didactique et pédagogique, et qui porte sur ces trois niveaux. Il ne suffit donc pas de concevoir un *curriculum* intégré ; la formation doit être guidée par un *curriculum* intégrateur et par des modèles didactiques et pédagogiques de formation à caractère interdisciplinaire qui peuvent assurer l'apprentissage des conditions à mettre en œuvre pour favoriser sur le plan de la pratique la maîtrise d'un acte professionnel résultant d'une intégration des processus d'apprentissage et des savoirs et visant également chez les élèves une intégration des processus d'apprentissage et des savoirs.

CONCLUSION

« Sur le plan historique, relève Klein (1998), l'interdisciplinarité n'est plus une expérience *ad hoc*. [...] Le besoin de cohérence, de collaboration et d'intégration se fait sentir partout. L'interdisciplinarité s'entrecroise avec les besoins les plus fondamentaux de la culture contemporaine et les caractéristiques les plus déterminantes du savoir actuel » (p. 70). Pourtant, alors que des professions de haut statut social comme la médecine ou l'ingénierie (18) repensent en profondeur, dans plusieurs institutions universitaires occidentales, tout leur système de formation, du *curriculum* à l'intervention, dans une perspective de restructuration interdisciplinaire, sinon circumdisciplinaire, qui s'inscrit en marge de la logique disciplinaire et du système traditionnel des

sciences, c'est à peine si, dans le champ de la formation à l'enseignement, à côté de quelques initiatives remarquables, quelques ouvertures se sont produites en vue d'un réaménagement du *curriculum* et des pratiques qui affirmerait la dimension fondamentalement professionnelle du métier d'enseignant. On ajoute ici un peu plus de stages, postulant sans doute que l'activité empirique pourrait suffire pour permettre l'établissement du lien théorie-pratique et le développement de compétences professionnelles attendues (Raymond et Lenoir, 1998), on introduit ailleurs la production d'un mémoire professionnel. Alors que la pratique de stage peut avoir un effet inadéquat par rapport aux intentions de formation si elle n'est pas encadrée (Blin, 1997 ; Lessard et Bourdoncle, 1998) et insérée dans une démarche circumdisciplinaire (19), Cros (1998) montre combien la production du mémoire professionnel est confrontée à diverses résistances et demeure sous-exploitée dans les instituts universitaires de formation des maîtres.

Force est de constater l'existence d'au moins deux oublis de la part des formateurs et des institutions universitaires de formation. En premier lieu, on oublie que le système des sciences et chacune des disciplines qui le composent sont le résultat, temporaire et mouvant, d'une production sociale, historiquement et spatialement datée. Et cet oubli conduit à une réification des disciplines, au sein desquelles le savoir homologué prend souvent valeur de vérité absolue et exclusive. Tant que se maintiendra une telle lecture épistémologique du savoir, il ne faut point s'étonner, ni se scandaliser des pratiques d'enseignement et de formation à l'enseignement qui règnent, fondées sur des processus de révélation prescriptive et d'imposition descendante. C'est pourquoi la non-conscience de l'interdisciplinarité fondamentale des disciplines (Resweber, 1981) sur le plan historique atteste bien que la question interdisciplinaire participe d'un mouvement qui dérange, qui vient rompre avec les habitudes et les pratiques, qui questionne de façon critique et qui se présente comme approche innovante : « la méthode interdisciplinaire violente nos manières de connaître traditionnelles et modèle en nous une autre façon d'aborder les problèmes, de percevoir leur articulation, de modifier leurs coordonnées et finalement d'agir et de nous comporter dans le monde. D'une part, elle nous fait passer d'une conception théorique morcelée et uniforme de la culture à une conception pratique, vivante et symbolique. D'autre part, elle ne cesse de se contester en déplaçant le morcellement épistémologique des disciplines » (*Ibid.*, p. 95). C'est pourquoi également « travailler dans des perspectives interdisciplinaires consiste alors pour un chercheur à œuvrer dans le cadre d'institutions non conçues pour cela. Son action doit bien souvent demeurer clandestine » (Faure, 1992, p. 110). Tel est aussi bien souvent le cas pour les enseignants du primaire et, tout particulièrement, du secondaire.

Dans le cadre de la formation à l'enseignement où la clandestinité n'est guère possible, l'heure du recours à une formation circumdisciplinaire n'est pas encore advenue. Dans les institutions universitaires, l'interdisciplinarité, même quand elle est discursivement admise et même inscrite explicitement dans les orientations institutionnelles de recherche et d'enseignement, ainsi que c'est le cas par exemple à l'Université de Sherbrooke (1994), « peut être assimilée [tout comme pour la recherche] à indiscipline, c'est-à-dire à un manquement à la norme de fait, sinon à la règle de droit » (Faure, 1992, p. 110). C'est aussi pourquoi le travail de clarification du concept d'interdisciplinarité en éducation ne doit pas conduire à un autre processus de réification du concept et à l'établissement d'un dogme au niveau de son opéra-

tionnalisation. Keeseey (1988) propose à cet égard d'arrêter d'en chercher une définition exhaustive et essentialiste et d'accepter le terme dans son usage commun, qui reste vague, tel qu'il est toujours actuellement défini dans la communauté scientifique : « la mise en relation et l'établissement d'interaction de ce qui est défini comme les contenus particuliers et/ou les méthodes et les stratégies de recherche des disciplines ou des champs actuellement séparés dans une institution donnée » (p. 110). Il en est de même au Centre de recherche interdisciplinaire de l'Université de Bielefeld, signale Klein (1996), où l'interdisciplinarité constitue depuis de nombreuses années un objet de recherche et d'enseignement. L'attention y est portée sur les dimensions opérationnelles de l'interdisciplinarité en fonction des finalités poursuivies, non sur la définition *a priori* de l'interdisciplinarité.

En second lieu, et la position de Keeseey et de l'Université de Bielefeld rejoint le deuxième oubli, si le savoir n'existe pas en soi et s'il est toujours « une relation, un produit et un résultat » (Charlot, 1997, p. 70), « un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il présuppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres » (*Ibid.*, p. 74). C'est dire qu'un savoir ne se produit que par et dans l'interaction sociale et d'un point de vue fonctionnel. Comme le mentionnait Piaget, lors de sa dernière intervention au 25^e Symposium d'épistémologie génétique, en donnant une définition de la cognition : « La signification d'une assertion, d'un objet, d'une relation ou de tout ce que vous voudrez, c'est d'abord ce qu'on peut faire avec » (*Halbwachs*, 1981, p. 18). Et von Glasersfeld (1988) d'insister sur le fait que si la connaissance est construction, organisation, classification, elle n'est pas « recherche de la représentation iconique d'une réalité ontologique », mais construction de modèles fonctionnels, « recherche de manières de se comporter et de penser qui "conviennent" » (p. 41). La prise en compte d'une telle perspective réclame de la part de l'interdisciplinarité dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement qu'elle n'adhère pas à des positions conservatrices, mais qu'elle maintienne ses capacités de réflexion critique et sa centration sur les questions sociales.

Dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement, se pose donc cette tension à maintenir – et à laquelle peut pourvoir une approche circumdisciplinaire – entre la recherche de sens critique de l'action et l'orientation fonctionnelle qu'elle requiert, c'est-à-dire entre les exigences d'une démarche cognitive autonome et celles d'une réponse sociale contingente. De plus, toujours dans le cadre de la formation, plutôt que de voir celle-ci comme la résultante de deux stratégies complémentaires et étroitement imbriquées, on a voulu opposer l'enseignement et la recherche : « pendant que les uns font de la transmission des connaissances la province de l'interdisciplinarité, les autres lui dessinent un avenir au plan de la production de connaissances nouvelles et alors que les premiers y voient l'instrument d'un nouveau type de formation académique, les seconds prétendent y trouver le paradigme général du progrès du savoir par inter-fécondation des disciplines » (Gagné, 1987, p. 51). En outre, du premier point de vue, celui de l'enseignement, et plus particulièrement de la formation professionnelle à l'enseignement, on retrouve une autre opposition également relevée par Gagné (*Ibid.*) : ou bien l'interdisciplinarité est jugée devoir être première et servir la formation de base et la culture générale, et la formation disciplinaire plus pointue devra lui succéder, ou bien l'interdisciplinarité est vue comme seconde, de niveau synthétique, consécutive à une formation disciplinaire de base solide. « Voilà donc, conclut Gagné (*Ibid.*), l'esquisse de deux plaidoyers auxquels on ne peut être sensible

en même temps qu'au risque de conclure qu'il faut de l'interdisciplinarité partout... ou nulle part » (p. 51). Le danger, déjà signalé, résiderait alors dans l'illusion qui pourrait résulter du dépassement des réductions opérées par les disciplines et qui consisterait en la prétention à saisir le réel, l'action professionnelle par exemple, dans sa totalité intégrale. Cette illusion, note Lévy (1993), serait « d'autant plus dangereuse qu'elle s'ignorerait : [elle tendrait à] réduire le réel à ce qui est intelligible, représentable. Dans cette perspective, la visée consistant à vouloir saisir ce « réel » dans sa globalité, aboutit paradoxalement à nier dans ce « réel » tout ce qui résiste à cette appréhension, tout ce qui échappe aux règles de la pensée logique – l'aléatoire, le désordre, l'inachevé, le non-sens » (p. 309). À l'impasse d'une théorie unitaire qui renvoie à une conception de l'interdisciplinarité en tant que *mode d'appréhension* holistique, il importerait plutôt d'adopter une position plus humble en appréhendant l'interdisciplinarité en tant que méthode, en tant qu'approche permettant d'étudier divers segments du réel dans leur complexité selon *divers points de vue interreliés, en recourant à différentes lunettes*, mais aussi en tant qu'une approche du réel, centrée non plus seulement sur le processus d'objectivation scientifique tel que défini historiquement par l'interaction des fonctions théorique, empirique et opératoire (Freitag, 1986 ; Lenoir, 1993a), mais aussi et fondamentalement sur l'humain, le social, les fonctions de sens et de valeurs (*ibid.*).

Du point de vue interdisciplinaire, les disciplines, plutôt que d'être appréhendées comme des freins ou des obstacles et, éventuellement, d'être expulsées de tout cadre théorique de référence, peuvent être saisies et traitées en tant qu'apports indispensables dans un processus de formation. Toutefois, les disciplines contribuent, participent, assument une fonction de médiation dans le rapport au réel, mais elles ne constituent ni ne définissent les finalités de la formation professionnelle. Dit simplement, l'objectif premier de cette formation n'est pas de former, par exemple, un historien, un mathématicien ou un psychologue qui enseignera éventuellement par la suite, faute de mieux, mais bien de former un enseignant d'histoire, un enseignant de mathématique ou un enseignant de psychologie.

Cela requiert sans aucun doute un changement majeur de point de vue quant à la place et à la fonction de la disciplinarité dans le processus de formation. S'inspirant de la métaphore « profondeur-largeur » qui est généralement associée à l'activité scientifique et dans la lignée des travaux de Bernstein (1971, 1975), Klein (1996), l'appliquant au travail interdisciplinaire, relie l'idée de largeur à « une approche compréhensive basée sur de multiples variables et perspectives » (p. 212) et celle de profondeur au développement de compétences aux niveaux disciplinaire, interdisciplinaire et professionnel. Elle complète ces deux dimensions en les liant par celle de synthèse qui « connote la création d'un résultat interdisciplinaire à partir de la mise en œuvre d'un ensemble d'actions intégratrices » (*ibid.*, p. 212). L'interaction « profondeur-largeur-synthèse » s'avère indispensable dans la formation professionnelle à l'enseignement pour sortir de la logique strictement disciplinaire fondée sur la maîtrise (la profondeur, la spécialisation) de la discipline en vue de caractériser (décrire, expliquer) un segment du réel. Dans une perspective de formation professionnelle à l'enseignement, interdisciplinaire de surcroît, la *profondeur* renvoie au développement des compétences pertinentes sur le plan cognitif, à l'intégration des savoirs de divers ordres – et non seulement des savoirs disciplinaires – requis pour mener à bien l'action professionnelle interdisciplinaire. Plutôt que de définir

la formation à l'enseignement par l'apprentissage de disciplines en vue de les pratiquer ou de les enseigner isolément (la maîtrise), les disciplines sont insérées dans une démarche finalisée, dont Fourrez (1994a, 1998) présente un modèle opérationnel, et la formation a dès lors pour but, du point de vue disciplinaire, de comprendre comment les disciplines appréhendent de façon spécifique le réel et de dégager leur fonctionnalité, ce que Klein (1996) appelle l'adéquation. La profondeur ne fonctionne pas de façon isolée ; elle se voit régulée par l'autre dimension, la largeur. Celle-ci renvoie à la prise en compte des diverses dimensions constitutives de l'acte professionnel, de manière à promouvoir une perspective qui dépasse les simples aménagements curriculaires et les ajustements structurels pour atteindre les pratiques elles-mêmes et leurs significations, par là les finalités sociales de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. C'est dans cette direction que peut alors s'inscrire, d'un point de vue synthétique, l'approche interdisciplinaire ou, plus précisément, circumdisciplinaire.

Cela requiert aussi le développement dans la formation d'une forte identité professionnelle. En effet, au lieu de concevoir l'enseignant et de le conduire à se définir comme un disciplinaire, la formation, telle qu'elle vient d'être dessinée, vise le développement de professionnels de l'intervention éducative. Et « la professionnalisation de la formation des enseignants engage [...] une conception de l'exercice professionnel, des savoirs et des compétences qu'il requiert » (Lang, 1996, p. 24). Cette conception repose sur la construction d'une culture commune (Perrenoud, 1994) ; la professionnalisation a donc un corollaire, l'identité professionnelle. Dans un effort de théorisation d'un modèle de construction de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants, Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997) montrent que l'identité professionnelle, composante de l'identité globale d'un être humain, se construit tout au long de la vie sur la base d'un double processus psychologique et sociologique d'identification et d'identification. D'où, concluent ces auteurs, « le défi qui se pose alors aux formateurs et enseignants-associés est de développer une formation initiale des enseignants qui, dans sa nature et ses objectifs, prenne en compte ces processus en prévoyant des mécanismes favorisant chez le futur maître des aller-retour constants entre les processus identificatoires, à des modèles professionnels, par exemple, et les processus auto-réflexifs qui permettent le retour à soi et médiatisent la construction d'une identité professionnelle » (p. 296). Et Laperrière (1996) de faire remarquer que l'identité « n'est [...] jamais tout à fait volontaire » (p. 321), car elle « procède d'un double mouvement d'adhésion et d'assignation, l'adhésion référant à l'actualisation d'aspirations personnelles et l'assignation procédant d'un processus d'imposition sociale obligeant l'individu à réagir aux attentes des autres à son endroit (*Ibid.*).

Si tel est le cas, peut-être faudrait-il reconsidérer fondamentalement les structures et les modalités de formation universitaires du point de vue de l'assignation ? Peut-être faudrait-il aussi, du point de vue de l'adhésion, que les universitaires qui œuvrent dans la formation à l'enseignement se reconnaissent, sous l'angle identitaire, en tant que formateurs et que l'institution universitaire reconnaisse et valorise concrètement cette fonction sociale et intellectuelle ! Il y a là assurément un enjeu social et éthique...

Yves Lenoir
Université de Sherbrooke
Lucie Sauvé
Université du Québec, Montréal

- * Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement (GRIFE), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Les chercheurs de ce groupe sont membres du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CREFPE INTERUNIVERSITAIRE), lequel inclut également les chercheurs du CREFPE Laval, dirigé par Maurice Tardif, et du Laboratoire de recherche et d'intervention sur les professions de l'éducation (LABRIPROF) de l'Université de Montréal, dirigé par Claude Lessard, ainsi que des chercheurs du réseau de l'Université du Québec.
- ** Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) et Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- (1) Il n'est aucunement dans notre intention de débattre ici des rapports entre didactique et pédagogie. À ce sujet, voir Houssaye, Meirieu et Soëtard (1997). Les distinctions ici opérées n'ont d'autre raison que de permettre la mise en évidence d'une interdisciplinarité qui doit être pensée à tous les moments de l'action éducative, y compris au niveau curriculaire, et qui s'y actualise chaque fois différemment. Elle ne peut donc être restreinte à la seule intervention immédiate en classe.
 - (2) Pour éviter toute confusion avec la notion de transdisciplinarité qui recouvre plusieurs sens (au-delà, en deça, à travers, etc.), la circumdisciplinarité, mot forgé à partir de la préposition latine *circum*, « autour » – accusatif adverbial de *circus*, « cercle » –, veut exprimer le fait qu'elle se réfère non seulement à des savoirs disciplinaires, à d'autres savoirs homologués, mais aussi à des savoirs usuellement qualifiés de savoirs d'expérience. À cet égard, Gaillé (1997) et de Béchillon (1997), dans le numéro 10 de *La revue du MAUSS semestrielle* sur « Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter et transdisciplinarité », soulignent la dérive actuelle qui consiste à considérer la transdisciplinarité en tant que discours positif fondé sur/fondant un savoir autonome, sinon en tant qu'une métadisciplinarité.
 - (3) Raymond et Lenoir (1998) dégagent cinq caractéristiques des savoirs d'expérience : ils sont contextualisés et orientés vers l'action ; ils sont de nature éthique ou morale (normatifs) ; ils se produisent dans l'action ; ils s'inscrivent au sein de pratiques culturelles et de traditions pédagogiques ; ils s'expriment sous différentes formes (propositionnelle, narrative, littéraire, etc.).
 - (4) Dans l'enseignement primaire québécois, la démarche communicationnelle, liée à l'enseignement du français, est largement utilisée dans l'enseignement des différentes matières scolaires, alors que les démarches de résolution de problèmes et, surtout, les démarches de conceptualisation et expérimentale ne le sont que beaucoup moins.
 - (5) Il n'est pas possible de débattre ici du concept de *curriculum* tel qu'il est utilisé en éducation aux États-Unis. Il s'agit d'un « mot-valise » aux innombrables significations. Voir à ce sujet le remarquable ouvrage de synthèse de Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995), la thèse de Durand (1994) ou encore le recueil de textes sélectionnés par Flinders et Thornton (1997), sans oublier tout particulièrement le *Handbook of research on curriculum* dirigé par Jackson (1992), les présentations sociohistoriques de Kliebard (1992a, 1992b), de Rudolph (1977) et de Tanner et Tanner (1990), ainsi que le livre de Forquin (1989) sur la théorie du *curriculum* élaborée par la « Nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne. Notons seulement ici que, dans la documentation américaine relative aux questions interdisciplinaires en éducation, le concept est généralement approché de façon extensive et englobante, incluant ainsi toutes les facettes de la planification de l'intervention, sinon l'intervention elle-même. Il diffère donc de la définition en usage au Québec à laquelle nous recourons, empruntée à Legendre (1993) : un *curriculum* est l'« ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les différentes composantes de celles-ci, planifiées pour un niveau d'études et/ou pour un sous-groupe de sujets dans une école, un collège ou une université » (p. 288). Forquin (1984), dans cette optique, remarque que « par extension, la notion désignera moins un parcours effectivement accompli qu'un parcours prescrit par une institution scolaire, c'est-à-dire un programme ou un ensemble de programmes d'apprentissage organisés en *cursum* » (p. 213).
 - (6) Dans un excellent petit ouvrage récent, Beane (1997), qui est sans doute le chercheur américain actuel qui s'est le plus systématiquement penché sur la question de l'intégration, procède à une synthèse remarquable de sa pensée. Il rappelle que l'intégration curriculaire vise avant tout à assurer « une intégration personnelle et sociale à travers une organisation du curriculum autour de problèmes et de questions signifiantes, identifiés de concert par les éducateurs et les élèves, sans égard pour les frontières disciplinaires » (p. x-xi), ce qui favorise le recours à la pensée critique vis-à-vis des questions réelles de la vie sociale et de l'action que celles-ci suscitent, ainsi que la redéfinition du partage du pouvoir en classe et de la place du savoir, ce dernier devant toujours être contextualisé. Beane dégage également quatre dimensions relatives à une intégration curriculaire : l'intégration des expériences de vie et d'apprentissage, l'intégration sociale à visée démocratique, l'intégration du savoir dans une perspective de contextualisation et l'intégration du *design* curriculaire. Il est à noter que la position de Beane se rapproche fortement des conceptions de la théorie des *curricula* mises de l'avant par la « nouvelle sociologie de l'éducation » britannique et particulièrement par Bernstein (1971, 1975, 1997a, 1997b) et Young (1971, 1976).
 - (7) Pour Crutchfield (1978), une *resource unit* est un plan qui présente une vue d'ensemble, qui sert d'ossature et qui inclut des objectifs et un ensemble d'activités en vue de guider l'élève dans son développement des concepts sélectionnés en recourant à la démarche de résolution de problèmes.
 - (8) Une « boîte noire » est « une représentation d'une partie du monde qu'on accepte dans sa globalité sans juger utile d'examiner les mécanismes de son fonctionnement » (Fourez, 1992b, p. 346).
 - (9) Pour une présentation historique et critique du concept d'intégration, voir Beane (1997), Lenoir (1991, à paraître a) et Lenoir et Laforest (à paraître).
 - (10) La mise en place d'un *curriculum* intégrateur (*integrative curriculum*), plutôt que celle d'un *curriculum* intégré (*integrated curriculum*), devrait être privilégiée, de manière à assurer l'autonomie et la responsabilisation des enseignants dans leurs actions aux niveaux didactique et pédagogique et à promouvoir une approche épistémologique de type constructiviste, plutôt que réaliste.
 - (11) Pour Beane (1993), « l'intégration [...] est quelque chose que nous faisons nous-mêmes ; elle n'est pas réalisée pour nous par d'autres » (p. 197). Charlot (1997) ne dit pas autrement : « Si le savoir est rapport, c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle – et non l'accumulation de contenus intellectuels » (p. 74). Goldmann avait déjà signalé en 1966 que l'objet des sciences humaines est l'étude non des faits en eux-mêmes, mais de l'action elle-même produite par les êtres humains, de son rapport au monde.

- (12) Pring (1973) attire l'attention sur une autre distinction, d'ordre épistémologique, établie au niveau curriculaire : « "l'intégration" incorpore l'idée d'unité entre les différentes formes du savoir et leur discipline respective. "L'interdisciplinarité", d'un autre côté, se réfère simplement à l'utilisation de plus d'une discipline dans la poursuite d'une recherche spécifique » (p. 135). Cette distinction rejoint notre position en ce que l'interdisciplinarité s'avère un moyen favorisant l'intégration, celle-ci faisant l'objet d'un ensemble d'enjeux épistémologiques, mais aussi sociopolitiques et socioidéologiques, puisque étroitement associés à la relation enseignement-apprentissage, par là, aux finalités éducationnelles.
- (13) Sur la question de la professionnalisation de l'enseignement, voir entre autres Altet (1994), Blin (1997), Bourdoncle (1991, 1993, 1994), Hensler (1993), Huberman (1986), Labaree (1992), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), Perron, Lessard et Bélanger (1993), Tardif, Lessard et Gauthier (1998a).
- (14) Perrenoud (1994) définit la professionnalisation, qu'il distingue du professionnalisme (« la revendication d'une qualification spécialisée ») par « l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres » (p. 211).
- (15) Cette affirmation demanderait d'être nuancée, du fait que plusieurs des objets d'enseignement dans la formation à l'enseignement peuvent être difficilement reconnus comme des disciplines scientifiques ; il s'agit bien par contre de matières scolaires, c'est-à-dire de contenus d'enseignement formalisés, à distinguer des disciplines scientifiques comme nous l'avons déjà rappelé.
- (16) Le modèle de formation actuellement prévalant dans la formation médicale, telle qu'actualisée par la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke par exemple et bien antérieurement par l'Université McMaster dès le milieu des années soixante, est l'apprentissage par résolution de problèmes réels, le *problem-based learning (PBL approach)* (Schmidt, 1983, 1993). En signalant cette approche inductive de formation, fondée sur l'étude de cas réels en contexte fonctionnel (Walton et Matthews, 1989), c'est-à-dire en formation médicale sur « le recours à des problèmes médicaux observés chez des patients en tant que contexte d'apprentissage d'habiletés à résoudre des problèmes et d'acquisition de connaissances relatives aux sciences médicales et cliniques » (Albanese et Mitchell, 1993, in Feletti, 1993), cela ne signifie nullement que nous y adhérons sans distanciation critique, compte tenu de la nécessité préalable de clarifier ce qu'il faut entendre par problème (Andler, 1987) de manière à éviter de se soumettre à l'approche technocratique (Freitag, 1995, 1996) et de verser alors dans une ingénierie vouée à la seule résolution de problèmes, de préciser les interactions entre les fonctions théorique, empirique et opérationnelle que requiert tout « problème », et de spécifier les finalités socioéducatives poursuivies.
- (17) Burchell (1995) et Rey (1996), à la suite d'une recension critique, pour l'un, des travaux anglophones et, pour l'autre, des travaux francophones menés sur la question jusqu'à présent, dégagent chacun trois principaux modèles relatifs à l'emploi du concept de compétence : la *compétence-comportement* ou le *behaviourist model* ; la compétence générative ou la *generic competence* ; la compétence escient – qui est une compétence potentiellement transversale – ou l'*interactive model*.
- (18) Selon René Hivon, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et spécialiste en pédagogie universitaire intervenant tout particulièrement au niveau de la formation pédagogique en milieu médical, c'est précisément entre autres parce que ces professions détiennent un haut statut social qu'elles sont prêtes à refondre radicalement leur formation, de manière à maintenir leur position privilégiée (échange avec René Hivon, novembre 1997).
- (19) Comme le soulignent Lessard et Bourdoncle (1998), « la formalisation d'un savoir d'action pédagogique peut [...] être au cœur d'une stratégie de professionnalisation de l'enseignement [...] la démarche de formalisation des savoirs pratiques et d'expérience paraît une voie prometteuse pour la « réconciliation » des univers de la théorie et de la pratique et pour le dépassement d'une approche applicationniste des rapports entre le monde de la formation et de la recherche scientifique, d'une part, et celui de la pratique, d'autre part » (p. 32).

BIBLIOGRAPHIE

- ACKERMAN D.B. (1989). – Intellectual and practical criteria for successful curriculum integration. In H.H. Jacobs (dir.), **Interdisciplinary curriculum : Design and implementation** (p. 25-37). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- ALTET M. (1994). – **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : Presses universitaires de France.
- ALTET M. (1996). – Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck Université.
- ALZATE PATIÑO A. (1993). – **Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental**. Córdoba : Alcaldía Municipal Planeta Rica, Secretaria de Educación.
- ANDLER D. (1987). – Problème. In I. Stengers (dir.), **D'une science à l'autre. Des concepts nomades**. (p. 1190-159). Paris : Seuil.
- ANTOINE F., GROOTAERS D. et TILMAN F. (1988). – **De l'école à l'entreprise. Manuel de la formation en alternance**. Lyon-Bruxelles : Chronique sociale/Vie ouvrière.
- APOSTEL L. et VANLANDSCHOOT J. (1994). – Interdisciplinarity : The construction of worldviews and the dissemination of scientific results. **Issues in Integrative Studies**, 12, 9-22.
- APPLE M.W. (1990). – **Ideology and curriculum**. New York, NY : Routledge.
- ARMSTRONG F.H. (1988). – Reflections on the nature of interdisciplinarity : A reply to Benson, his critics, and Nicholson. **Issues in Integrative Studies**, 6, 152-166.
- ARONOWITZ S. et GIROUX H. (1991). – **Postmodern education. Politics, culture and social criticism**. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.

- ASTOLFI J.-P. (1979). – Enseignement scientifique et interdisciplinarité. In **Interdisciplinarité et apprentissages scolaires dans les collèges** (Rapport des Journées d'étude d'Évry, mai 1979, p. 31-38).
- ASTOLFI J.-P. (1997). – Du « tout » didactique au « plus » didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 67-73.
- AVANZINI G. (1997). – Les déboires de la notion de pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 17-24.
- BARBIER J.-M. (dir.) (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : Presses universitaires de France.
- BARON G.-L. (1989). – **L'informatique discipline scolaire ? Le cas des lycées**. Paris : Presses universitaires de France.
- BARRÉ-DE MINIAC C. et CROS F. (1984). – **Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques (Analyse réalisée au cours de l'expérimentation menée dans dix collèges, de 1978 à 1980)**. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- BASTIDE R. (1967). – Approche interdisciplinaire de la maladie mentale. *Information sur les sciences sociales*, 6 (4), 37-52.
- BEANE J.A. (1990). – **A middle school curriculum : From rhetoric to reality**. Columbus, OH : National Middle School Association.
- BEANE J.A. (1991). – The middle school : The natural home of integrated curriculum. *Educational Leadership*, 49 (2), 9-13.
- BEANE J.A. (1992). – **Integrated curriculum in the middle school**. Urbana, IL : ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ERIC Ed 351095).
- BEANE J. A. (1993). – Turning the floor over : Reflections on a middle school curriculum. In T. Dickinson (dir.), **Readings in middle school curriculum : A continuing conversation** (p. 193-204). Columbus, OH : National Middle School Association.
- BEANE J.A. (1995). – Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *Phi Delta Kappan*, 76, 616-621.
- BEANE J.A. (1997). – **Curriculum integration. Designing the core of democratic education**. New York, NY : Teachers College Press, Columbia University.
- BECK R.H., COPA G.H. et PEASE V.H. (1991). – Integrating the curriculum : Vocational and academic teachers work together. *Educational Leadership*, 49 (2), 29-31.
- BERGER G. (1972). – Opinions et réalités. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), **L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités** (p. 21-69). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- BERNSTEIN B. (1971). – On the classification and framing of educational knowledge. In M.F.D. Young (dir.), **Knowledge and control. New Directions for the sociology of education** (p. 47-69). London : Collier-Macmillan.
- BERNSTEIN B. (1975). – **Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social**. Paris : Minuit.
- BERNSTEIN B. (1997a). – Écoles ouvertes, sociétés ouvertes ? In J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes** (p. 155-164). Bruxelles : De Boeck Université.
- BERNSTEIN B. (1997b). – À propos du curriculum. In J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes** (p. 165-171). Bruxelles : De Boeck Université.
- BEST F. (1982). – L'interdisciplinarité. In L. Legrand, **Pour un collège démocratique – Rapport au ministre de l'Éducation nationale** (p. 32-34). Paris : La Documentation française.
- BIRON D., HENSLER H. et SIMARD G. (à paraître). – Le concept de compétence dans la littérature francophone et anglophone. In P. Jonnaert (dir.), **La formation didactique des enseignants du primaire : didactique et formation interdisciplinaire**. Bruxelles : De Boeck Université.
- BLIN J.-F. (1997). – **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- BOTTOMORE T.B. (1983). – Introduction. In L. Apostel, J.-M. Benoist, T.B. Bottomore, K.E. Boulding, M. Dufrenne, M. Eliade, C. Furtado, G. Gusdorf, D. Krishna, W.J. Mommsen, E. Morin, M. Piattelli-Palmarini, M.A. Sinacœur, S.N. Smirnov et J. Uj, **Interdisciplinarité et sciences humaines** (Vol. 1, p. 9-18). Paris : Unesco.
- BOURDONCLE R. (1991). – La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. I – La fascination des professions (1). *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- BOURDONCLE R. (1993). – La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- BOURDONCLE R. (1994). – La professionnalisation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), 13-23.
- BOUTET J. (1988). – Didactique des langues et relations interdisciplinaires. *Études de linguistique appliquée*, 72, 39-42.
- BRONCKART J.-P. (1990). – Didaktik/Didactiques. *Bildungsforschung und Bildungspraxis/Éducation et recherche*, 12 (3), 213-220.
- BURCHELL H. (1995). – A useful role for competence statements in post-compulsory teacher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (3), 251-259.
- CAILLÉ A. (1997). – Présentation. *La revue du MAUSS semestrielle*, 10, 5-20.
- CAINE R. et CAINE G. (1991). – **Making connections : Teaching and the human brain**. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

- CARDELLICHO T. L. (1995). – Curriculum and the structure of the school. *Phi Delta Kappan*, 76, 629-632.
- CASE R. (1991a). – **Integrating around themes: An overemphasized tool ?** (Tri-University integration project). Burnaby : Faculty of Education, Simon Fraser University (Foci : Forum on Curricular Integration. Occasional Paper n° 7).
- CASE R. (1991b). – The anatomy of curricular integration. *Revue canadienne de l'éducation*, 16 (2), 215-224.
- CASSIE J.R.B. et HACHÉ D. (1998). – L'utilisation d'une heuristique curriculaire pour créer un apprentissage adapté à la vie. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), 75-93.
- CHANGEUX J.-P. (1990). – Sciences en émergence : les sciences cognitives. In Centre national de la recherche scientifique, **Actes du colloque « Carrefour des sciences »**, Session plénière du comité national de la recherche scientifique : L'interdisciplinarité (p. 31-39). Paris : PAPCOM.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris : Economica-Anthropos.
- CHERVEL A. (1988). – L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- CHERVEL A. (1992). – L'école, lieu de production d'une culture. In F. Audigier et G. Baillat (dir.), **Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage** (p. 195-198). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- CICCORIO R. A. (1970). – « Integration » in the curriculum : An historical and semantic inquiry. *Main Currents*, 27, 60-62.
- CIFALI M. (1996). – Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** (p. 119-135). Bruxelles : De Boeck Université.
- CLARK M.E. et WAWRYTKO S.A. (1990). – **Rethinking the curriculum. Toward an integrated, interdisciplinary college education**. New York, NY : Greenwood Press.
- CLARKE J.H. et AGNE R.M. (1997). – **Interdisciplinary high school teaching**. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- COHEN E. (1993). – Are we (not) what we are becoming ? Gay « identity », « gay studies », and the disciplining of knowledge. In E. Messer-Davidow, D.R. Shumway et D.J. Sylvan (dir.), **Knowledge : Historical and critical studies in interdisciplinarity** (p. 397-421). Charlottesville, VI : University Press of Virginia.
- CONNOLLE R.J. (1937). – **A study of the concept of integration in present-day curriculum making**. Washington, DC : The Catholic University of America.
- COOMBS J. (1991). – **Thinking seriously about curriculum integration** (Tri-University integration project). Burnaby : Faculty of Education, Simon Fraser University (Foci : Forum on Curricular Integration. Occasional Paper n° 4).
- COURT D. (1991). – **Curricular integration and teachers' personal practical knowledge** (Tri-University integration project). Burnaby : Faculty of Education, Simon Fraser University (Foci : Forum on Curricular Integration. Occasional Paper n° 5).
- CROS F. (1986). – Plusieurs définitions, un consensus. *Cahiers pédagogiques*, 244-245, 18-23.
- CROS F. (1987). – L'interdisciplinarité. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, 11, 35-47.
- CROS F. (1998). – Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants : de quelle interdisciplinarité s'agit-il ? *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), 115-136.
- CRUTCHFIELD M.A. (1978). – **Elementary social studies. An interdisciplinary approach**. Columbus, OH : Merrill Book.
- DANIELS L. (1991). – **Integration and relevance** (Tri-University integration project). Burnaby : Faculty of Education, Simon Fraser University (Foci : Forum on Curricular Integration. Occasional Paper n° 3).
- DE BÉCHILLON D. (1997). – La notion de transdisciplinarité. *La revue du MAUSS semestrielle*, 10, 185-200.
- DESMARCHAIS J.E. (dir.). (1996). – **Apprendre à devenir médecin. Bilan d'un changement pédagogique centré sur l'étudiant**. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- DESROCHES F. (1997). – Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (1), 3-16.
- DEVELAY M. (1992). – **De l'apprentissage à l'enseignement**. Paris : ESF.
- D'HAINAUT L. (1979). – L'interdisciplinarité et l'intégration. In L. D'Hainaut (coord.), **Programmes d'études et éducation permanente** (p. 206-233). Paris : Unesco.
- D'HAINAUT L. (1985). – **Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation** (4^e éd.). Paris-Bruxelles : F. Nathan/Labor.
- D'HAINAUT L. (1986). – **L'interdisciplinarité dans l'enseignement général** (Étude de Louis D'Hainaut à la suite d'un colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unesco du 1^{er} au 5 juillet 1985). Paris : Unesco, Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes.
- DRAKE S.M., BEBBINGTON J., LAKSMAN S., MACKIE P., MAYNES N. et WAYNE, L. (1992). – **Developing an integrated curriculum using the story model**. Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education Press.
- DRESSEL P. (1958). – Integration : An expanding concept. In N.B. Henry (dir.), **The integration of educational experiences : The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education**

- (p. 251-263). Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- DURAND M.-J. (1994). – **État de la question conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine curriculaire.** Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal.
- ENGELBERG J. (1994). – **The nature of integrative study.** Stillwater, OK : New Forums Press.
- ENGLISH F.W. et HILL J.C. (1990). – **Restructuring : The principal and curriculum change. A report of the NASSP curriculum council. Rapport de recherche.** Reston, VA : National Association of Secondary School Principals.
- ESLAND G.M. (1971). – Teaching and learning as the organization of knowledge. In M. F.D. Young (dir.), **Knowledge and control. New directions for the sociology of education** (p. 70-115). London : Collier-Macmillan.
- FAURE G.O. (1991). – La mise en œuvre de l'interdisciplinarité : barrières institutionnelles et intellectuelles. In E. Portella, (dir.), **Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats** (p. 109-116). Toulouse : Éditions Érès.
- FAVRE H. (1978). – **Rapport sur l'interdisciplinarité (Rapport de recherche).** Montréal : Faculté des études supérieures, Université de Montréal.
- FELETTI G. (1993). – *Research on problem-based learning : What is needed ? Newsletter of the Australian Problem-Based Learning Network, PROBE*, 8, 8-11.
- FETHE C. (1977). – Curriculum theory : A proposal for unity. **Educational Theory**, 27 (2), 96-102.
- FILION-CAMPEAU G. et RAMACIERI L. (1995). – **Est-ce bien un sapin, 2^e année (Projet interdisciplinaire : sciences de la nature, français, mathématique).** Montréal : École Fernand-Seguin, Commission des écoles catholiques de Montréal.
- FLINDERS D.J. et THORNTON S.J. (dir.). (1997). – **The curriculum studies reader.** New York, NY : Routledge.
- FOGARTY R. (1991a). – Ten ways to integrate curriculum. **Educational Leadership**, 49 (2), 61-65.
- FOGARTY R. (1991b). – **The mindful school : How to integrate the curricula.** Palatine, IL : Skylight.
- FORQUIN J.-C. (1984). – La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. **Revue française de sociologie**, XXV, 211-232.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et société. Le point de vue des sociologues britanniques.** Bruxelles : De Boeck Université/Éditions universitaires.
- Foundation for Integrated Education (1948). – **Issues in integration.** Rapport du First national workshop à l'Université du New Hampshire. New York, NY : The Foundation.
- FOUREZ G. (1992a). – **La construction des sciences. Les logiques des interventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences** (2^e éd. revue). Bruxelles : De Boeck Université (1^{re} éd. 1988).
- FOUREZ G. (1992b). – La formation des jeunes par les sciences. **Humanités chrétiennes**, XXXV (4), 341-359.
- FOUREZ G. (1994a). – **Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences.** Bruxelles : De Boeck Université.
- FOUREZ G. (1994b). – L'interdisciplinarité ou « du bon usage des spécialistes ». In A. Giordan et J.-L. Martinand (coord.), **L'alphabétisation scientifique et technique (Actes de XVI^e journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles, p. 147-154).** Paris : Association DIFES.
- FOUREZ G. (1998). – Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. **Revue des sciences de l'éducation**, XXIV (1), 31-50.
- FRAZEE B. et RUDNITSKI R.A. (1995). – **Integrated teaching methods : Theory, classrooms applications, field-based connections.** Albany St, NY : Delmar.
- FREIRE P. (1974). – **Pédagogie des opprimés suivi de Consensitisation et révolution.** Paris : François Maspéro.
- FREITAG M. (1986). – **Dialectique et société (Tome 1 – Introduction à une théorie générale du symbolique).** Montréal-Lausanne : Éditions coopératives Albert Saint-Martin/L'Âge d'homme.
- FREITAG M. (1995). – **Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique.** Québec-Paris : Nuit blanche/La découverte.
- FREITAG M. (1996). – La « technocratisation » de la recherche et l'abandon du projet pédagogique en sciences sociales. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), **La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Constats, impacts et conséquences** (p. 41-62). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- GAGNÉ G. (1987). – Notes sur l'interdisciplinarité. **Société**, 1, 49-68.
- GARDNER H. et BOIS-MANSILLA V. (1994). – Teaching for understanding – within and across the disciplines. **Educational Leadership**, 51 (5), 14-18.
- GAUTHIER C., DESBIENS J.-F., MALO A., MARTINEAU S. et SIMARD D. (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.** Québec : Presses de l'Université Laval.
- GILLET P. (1987). – **Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien.** Paris : Presses universitaires de France.
- GLASERSFELD E. von (1988). – Introduction à un constructivisme radical. In P. Watzlawick (dir.), **L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme** (p. 19-43) (Trad. A.-L. Hacker). Paris : Seuil (1^{re} éd. 1981).
- GOHIER C., ANADON M., BOUCHARD Y., CHARBONNEAU B. et CHEVRIER J. (1997). – Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. In M. Tardif et H. Ziarko (dir.), **Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec**

- (p. 280-299). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- GOLBY M. (1981). – The curriculum of the primary school. *Aspects of Education*, 26, 39-51.
- GOLDMANN L. (1966). – *Sciences humaines et philosophie. Pour un structuralisme génétique*. Paris : Gonthier.
- GOODLAD J.I. et SU Z. (1992). – Organization of the curriculum. In P.W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 327-344). New York, NY : Macmillan
- GUALDONI M. (1980). – *Global education : A generic identification based on a national delphi and practical application within the State of Michigan*. Thesis submitted to the Office for Graduate Studies, Graduate Division of Wayne State University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, University of Michigan, Detroit, MI.
- GUSDORF G. (1967). – *Les sciences de l'homme sont-elles des sciences humaines ?* Strasbourg : Université de Strasbourg, Faculté des lettres.
- GUSDORF G. (1968). – Interdisciplinaire (connaissance). In *Encyclopedia Universalis* (vol. 8, p. 1086-1090). Paris : Encyclopedia Universalis.
- GUSDORF G. (1983). – Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire. In L. Apostel, J.-M. Benoist, T.B. Bottomore, K.E. Boulding, M. Duffenne, M. Eliade, C. Furtado, G. Gusdorf, D. Krishna, W.J. Mommsen, E. Morin, M. Piatteli-Palmarini, M.A. Sinacœur, S.N. Smirnov et J. Ui, *Interdisciplinarité et sciences humaines* (Vol. 1, p. 31-51). Paris : Unesco.
- HALBWACHS F. (1981). – Apprentissage des structures et apprentissage des significations. *Revue française de pédagogie*, 57, 15-21.
- HALTÉ J.-F. (1988). – L'écriture entre didactique et pédagogie. *Études de linguistique appliquée*, 71, 7-19.
- HAMILTON D.M. (1982). – *A study of the characteristics of integrated programs found in a sample of selected schools (K-8)*. Thesis submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Colorado in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, Ann Arbor, MI : UMI, 1990.
- HANNOUN H. (1972). – *L'attitude non directive de Carl Rogers*. Paris : ESF.
- HECKHAUSEN H. (1972). – Discipline et interdisciplinarité. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (p. 83-90). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- HENRY N.B. (dir.). (1958). – *The integration of educational experiences : The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- HENSLER H. (dir.). (1993). – *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- HOPKINS L.T. (1937). – *Integration : Its meaning and application*. New-York, NY : Appleton-Century.
- HOSKIN K.W. (1993). – Education and the genesis of disciplinarity : The unexpected reversal. In E. Messer-Davidow, D.R. Shumway et D.J. Sylvan (dir.), *Knowledge : Historical and critical studies in disciplinarity* (p. 271-304). Charlottesville, VA : University Press of Virginia.
- HOUSSAYE J., MEIRIEU P. et SOËTARD M. (1997). – Penser la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120 (Numéro thématique).
- HÜBENTHAL U. (1994). – *Interdisciplinary thought. Issues in Integrative Studies*, 12, 55-75.
- HUBER L. (1992a). – Editorial. *European Journal of Education*, 27 (3), 193-199.
- HUBERMAN M. (1986). – Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75, 5-15.
- JACKSON P.W. (dir.). (1992). – *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*. New York, NY : Macmillan.
- JACOBS H.H. (1989). – The growing need for interdisciplinary curriculum content. In H.H. Jacobs, (dir.), *Interdisciplinary curriculum : Design and implementation* (p. 1-11). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- JACOBS H.H. (1991). – *Integrating the curriculum : Planning for curriculum integration*. *Educational Leadership*, 49 (2), 27-28.
- JANTSCH E. (1972). – *Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation*. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (p. 98-125). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- KAIN D.L. (1993). – Cabbages – and kings : Research directions in integrated/interdisciplinary curriculum. *The Journal of Educational Thought*, 27 (3), 312-331.
- KEESEY R. (1988). – Transformations in disciplinary knowledge assumptions and their implications for reforming the undergraduate curriculum. *Issues in Integrative Studies*, 6, 82-125).
- KENNEDY D. (1993). – Spring break. In E. Messer-Davidow, D.R. Shumway et D.J. Sylvan (dir.), *Knowledge : Historical and critical studies in interdisciplinarity* (p. 422-462). Charlottesville, VA : University Press of Virginia.
- KLEIN J.T. (1990). – *Interdisciplinarity : History, theory, and practice*. Detroit, MI : Wayne State University Press.
- KLEIN J.T. (1996). – *Crossing boundaries. Knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity*. Charlottesville, VA : University Press of Virginia.
- KLEIN J.T. (1998). – L'éducation primaire, secondaire et postsecondaire aux États-Unis : vers l'unification du discours sur l'interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), 51-74.

- KLIEBARD H.M. (1992a). – Constructing a history of the american curriculum. In P.H. Jackson (dir.), **Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association** (p. 157-184). New York, NY : Macmillan.
- KLIEBARD H.M. (1992b). – **Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory.** New York, NY-London : Routledge.
- KNUDSEN C.W. (1937). – What do educators mean by « integration » ? **Harvard Educational Review, VII** (1), 15-26.
- KOCKELMANS J.J. (1979). – *Science and discipline.* Some historical and critical reflections. In J.J. Kockelmans (dir.), **Interdisciplinarity and higher education** (p. 11-45). Philadelphie, PA : The Pennsylvania State University Press.
- LABAREE D.F. (1992). – Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. **Harvard Educational Review, 62** (2), 123-154.
- LAHAYE L., LESSARD C. et TARDIF M. (1990). – Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier, une approche socio-épistémologique du savoir enseignant. In G.-R. Roy (dir.), **Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation** (Tome 3 – Enseignement et apprentissage, p. 889-895). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LANG V. (1996). – Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. **Recherche et formation, 23**, 9-27.
- LAPERRIÈRE A. (1996). – Entre identité ethnique et civique : études québécoises. In F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), **Pluralisme, citoyenneté et éducation** (p. 321-336). Paris : L'Harmattan.
- LAROSE F. et LENOIR Y. (1995). – **L'interdisciplinarité didactique au primaire : étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation – Rapport final (volet recherche).** Sherbrooke : Faculté d'éducation (Rapports de recherche du GRIFE, n° 4).
- LAROSE F. et LENOIR Y. (1998). – Pratiques interdisciplinaires chez des enseignants du primaire au Québec : résultats de recherches. **Revue des sciences de l'éducation, XXIV** (1), 198-240.
- LAROSE F., LENOIR Y., BACON N. et PONTON M. (1994). – Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative : une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. **Revue des sciences de l'éducation, XX** (4), 719-740.
- LATAILLE-DÉMORÉ D. (1998). – Le défi de l'intégration des apprentissages et la refonte du programme de formation initiale à l'enseignement en Ontario. **Revue des sciences de l'éducation, XXIV** (1), 137-164.
- LEGENDRE R. (1988). – **Dictionnaire actuel de l'éducation.** Paris-Montréal : Larousse.
- LEGENDRE R. (1993). – **Dictionnaire actuel de l'éducation** (2^e éd.). Montréal-Paris : Guérin/Eska.
- LEGRAND L. (1983). – L'interdisciplinarité en pédagogie – Essai de clarification. In F. Cros (dir.), **Groupe-ments différenciés d'élèves. 3 – L'interdisciplinarité, un moyen de différencier la pédagogie.** Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- LENOIR Y. (1991). – **Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec.** Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7, Paris.
- LENOIR Y. (1992). – Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières : résultats d'une recherche exploratoire. In R. Delisle et P. Bégin (dir.), **L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir ?** (p. 17-57). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LENOIR Y. (1993a). – Entre Hegel et Descartes : de quels sens peut-il être question en didactique ? In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), **Sens des didactiques et didactique du sens** (p. 29-99). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LENOIR Y. (1993b). – Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques : différents sens pour les didactiques. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), **Sens des didactiques et didactique du sens** (p. 367-417). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LENOIR Y. (1994). – **Quelques modèles didactiques à caractère interdisciplinaire.** Sherbrooke : Faculté d'éducation (Cahiers du GRIFE, n° 2).
- LENOIR Y. (1996a). – Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), **Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs** (p. 223-251). Bruxelles : De Boeck Université.
- LENOIR Y. (1996b). – **Perspectives curriculaires et interdisciplinarité : un essai de clarification.** Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Documents du LARIDD, n° 11).
- LENOIR Y. (1997a). – Didactique et interdisciplinarité : une complémentarité nécessaire et incontournable. In L. Scheibe (dir.), **Formação e profissionalização do educador** (vol. II, p. 231-267). Florianópolis : Universidade federal de Santa Catarina/Universidade do Estado de Santa Catarina.
- LENOIR Y. (1997b). – Some interdisciplinary instructional models used in the primary grades in Quebec. **Issues in Integrative Studies. An Interdisciplinary Journal, 15**, 77-112.
- LENOIR Y. (À paraître a). – Interdisciplinarité. In J. Houssaye (dir.), **Questions pédagogiques. Encyclopédie historique.** Paris : Hachette.
- LENOIR Y. (dir.). (À paraître b). – **Une recherche-action-formation sur les pratiques interdisciplinaires au primaire. Témoignages critiques des acteurs et actrices.** Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- LENOIR Y. et LAFOREST M. (1994). – Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire. **Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education, 19** (4), 431-447.

- LENOIR Y. et LAFOREST M. (À paraître). – Préoccupations interdisciplinaires dans l'enseignement primaire québécois : Éléments de contextualisation sociohistorique. In M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), **Didactique et formation interdisciplinaire. La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ?** Bruxelles : De Boeck Université.
- LENOIR Y. et PELLERIN B. (1994). – **Un modèle de mise en œuvre de l'interdisciplinarité didactique : l'interdisciplinarité complémentaire au niveau des objets et des démarches d'apprentissage.** Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Documents du LARIDD, n° 3).
- LÉON A. (1980). – **Histoire des faits éducatifs.** Paris : Presses universitaires de France.
- LESSARD C. et BOURDONCLE R. (1998). – Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), **Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement** (p. 11-33). Bruxelles : De Boeck Université.
- LESSARD C., PERRON M. et BÉLANGER P.W. (dir.). (1993). – La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. **Revue des sciences de l'éducation, XIX** (1), 5-258 (Numéro thématique).
- LÉVY A. (1993). – Projet interdisciplinaire et intervention clinique. In V. de Gaulejac et S. Roy (dir.), **Sociologies cliniques** (p. 305-313). Montréal : Éditions Hommes et perspectives, Epi.
- LOUIS R., JUTRAS F. et HENSLER H. (1996). – Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 21** (4), 414-432.
- MALGLAIVE G. (1990). – **Enseigner à des adultes.** Paris : Presses universitaires de France.
- MARTIN-KNIEP G.O., FEIGE D.M. et SOODAK L.C. (1995). – Curriculum integration : An expanded view of an abused idea. **Journal of Curriculum and Supervision, 10** (3), 227-249.
- MEIRIEU P. (1993). – **L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?** Paris : ESF.
- MILLER J.P., CASSIE J.R.B. et DRAKE S.M. (1990). – **Holistic learning : A teacher's guide to integrated studies.** Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education Press.
- MILLS R. et LEHMAN N. (1996). – Curriculum integration : Changing classrooms. **Action in Teacher Education, XVIII** (1), 82-84.
- MORIN E. (1994). – De l'interdisciplinarité. **Bulletin du CIRET, 2** (<<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>>).
- MORVAL M. (1993). – La recherche interdisciplinaire : une difficile intégration. In V. de Gaulejac et S. Roy (dir.), **Sociologies cliniques** (p. 297-304). Montréal : Éditions Hommes et perspectives, Epi.
- NEWELL W.H. (1990). – Interdisciplinary curriculum development. **Issues in Integrative Studies, 8**, 69-86.
- NICOLAS J. (dir.). (1996). – **Étape 2 : Déploiement des compétences** (Document de travail pour la réforme du programme de baccalauréat en génie mécanique). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté des sciences appliquées, Département de génie mécanique.
- NOT L. (1979). – **Les pédagogies de la connaissance.** Toulouse : Privat.
- ORGAN T. (1958). – The philosophical bases for integration. In N.B. Henry (dir.), **The integration of educational experiences : The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education** (p. 26-42). Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- ORR D. (1994). – **Earth in mind.** Washington, DC : Island Press.
- OVERLY N.V. et KIMPSTON R.D. (dir.) (1976). – **Global studies. Problems and promises for elementary teachers.** Washington, DC : Association for Supervision and Curriculum Development.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER É. et PERRENOUD P. (dir.) (1996). – **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Bruxelles : De Boeck Université.
- PALMADE G. (1977). – **Interdisciplinarité et idéologies.** Paris : Anthropos.
- PELLERIN B., LENOIR Y., BIRON D. et DE BROIN L. (1994). – **Guide de sensibilisation et d'instrumentation à l'interdisciplinarité didactique. Modèle didactique complémentaire au niveau des objets et des démarches d'apprentissage – Version finale.** Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Rapport de recherche du GRIFE, n° 1).
- PELLERIN B., LENOIR Y., DE BROIN L., BIRON D. et CAMIRAND M. (1994). – **Guide d'accompagnement à la formation au modèle didactique complémentaire au niveau des objets et des démarches d'apprentissage.** Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Rapport de recherche du GRIFE, n° 2).
- PERRENOUD P. (1994). – **La formation des enseignants entre théorie et pratique.** Paris : L'Harmattan.
- PERRON M., LESSARD C. et BÉLANGER P.W. (1993). – Introduction. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? **Revue des sciences de l'éducation, XIX** (1), 5-32.
- PETRIE H.G. (1992). – Interdisciplinarity education : Are we face with insurmountable opportunities ? **Review of Research in Education, 18**, 299-333.
- PHENIX P.H. (1962). – The uses of the disciplines as curriculum content. In D.E. Orlosky et B.O. Smith (1978), **Curriculum development : Issues and insights** (p. 83-89). Chicago, IL : Rand McNally College Publishing.
- PHENIX P.H. (1964). – **Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education.** New York, NY : McGraw-Hill.
- PINAR W.F., REYNOLDS W.M., SLATTERY P. et TAUBMAN P.M. (1995). – **Understanding curriculum. An**

- introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses.** New York, NY : Peter Lang.
- PRING R. (1973). – Curriculum integration. *In* R.S. Peters (dir.), **The philosophy of education** (p. 123-149). London : Oxford University Press.
- PROUST J. (1991). – L'interdisciplinarité dans les sciences cognitives. *In* E. Portella, (dir.), **Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats** (p. 77-96). Toulouse : Éditions Érès.
- PUREN C. (1988). – **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.** Paris : Nathan.
- RADEST, H.B. (1975). – On interdisciplinary education. *In* S. Hook, P. Kurtz et M. Todorovich (dir.), **The philosophy of the curriculum : The need for general education** (p. 227-233). Buffalo, NY : Prometheus Books.
- RAISKY C. (1993). – Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. *In* P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), **Sens des didactiques et didactique du sens** (p. 101-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- RAYMOND D. (1993). – Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. **Revue des sciences de l'éducation**, XIX (1), 187-200.
- RAYMOND D. et LENOIR Y. (1998). – Enseignants de métier et formation initiale. Une problématique divergente et complexe. *In* D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), **Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement** (p. 45-102). Bruxelles : De Boeck Université.
- RESWEBER J.-P. (1981). – **La méthode interdisciplinaire.** Paris : Presses universitaires de France.
- REY B. (1996). – **Les compétences transversales en question.** Paris : ESF.
- ROMANISH B. (1993). – Teacher empowerment : The orphan of educational reform. **Action in Teacher Education**, 15 (2), 1-7.
- RUDOLPH F. (1977). – **Curriculum. A history of the american undergraduate course of study since 1636.** San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- SACHOT M. (1993). – La notion de « discipline scolaire » : éléments de constitution. *In* J.-P. Clément et M. Herr (dir.), **L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle : entre l'école et le sport** (p. 127-147). Clermont-Ferrand : Éditions AFRAPS.
- SACHOT M. (1994a). – **Essai de typologie des disciplines.** Communication à la Biennale de l'éducation et de la formation, 9-12 avril, La Sorbonne, Paris.
- SACHOT M. (1994b). – **Éléments de didactique générale** (2^e éd. remaniée). Strasbourg : Service commun de l'enseignement à distance, Université des sciences humaines (Strasbourg II).
- SACHOT M. (1998). – **Une discipline d'enseignement : un singulier pluriel. Essai de déconstruction historique.** Sherbrooke : Faculté d'éducation, Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement (Documents du GRIFE, n° 1).
- SAUVÉ L. (1997). – **Pour une éducation relative à l'environnement** (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- SAUVÉ L. (à paraître). – **Théorie critique et postmodernité : quelques accents du discours contemporain en éducation relative à l'environnement.**
- SCHMIDT H.G. (1983). – Problem-based learning : Rationale and description. **Medical Education**, 17, 11-16.
- SCHMIDT H.G. (1993). – Foundations of problem-based learning : some explanatory notes. **Medical Education**, 27, 422-432.
- SCHÜLERT J. et FRANK A. (1994). – Interdisciplinary studies as change of perspective. **Issues in Integrative Studies**, 12, 77-92.
- SERRI J.-P. (1977). – **Les activités d'éveil.** Paris : Delagrave.
- SHORT E.C. (1986). – A historical look at curriculum design. **Theory into Practice**, 25 (1), 3-9.
- SIZER T. (1992). – **Horace's school : Redesigning the american high school.** Boston, MA : Houghton Mifflin.
- SMITH G.A. (1994). – Preparing teachers to restructure schools. **Journal of Teacher Education**, 45 (1), 18-30.
- SNYDERS G. (1975). – **Pédagogie progressiste. Éducation traditionnelle et éducation nouvelle** (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1971).
- SQUIRE S.J. (1995). – Travels in interdisciplinarity : Exploring integrative cultures, contexts and change. **Issues in Integrative Studies**, 13, 79-99.
- SQUIRES G. (1992). – Interdisciplinarity in higher education in the United Kingdom. **European Journal of Education**, 27 (3), 201-210.
- STELTER G. (1990). – A curriculum solution [integrated learning]. **The reporter [The Magazine of the Ontario English Teachers Association]**, 16 (1), 27-29.
- STICHWEH R. (1991). – **Études sur la genèse du système scientifique moderne** (Trad. F. Blaise). Lille : Presses universitaires de Lille.
- TAMIR P. (1991). – Professional and personal knowledge of teachers and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 7 (3), 263-281.
- TANNER D. et TANNER L. (1990). – **History of the school curriculum.** New York, NY-London : Macmillan/Collier Macmillan.
- TANNER D. et KEEFE J.W. (dir.) (1988). – **Improving the curriculum : The principal's challenge. A report of the NASSP Curriculum Council** (Rapport de recherche). Reston, VA : National Association of Secondary School Principals.
- TARDIF M. et GAUTHIER C. (1996). – L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? *In* L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** (p. 209-237). Bruxelles : De Boeck Université.

- TARDIF M., LESSARD C. et GAUTHIER C. (dir.). (1998a). – **Formation des maîtres et contextes sociaux.** Paris : Presses universitaires de France.
- TARDIF M., LESSARD C. et GAUTHIER C. (1998b). – Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), **Formation des maîtres et contextes sociaux** (p. 7-70). Paris : Presses universitaires de France.
- TARDIF M., LESSARD C. et LAHAYE L. (1991). – Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et sociétés**, XXXIII (1), 55-69.
- TOCHON F. (1990). – **Didactique du français. De la planification à ses organisateurs cognitifs.** Paris : ESF.
- TOCHON F. (1992). – Planifier l'oral. In F. Tochon et I. Druc (dir.), **Oral et intégration des discours** (p. 29-42). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- UNESCO (1978). – **Rapport final. Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi, 14-26 octobre.** Paris : Unesco.
- Université de Sherbrooke (1994). – **Paver la voie à l'initiative. Une réflexion stratégique. Orientations structurantes et grandes lignes d'action.** Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- VAN HAECHT A. (1990). – **L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation.** Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- VARS G.F. (1991). – Integrating the curriculum : Integrated curriculum in historical perspective. **Educational Leadership**, 49 (2), 14-15.
- VARS G.F. (1993). – **Interdisciplinary teaching : Why & how.** Columbus, OH : National Middle School Association.
- VENEZKY R.L. (1992). – Textbooks in school and society. In P.W. Jackson (dir.), **Handbook of research on curriculum** (p. 436-461). New York, NY : Macmillan.
- VIDAL V. (1992). – Quelques réflexions sur l'interdisciplinarité. In E. Portella (dir.), **Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats** (p. 53-56). Toulouse : Éditions Érès.
- WALTON H.J. et MATTHEWS M.B. (1989). – Essentials of problem-based learning. **Medical Education**, 23, 542-558.
- YOUNG M.F.D. (1971). – An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M.F.D. Young (dir.), **Knowledge and control. New directions for the sociology of education.** (p. 19-46). London : Collier Macmillan.
- YOUNG M.F.D. (1976). – The schooling of science. In G. Whitty et M.F.D. Young (dir.), **Explorations in the politics of school knowledge.** (p. 47-61). Chester : Cheshire Typesetters Ltd.
- YOUNG, M.F.D. (1991). – Programmes d'études et démocratie. Quelques leçons à tirer de l'expérience de la « nouvelle sociologie de l'éducation ». **Sociologie et sociétés**, 23 (1), 189-200.

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre

FAYOL (Michel). – **Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite.** – Paris : PUF, 1997. – 288 p. – (Le psychologue)

L'objectif du livre de Michel Fayol est de faire le point sur les recherches qui se sont développées, en psychologie du langage, sur la production verbale, qu'elle soit orale ou écrite, avec un accent plus marqué sur ce qui constitue le plus une préoccupation pédagogique : la production écrite. Il faut dire que, si la psycholinguistique a été très prolifique, et depuis plusieurs décennies, sur la perception du langage, la compréhension, la lecture, les travaux sur la production ont été beaucoup plus rares, sans doute d'abord pour des raisons de difficulté méthodologique. C'est ainsi que l'approche cognitive de la lecture est maintenant assez bien connue, à travers des ouvrages comme ceux de Morais (1), ou de Fayol et collaborateurs (2), et que cette approche a déjà largement contribué à l'évolution de questions centrales, comme celle de la relation entre phonologie et lecture, ou encore celle du rôle de la mémoire de travail dans la lecture.

Les lecteurs qui sont déjà un peu familiarisés avec cette approche de la psychologie du langage à travers l'étude de la lecture ne seront donc nullement déroutés par l'approche présentée ici d'une psychologie cognitive de la production verbale. Ils y trouveront d'excellentes synthèses sur les méthodes et les modèles spécifiques de cette approche, qu'ils pourront relier à ce qu'ils connaissent de la lecture. Méthodes et modèles sont très marqués par une approche « modulariste » : on cherche à analyser les différentes composantes de la production en tant qu'activité cognitive, à repérer les processus en jeu et leurs articulations, à travers l'étude des vitesses de production, des pauses dans la production, des variations de performance dans les cas de tâche ajoutée. Cet aspect « analytique » des activités cognitives déroute souvent le pédagogue, et même le choque parfois. Il correspond à des postulats certes discutables, mais qui se sont montrés bien féconds dans beaucoup de domaines de la psychologie cognitive. M. Fayol tente d'ailleurs lui-même, à l'occasion d'un chapitre final (qu'on aurait peut-être aimé voir plus étoffé), de critiquer et de dépasser un découpage trop artificiel des différentes composantes de la production,

mais l'ensemble de l'ouvrage démontre aussi parfaitement la nécessité heuristique de ce découpage et l'intérêt des analyses qui en découlent pour comprendre le fonctionnement cognitif de la production verbale.

Les références fréquentes à la neuropsychologie relèvent du même choix : la possibilité d'analyser une activité complexe en ses différentes composantes suppose aussi qu'on puisse en analyser les dysfonctionnements en recherchant laquelle de ces composantes peut être à l'origine de ces dysfonctionnements. Mais il n'est pas nécessaire ici au lecteur intéressé principalement par l'enseignement de s'intéresser aux cas de lésions cérébrales susceptibles de conduire à des troubles spécifiques de la production écrite : les raisonnements qui portent sur les difficultés de l'acquisition de l'écrit tentent souvent aussi de repérer quels dysfonctionnements ponctuels peuvent être à l'origine de difficultés plus globales. On reconnaîtra là donc des préoccupations très proches de celles qu'on a pu, depuis plus de 10 ans maintenant, voir se développer à propos de la lecture.

C'est dans cet esprit aussi qu'il faut comprendre le parti pris de M. Fayol d'étudier à la fois la production orale et la production écrite. Ce n'est pas là le choix de considérer ces deux activités comme équivalentes ou tout au moins largement fondées sur des mécanismes proches. Il s'agit tout au contraire d'une volonté, pourrait-on dire, de « confronter » ces deux situations de production, dans l'esprit d'une approche comparative de la psychologie cognitive. C'est souvent – même si on ne le reconnaît pas suffisamment – par l'étude des différences individuelles (tous les sujets ne réalisent pas de la même façon une même tâche), ou par la comparaison des performances d'un même sujet dans des situations différentes, que la psychologie cognitive a pu progresser pour mettre à jour des mécanismes généraux du fonctionnement cognitif. La démarche est ici fondamentalement la même : l'oral et l'écrit entraînent pour le sujet – et sans doute principalement pour l'enfant – des contraintes différentes, sans d'ailleurs que ce soit systématiquement à l'avantage de l'une ou de l'autre de ces modalités : pour donner un seul exemple, si l'écrit peut d'une certaine façon soulager la mémoire de travail du fait de la possibilité de retour en arrière et de révision, cette même mémoire de travail peut s'y trouver davantage contrainte, mais d'une autre façon, de par la plus grande lenteur liée aux contraintes phy-

siques de la production écrite, ces contraintes physiques étant elles-mêmes de poids variable selon le degré de familiarité avec le support écrit. Dès lors, la comparaison entre oral et écrit est pour le psychologue un instrument privilégié pour pister les processus spécifiques, leur lien avec les contraintes de la situation, leur développement en liaison avec les acquisitions ponctuelles faites à propos des différents aspects de la production écrite. Dès lors aussi, cette confrontation peut devenir un mode d'approche particulièrement intéressant pour l'enseignant, qui peut par ce biais envisager « d'étayer » des aspects particulièrement délicats de la production dans une modalité, en permettant à l'élève d'exploiter transitoirement des spécificités de l'autre modalité. C'est ainsi par exemple que M. Fayol peut proposer que « rendre interactive la production écrite » (par analogie avec la production orale) pourrait permettre de l'améliorer.

On retiendra enfin que, dans plusieurs des chapitres du livre de M. Fayol, on accorde un rôle central à des processus de contrôle, ou de « gestion » des activités cognitives en jeu dans la production. Ce peut être sous deux angles différents, mais clairement complémentaires, et cette complémentarité est essentielle dans les raisonnements de la psychologie cognitive. C'est d'abord sous l'angle d'une métacognition : entraînant à la planification de l'activité de production ; prise de conscience des mécanismes de cette production ; comme cela a été le cas pour la lecture, la régulation de l'activité cognitive par le sujet lui-même constitue un aspect essentiel du développement de cette activité. Ce peut être aussi sous l'angle d'acquisitions beaucoup plus ponctuelles : tout un chapitre porte, par exemple, sur la maîtrise de la ponctuation et des connecteurs. La maîtrise de ces éléments est non seulement nécessaire en elle-même, pour écrire correctement, mais aussi – et surtout, du point de vue du psychologue – parce que ces éléments – marqueurs de la structure textuelle – doivent pouvoir servir de support à des activités plus nobles, relatives à l'organisation du texte et à la planification de sa production. L'articulation, dans le fonctionnement cognitif du sujet qui produit un texte, entre les éléments du texte et l'organisation globale de celui-ci, constituera sans doute un des secteurs majeurs de la recherche sur la production dans les prochaines années.

« Des idées au texte » constitue donc une synthèse particulièrement bienvenue, sur un domaine que la psychologie cognitive n'a abordé qu'assez récemment, mais qui paraît pouvoir être dans les années à venir, au vu des avancées rapides dont l'ouvrage de M. Fayol fait état, un des domaines où psychologie cognitive et didactique de la langue pourront aisément se retrouver et collaborer.

Daniel Gaonac'h
Université de Poitiers-CNRS

NOTES

- (1) J. Morais (1994), *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob.
- (2) M. Fayol J.E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.

La prise en compte des travaux réalisés par les autres chercheurs, alors que le nombre de publications va sans cesse croissant, rend de plus en plus coûteuse cette partie documentaire du métier de chercheur, notamment en psychologie expérimentale où l'information est dispersée dans une multiplicité d'articles. Cette situation explique l'apparition puis le développement d'un type d'écrits, les travaux de synthèse, qui, réalisés par un chercheur pour les autres chercheurs, permettent à ces derniers de faire le point à moindre coût sur une question donnée. C'est dans cette catégorie des travaux de synthèse ou des « métapublications » qu'il faut classer ce livre.

Reposant sur la lecture de nombreux travaux, y compris ceux de l'auteur et de son équipe, solidement structuré, et animé d'un réel souci didactique (cf. les « en résumé » qui concluent chaque développement), ce livre offre à tous ceux que la question de la parole ou de l'écriture intéresse la possibilité de faire le point de manière économique. Précisons toutefois que le public destinataire, défini sans démagogie sur la quatrième de couverture, est avant tout celui des chercheurs. Ceux qui travaillent dans ce domaine trouveront dans cet ouvrage la possibilité d'effectuer une rapide mise à jour de leurs connaissances, tandis que ceux qui œuvrent dans un domaine voisin auront la possibilité de découvrir à moindres frais l'état actuel de la recherche dans le domaine examiné. En bref, un livre moderne dans sa facture, bien fait et utile dans la vie universitaire.

Le domaine circonscrit par l'auteur, clairement énoncé dans le sous-titre, est celui de la production verbale, orale et écrite. Il s'agit là, il faut le souligner, d'un défi. L'auteur y revient à plusieurs reprises car il ne va pas de soi de traiter comme une unité deux secteurs qui sont généralement séparés dans les recherches : celui de l'oral et celui de l'écrit. Pour en prendre la mesure, imaginons ce que pourrait être un ouvrage qui, sur l'autre versant du langage, celui de la réception, regrouperait les travaux sur la lecture et ceux sur la compréhension de la parole. C'est donc avec le souci permanent de penser l'oral et l'écrit comme une seule et même chose que l'ouvrage est réalisé.

Ce parti pris une fois argumenté, l'auteur commence alors par une présentation des méthodes de recherche utilisées dans ce cadre (Chapitre II). Conformément à une pratique classique en psychologie, l'analyse repose sur des comportements indiquant une difficulté, qu'il s'agisse d'erreurs banales de la vie quotidienne (lapsus par exemple) ou, plus spécifiquement, d'erreurs s'inscrivant dans une

pathologie neurologique. Des modèles construits sur cette base (Garrett, Hotopf, Ellis...), qui proposent une représentation de l'architecture mentale et des processus sous-jacents, sont alors présentés. Le souci de savoir comment se développent les processus en temps réel conduit ensuite à l'examen de méthodes telles que l'étude des pauses et des débits ou, sur un mode plus interventionniste, à l'étude des « protocoles verbaux » (commentaires faits par les sujets sur leurs activités cognitives lors de l'exécution d'une tâche), de la dénomination d'images, ou des changements résultant de l'introduction d'une tâche secondaire.

Sachant comment procède le chercheur, il est alors possible d'exposer le cadre théorique qui préside à ces recherches. Présentation est donc faite du *best of* des modèles élaborés pour rendre compte de la production verbale (Chapitre III) en distinguant soigneusement entre modèles à orientation modulariste (Hayes et Flower – le plus connu sans doute en milieu pédagogique –, Garrett/Levelt, Van Galen) et modèles connexionnistes.

Après cette présentation des méthodes et des modèles, le lecteur est invité à s'intéresser à la production verbale à proprement parler, en procédant des unités les plus courtes aux unités les plus longues (Chapitre IV). La présentation des recherches est alors faite en suivant un ordre qui, sans surprise, met au départ la recherche des idées, puis s'intéresse au choix des mots (accès lexical) pour en venir enfin à l'élaboration des phrases (syntaxe). Ainsi le lecteur prendra donc connaissance tour à tour des recherches relatives à l'organisation des connaissances, aux stratégies d'énonciation et à la charge cognitive – autre concept plébiscité par les pédagogues –, avant de se voir présentées les opérations qui président à la production des mots puis des phrases.

De l'intérêt méthodologique qu'il y a à analyser les erreurs à celui d'en comprendre le mécanisme il n'y a qu'un pas, tandis que, sur le plan pragmatique, la question se pose d'en prévenir l'apparition ou de les corriger. Dans les deux cas, la question centrale est celle du contrôle opéré par le sujet sur sa production verbale (Chapitre V).

Au niveau de la production du texte enfin (Chapitre VI), ce sont des indicateurs qui, parce qu'ils sont de petite taille (signes de ponctuation et connecteurs), sont généralement considérés comme secondaires. Ce sont pourtant ces marqueurs qui sont retenus par les chercheurs, linguistes puis psycholinguistes, pour mettre en évidence la structure hiérarchique des textes. Le postulat de base qui préside ici à leur présentation conjointe est que les uns et les autres expriment le degré de liaison entre les composantes textuelles. Au niveau du texte toujours (Chapitre VII), partant de l'idée que la difficulté du

locuteur est de coordonner l'introduction d'informations nouvelles avec les informations préalables, la question de la cohésion est placée au centre de l'analyse, et le lecteur est alors conduit à s'intéresser à des données telles que les chaînes de référence, les organisateurs textuels et les formes verbales.

Comme ce rapide survol du contenu de l'ouvrage l'aura sans doute fait sentir, les recherches présentées se répartissent entre une partie qui s'intéresse plutôt aux microstructures et une partie qui se consacre préférentiellement aux macrostructures, sans que l'articulation de ces deux parties puisse être clairement explicitée, ce qui conduit M. Fayol à esquisser en conclusion un bilan critique et des perspectives (Chapitre VIII).

Pour commenter cet ouvrage, aussi richement documenté que rigoureusement présenté, nous adopterons une position de critique externe plutôt que de critique interne, cette dernière en effet étant plus à sa place dans une revue de psychologie que de pédagogie. Nous ne nous interrogerons donc pas ici sur le caractère plus ou moins exhaustif ou homogène des informations présentées non plus que sur l'ordre qui préside à leur organisation, mais sur quelques fondements de ces travaux.

Une première question, fondamentale, se rapporte au pari théorique initial consistant à traiter comme une sorte de Janus psycholinguistique la production orale et la production écrite. Si, à la lecture, le regroupement ainsi opéré par M. Fayol, reconnaissons-le sans barguigner, ne choque généralement pas, bien qu'il apparaisse parfois résulter plus d'une juxtaposition que d'une intégration, il reste que, sur le plan théorique, le postulat sur lequel repose ce monisme volontariste nous paraît éminemment discutable.

D'un point de vue sociolinguistique, en effet, les situations de production orale et de production écrite sont, presque toujours, fondamentalement différentes. Toute la sociolinguistique s'enracine sur ce principe. Partant de cette dualité de base, le processus de production et le discours produit ne sauraient qu'être autres. Mais cette perspective sociocognitive n'est pas celle adoptée par l'auteur. La perspective qu'il adopte est la perspective cognitive stricte qui, il est vrai, est la plus répandue en psychologie cognitive et fait de celle-ci une psychologie de l'homme seul, une psychologie individualiste. À celle-ci on peut donc préférer une psycho-socio-cognitive qui considérerait les situations comme un fait de départ incontournable pour une analyse des processus psycholinguistiques.

Cette conception individualiste repose par ailleurs sur une position mécaniciste qui, sous un angle épistémologique maintenant, ne présente pas, selon nous, d'avantage de nécessité. Réduire l'acte de parler ou celui d'écrire à une « production » et la parole ou l'écrit qui en résultent à

un « produit », c'est, en effet, faire le choix d'une position mécaniciste. Les assimiler l'un à l'autre c'est faire preuve de psychologisme. Cette position consiste, par ailleurs, à présenter l'acte de lire comme l'activité d'une « machine à lire ». Une certaine psychologie expérimentale a fait ce choix de longue date : du modèle physiologique d'hier à la métaphore informatique d'aujourd'hui, la continuité est claire. Le postulat qui la fonde n'en est pas moins discutable. La discussion des modèles mécanicistes est vive en économie. Il serait souhaitable qu'elle se développe aussi en psychologie.

Considérer la production verbale comme une machine mentale conduit, entre autre, à postuler que ses ressources sont limitées, consistent en une succession de processus attentionnels et de processus automatiques, résultent de l'activation et de l'inhibition, fonctionnent en série ou en parallèle – ou au mieux comme un réseau de neurones – et que, finalement, les comportements les plus élaborés sont ceux qui sont le plus automatisés. Les processus cognitifs peuvent-ils se réduire à cette vision binaire ou associationniste de la vie cognitive ? Se résument-ils à une aussi pauvre ingénierie ? On peut en douter et, à une conception mécaniciste aussi étriquée, préférer une conception humaniste reposant sur un pari inverse : l'homme dispose de ressources illimitées, les processus mis en jeu dans la parole et dans l'écriture dépassent largement ceux d'une machine, si sophistiquée soit-elle, la vie sociale et la vie affective colorent la vie mentale de multiples façons, la pluralité y est la règle, et il est plus heuristique de s'intéresser aux productions verbales originales qu'aux actes automatisés que la perspective mécaniciste conduit à privilégier.

Les conséquences de l'adoption d'une position mécaniciste sont nombreuses. Considérons en deux : une machine n'a pas d'états d'âme. On comprendra donc que, dans les travaux présentés, les aspects affectifs n'apparaissent pas. Sont-ils pour autant absents des actes de parole et d'écriture ? Une machine, par ailleurs, est un objet autonome. Dans les travaux présentés, le contexte est donc guère plus qu'un déclencheur.

Si, à l'opposé, on part du principe que l'écriture est *par nature* un acte social puisqu'il est destiné à autrui, on est amené à considérer les difficultés d'écriture comme des difficultés d'origine sociale et à s'intéresser alors à des difficultés réelles d'écriture, par exemple celles auxquelles tout pédagogue – quel que soit son public (enfants, illettrés, lycéens, étudiants...) – est confronté dans la vie scolaire ou dans la formation. On est alors conduit à faire d'autres hypothèses sur ce qui fait problème en situation d'écriture à ces individus concrets. En procédant ainsi on est amené à explorer des hypothèses qui se situent dans l'ordre des représentations sociales du scripteur plutôt

que dans celui de la répartition de ses ressources cognitives : représentations du destinataire (peu ou pas identifié) et représentations inadéquates de la langue (écrit « grandiose »). Les recherches présentées dans cet ouvrage, de par leur souci de recherche « fondamentale », n'abordent pas ce type de questions ou n'abordent pas ainsi la question du fait des postulats à partir desquels elles procèdent.

Parler ou écrire sont des actes complexes, plus complexes sans doute que ce que les modèles présentés ne l'indiquent. Ainsi, d'un point de vue cartésien, il peut sembler aller de soi que l'on aille de l'idée au texte, des unités les plus courtes aux unités les plus longues, mais la production « naturelle » est-elle vraiment cartésienne ? La présentation cartésienne n'est-elle pas une présentation reconstruite après coup ? A ceux qui font métier d'écrire et à qui il arrive de s'observer, le fait frappant est que, souvent, c'est en écrivant que s'élaborent les idées, et que le processus réel est alors celui qui conduit du texte aux idées plutôt que des idées au texte...

« Des idées au texte » est un livre qui satisfera ceux qui acceptent le postulat mécaniciste des travaux sur lesquels repose le courant de la psychologie cognitive dont il est issu. Ceux qui considèrent qu'il y a plus dans la parole ou dans l'écriture que ce qu'une machine et une seule peut produire et qui se sentent plus proches d'une psychologie cognitive constructiviste de type piagétien ou socio-constructiviste à la manière de Vygotsky ou de Bruner, devront attendre d'autres livres répondant mieux à leurs attentes.

Jacques Fijalkow
Université de Toulouse - Le Mirail

ALLIEU (Nicole). – **Laïcité et culture religieuse à l'école.** – Paris : ESF, 1996. – 125 p. – (Pratiques et enjeux pédagogiques)

Dans ce petit ouvrage, l'auteur, professeur agrégé d'histoire et formatrice à l'IUFM de Versailles, aborde une question très débattue ces dernières années : faut-il, et si oui comment, introduire un enseignement de culture religieuse à l'école publique, étant entendu qu'un tel enseignement ne peut être conçu que dans un esprit laïque (comme le précisait le colloque international réuni en 1991 à Besançon par le recteur Philippe Joutard) ? Tout en répondant de manière positive à la question posée, l'auteur traite le problème de façon mesurée en le resituant dans une perspective historique et de façon constructive en appuyant ses réflexions sur des expériences pédagogiques réalisées dans des classes. Disons-le d'emblée : le

principal mérite de cet ouvrage est de désenclaver la question de la culture religieuse à l'école de la querelle historique entre « laïques » et « cléricaux » en montrant que les enjeux d'un tel enseignement se situent à un tout autre niveau : celui de l'éducation à la citoyenneté dans une société pluraliste confrontée à la complexité des savoirs et la diversité des points de vue.

L'auteur réussit ce désenclavement grâce à une mise en perspective historique de la laïcité et à une intéressante réflexion épistémologique et méthodologique sur les savoirs en général, et la culture religieuse en particulier. L'auteur montre bien que, tout en restant fidèle à ses principes fondamentaux, la laïcité a été interprétée de façon différente selon les périodes : après la « laïcité combattante » de 1895-1905 et le « laïcisme militant » des années 1925-1935, on est arrivé aujourd'hui à une « laïcité ouverte » qui, en particulier, permet de poser à nouveaux frais la question de la culture religieuse. S'agissant de celle-ci, l'auteur a tout à fait raison de relativiser tant le constat que la portée de l'inculture religieuse des élèves... et des enseignants. Certes, celle-ci est réelle, et la simple acquisition d'un savoir en culture religieuse permettrait de répondre aux trois défis suivants : 1) la construction de repères permettant de connaître et comprendre le monde culturel dont on est issu ; 2) un enjeu personnel par la possibilité offerte à chacun de se situer par rapport à la façon dont les hommes ont répondu, à travers l'histoire et les différentes civilisations, aux grandes questions de l'existence ; 3) un garde-fou contre les sectes et la manipulation. Mais la question de la culture religieuse n'est pas réductible à cette dimension du savoir, sa prise en compte devrait permettre de nourrir et de complexifier la laïcité, de faciliter l'adaptation de celle-ci à la nouvelle donne socioculturelle dans laquelle se trouve, comme les autres sociétés occidentales, la société française d'aujourd'hui. L'auteur est convaincu, à juste titre selon nous, qu'un changement de paradigme est nécessaire, un changement de paradigme qui devrait permettre à l'école publique d'intégrer la question du sens et les réponses diverses qu'y apportent les cultures religieuses : « le choix qui avait été celui de l'École républicaine (*bouter* la religion dominante hors de l'École) n'est plus pertinent dans le cadre d'une société pluraliste » écrit N. Allieu p. 110. S'appuyant sur les analyses d'Edgar Morin sur la connaissance de la connaissance – des analyses qui reconnaissent qu'à côté des discours scientifiques, il y a des systèmes symboliques à travers lesquels les hommes donnent sens à leur existence –, l'auteur souligne que, dès lors, il ne devrait plus paraître étrange d'intégrer à l'école les dimensions spirituelles et artistiques de l'aventure humaine. À exclure les questions de sens de l'espace scolaire, on court le risque de renvoyer ces questions à la seule gestion des diverses communautés religieuses et de pensée. C'est la référence

même à la dimension universelle de l'enseignement laïque qui demande cette prise en compte des cultures religieuses dans l'espace scolaire.

À travers les pistes pédagogiques qu'elle retrace, l'auteur montre fort pertinemment combien l'introduction des cultures religieuses dans l'enseignement doit s'inscrire dans une perspective plus générale de problématisation des savoirs et de prise en compte de la nature tridimensionnelle de toute connaissance (intime, sociale et objective), une démarche qui ouvre aussi à l'interdisciplinarité. C'est l'aspect à notre sens le plus original et le plus percutant de l'ouvrage car il permet de bien mesurer ce qui est en jeu : l'apprentissage même du débat citoyen dans une société pluraliste où, tout en apprenant aux élèves à bien repérer la nécessaire objectivité des connaissances et la rigueur de la démarche scientifique, il s'agit en même temps de leur faire comprendre l'existence de différents régimes de vérité et d'une pluralité de mondes de sens. On ne pouvait mieux montrer le bénéfice que l'éducation à la citoyenneté démocratique pourrait retirer d'un enseignement de cultures religieuses.

Jean-Paul Willaime
Directeur d'études à l'EPHE

ASTOLFI (Jean-Pierre), DAROT (Eliane), GINSBURGER-VOGEL (Yvette), TOUSSAINT (Jacques). – **Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies.** – Paris ; Bruxelles : De Boeck Université, 1997. – 193 p.

Mots-clés de la didactique des sciences est un précis, en forme de dictionnaire des idées théoriques et données empiriques de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences d'observation et d'expérimentation.

Ce livre met à disposition du lecteur, enseignant ou formateur en formation initiale ou continue, les grands thèmes de ce que les auteurs appellent « le programme de recherche » (p. 6) conduit en didactique des sciences, principalement en France. Leur choix a été de sélectionner dix-huit termes, idées ou thèmes qui ont émergé de la didactique ou qui ont été importés, utilisés, travaillés par les didacticiens.

Il me paraît intéressant d'en donner la liste :

1. aide didactique
2. concept, conceptualisation
3. conflit cognitif, conflit socio-cognitif
4. constructivisme
5. contrat didactique, coutume didactique
6. didactique
7. épistémologie
8. erreur
9. évaluation
10. modèle pédagogique
11. niveau de formulation

- 12. objectif, objectif-obstacle - 13. pratique sociale de référence - 14. problème et situation-problème - 15. représentation (ou conception) - 16 - structuration - 17. trame conceptuelle - 18. transposition didactique.

Leur ensemble constitue donc un mélange bigarré d'objets, d'outils, de théories et de points de vue, assez représentatif de ce qu'on trouve dans les produits de la recherche didactique. Après 25 ans de foisonnement, il était effectivement temps de mettre un peu d'ordre et de faire le point.

Tel quel, le tableau d'ensemble rend bien compte de la diversité des entrées dans la recherche didactique, fournit les références et indique les sources, tente une présentation et une reformulation homogène et adaptée à des lecteurs qui découvrent tout ce qui a été fait, pensé et publié.

Si la recherche est bien, comme le disent les auteurs, un détour par rapport à l'action, nous avons ici, à partir de la recherche, un outil pour un autre détour, celui de l'information, de la réflexion, de la conceptualisation, et de la problématisation. Et cela concerne alors aussi bien l'enseignant qui veut penser sa « pratique » que le chercheur qui souhaite prendre du recul par rapport à son domaine d'investigation, le formateur qui projette un dispositif, le conseiller pédagogique, l'administrateur.

Mots-clés de la didactique des sciences est donc à l'évidence un **livre indispensable**. Il était attendu depuis longtemps ; il faut en effet rappeler qu'un équivalent anglais le **Science Teacher Education Project**, avec un « package » comportant un recueil d'activités, et sept livres était disponible dès 1974.

Il est dommage que des retards d'édition se soient ajoutés à des retards de disponibilité et d'incitation pour mettre au point le livre. En tout cas, nous avons maintenant en langue française un guide de réflexion et d'activités pour la formation : il ne faut pas dissocier dans cette perspective **mots-clés de la didactique** du gros volume des mêmes auteurs : **pratiques de formation en didactique des sciences** (de Boeck 1997, 493 p.). Les deux ouvrages ont d'ailleurs la même introduction-programme, et le second renvoie systématiquement aux mots-clés.

Du point de vue de la recherche, j'aimerais discuter quelques aspects du livre, qui sont peut-être aussi des aspects de la recherche didactique :

- d'abord, une publication « panoramique » de ce type tend à masquer aux yeux du lecteur l'hétérogénéité de ce que certains appellent la « communauté des didacticiens ». D'autres auteurs n'auraient sans doute pas choisi les mêmes termes, ni développé leurs synthèses de la même façon et avec les mêmes contenus. Certes les auteurs

ont « ratissé » largement et n'ont pas fait d'exclusives fortes ; mais ils ne peuvent faire autrement que de développer ce qu'ils se sont appropriés selon leurs propres conceptions. C'est une condition de l'unité du livre, mais cela lui donne en même temps le caractère d'une intervention dans le champ de la didactique des sciences, et pas seulement d'une mise à disposition ;

- ensuite, le lecteur peut s'interroger sur le point de vue mis en œuvre dans le choix des citations au fil du texte. Ici aussi, il y a hétérogénéité : citations de vulgarisateurs, d'épigones, ou de fondateurs voisinent sans transition ou modalisation avec des autocitations. On ne sait pas toujours ce qui est considéré comme formulation « principes », formulation « stabilisée », formulation « propre » aux auteurs. De manière plus profonde, je pense qu'il faudrait un traitement plus systématique des nuances, des différences, des oppositions, des ignorances entre les auteurs ou les références choisies. Et je crois qu'il serait bon de raviver les problématiques particulières au sein desquelles se sont développés les concepts. J'ai un peu l'impression, comme c'est souvent le cas dans un manuel, d'un écrasement des spécificités au profit d'une construction cumulative et consensuelle, plus rhétorique que polémique, et d'un exposé qui vise une sorte de nouveau sens commun en pensant plus par solutions que par problèmes, par concepts pour poser ces problèmes, et par modélisation pour travailler en interprétation objets, processus et actions ;

- enfin, et cela renforce l'impression précédente, les textes n'affrontent pas les spécificités des sciences concernées : physique par rapport aux sciences de la nature, sciences de la matière, par rapport aux sciences du vivant, etc. Autrement dit, mais c'est une tendance fréquente des travaux de didactique, il y a généralisation incontrôlée à l'ensemble des sciences de ce qui a été développé sur certains objets, avec certain point de vue, au besoin en sélectionnant ce qui paraît « commun ». Mais une des tâches des didacticiens n'est-elle pas de produire les cadres intellectuels qui permettent de situer les divergences et les convergences, de faire apparaître les complémentarités, de penser les mouvements de différenciation et de réintégration ?

Ces remarques ne sont pas seulement critiques : il faut des tentatives comme **mots-clés de la didactique** pour exprimer de telles préoccupations. C'est pourquoi on peut espérer que la réflexion des didacticiens sera relancée par l'étude de ces mots-clés.

Jean-Louis Martinand
École Normale Supérieure de Caen

ASTOLFI (Jean-Pierre), DAROT (Eliane), GINSBURGER-VOGEL (Yvette), TOUSSAINT (Jacques). – **Pratiques de formation en didactique des sciences.** – Bruxelles : De Boeck Université, 1997. – 493 p.

L'ouvrage se propose de fournir aux formateurs en didactique des sciences des outils concrets et précis destinés à les aider dans leur travail de formation. Il s'agit, pour les auteurs, d'adapter les savoirs issus des recherches récentes en didactique des sciences afin de les rendre opérationnels en classe. Le point de vue sous-jacent est ici que la médiation par la formation initiale et continue constitue un processus privilégié de transmission des savoirs didactiques. Mais cela suppose une adaptation des savoirs issus de la recherche de manière à les rendre utilisables dans les dispositifs de formation. Il s'agit, en quelque sorte, d'une transposition didactique de la didactique.

La construction de l'ouvrage obéit à trois principes :

1. Produire une « mise en mouvement des personnes, une appropriation de nouvelles "grilles de lecture" de la classe, un renouvellement des pratiques pédagogiques ».

2. S'appuyer sur un certain « homomorphisme » entre les situations de formation et les situations de classe. C'est-à-dire faire vivre aux formés vis-à-vis des savoirs didactiques des situations d'apprentissage analogues à celles que l'on se propose d'utiliser en classe pour l'apprentissage.

3. Ne pas enfermer les formés « dans l'illusion d'un dispositif clos » qui devrait être reproduit à l'identique en classe. Les auteurs affirment, au contraire, que ces dispositifs ont vocation à être réappropriés par les formés, aménagés, « transgressés » à l'aune de leur créativité.

L'ouvrage est constitué par la présentation de trente et un dispositifs de formation dont la durée de mise en œuvre varie entre une demi-journée et deux à trois jours. Tous ont fait l'objet de pré-expérimentations dans le cadre d'une recherche INRP. Ces dispositifs sont regroupés en quatre parties correspondant aux thèmes suivants : concepts scientifiques, représentations et obstacles, démarches pédagogiques et lecture et lisibilité.

Chaque dispositif commence par une page titre de présentation sur laquelle sont indiqués les objectifs, le domaine scientifique de référence, des mots-clés, le type de public et la durée de mise en œuvre du dispositif. Suit une description détaillée phase après phase de chaque situation de formation. Des documents-outils, destinés à une exploitation individuelle ou collective pendant la formation, sont ensuite donnés. Il s'agit, en l'occurrence, d'énoncés de tâches et des outils correspondants (exercices, questionnaires, tests, grilles) et de documents à

destination des formateurs et/ou des formés. Sont également fournis des documents-annexes comprenant les indications et informations nécessaires à la conduite de la séquence (exemples de réponses, corrigés-types, références bibliographiques des documents pouvant être utilisés, etc.).

Les mots et concepts fondamentaux de la didactique des sciences nécessaires pour réaliser les différentes tâches proposées dans les dispositifs sont présentés et explicités dans un ouvrage d'accompagnement indispensable (qui doit être acheté à part chez le même éditeur) intitulé « Mots-clés de la didactique des sciences ».

Au fil des dispositifs décrits, on apprend tour à tour à construire une trame conceptuelle, à explorer un champ conceptuel, à analyser un concept, à explorer différents niveaux de formulation, différentes pratiques sociales. On y apprend encore à recueillir et à analyser les représentations des élèves, à identifier des obstacles, à construire des situations et à fixer des objectifs d'apprentissage en rapport avec ceux-ci, à élaborer des séquences en pédagogie différenciée, à analyser ses propres pratiques d'enseignement, à structurer une séquence d'activités scientifiques, à mettre en œuvre une démarche expérimentale dans la classe et à l'évaluer. On y apprend aussi à réfléchir sur la science, sur ses démarches et sur la notion de modèle puis à analyser et produire des écrits et des messages iconiques, etc.

Le domaine scientifique auquel se réfèrent de nombreux dispositifs est emprunté, le plus souvent, aux sciences de la vie et plus rares sont les exemples pris parmi les sciences physiques ou technologiques. Les formateurs dans ces disciplines le regretteront à coup sûr. Il reste que les concepts scientifiques en question (respiration, digestion, nutrition) se situent souvent à un niveau de formulation relativement simple ce qui ne devrait pas gêner considérablement la compréhension des dispositifs pour les formateurs non biologistes. Cependant, pour pouvoir les utiliser en formation, ces derniers devront les adapter à leurs champs disciplinaire et didactique ce qui ne semble pas, *a priori*, insurmontable. De fait, la nécessaire réappropriation souhaitée par les auteurs opérera ici sur une distance plus grande.

Le travail de transposition auquel se sont livrés les auteurs mérite d'être salué ici. En effet, les savoirs issus de la recherche en didactique des sciences sont jeunes et encore très enracinés dans leurs institutions de production et donc difficilement utilisables tels quels en formation. Or ces savoirs, qui s'inscrivent le plus souvent en rupture avec les pratiques habituelles d'enseignement, sont utiles aux enseignants pour comprendre et traiter de nombreuses difficultés et certains des obstacles que rencontre

l'enseignement des sciences et que les travaux en didactiques ont contribué à mettre en évidence. Ainsi se justifie le soin apporté, dans la plupart des cas, à la construction des phases successives de chaque dispositif, de même que le choix, ici pertinent, d'une certaine homologie entre situations de formation et situations d'enseignement.

L'un des enjeux actuels pour la didactique des sciences est, à n'en pas douter, de montrer la pertinence et la spécificité de ses approches pour la formation des enseignants. En contribuant à la constitution d'un corps de références professionnelles pratiques et théoriques pour l'enseignement des sciences, les dispositifs de « Pratiques de formation en didactique des sciences » s'inscrivent incontestablement dans cet esprit. L'ouvrage constitue donc un ensemble de documents que devraient apprécier ceux qui ont en charge la formation didactique et pédagogique des enseignants scientifiques.

Guy Robardet

CAMPICHE (Roland J.) (Dir.). – **Cultures, jeunes et religions en Europe.** – Paris : Les Éditions du Cerf, 1997. – (Sciences humaines et religion).

L'ouvrage collectif dirigé par Roland Campiche sur *Cultures, jeunes et religions en Europe* vient à point nommé pour donner un aperçu de ce nouvel état religieux de l'Europe après la révolution des mentalités survenue dans les années 1960 et la chute du mur de Berlin des années 1990 ; la mise en cause de nos certitudes, de nos repères, la mise à mal de nos idéaux nous laissent seuls face à nous-mêmes, errant dans un paysage pour le moins embrumé. Dans un tel contexte de modernité tardive, la génération des années 80, c'est-à-dire plus précisément ces jeunes nés entre 1960 et 1970, manifeste-t-elle de nouvelles formes de religiosité, reprend-elle à sa façon une tradition séculaire, marque-t-elle au contraire une rupture abrupte avec le passé ? Tel est le questionnement initial de cette contribution collective, posé non pas au niveau du seul contexte français mais à l'échelon européen. Ce dernier trait confère toute son originalité au travail qui nous est offert car les contributions européennes en la matière sont rares ; il faut remonter aux travaux de J. Stoezel (1) dans un autre contexte initiés en 1983 et repris en 1990 pour avoir d'autres points de comparaisons mais l'apport de Stoezel reste beaucoup trop succinct sur Jeunes et religion en Europe.

Ce questionnement donne lieu à des éléments de réponse qui manifestent entre eux simultanément une grande variété et une forte convergence et gardent une

grande pertinence tout au long d'un important travail de 386 pages publié par les Éditions du Cerf en 1997 dans sa collection « Sciences humaines et religions ». R. Campiche, maître d'œuvre du chantier, a organisé son ouvrage en 7 chapitres, chacun supervisé par un chef de pupitre, rédigé par un rédacteur souvent entouré de coauteurs, chaque chapitre se terminant par une bibliographie souvent conséquente. C'est dire que nous sommes ici en présence d'une vaste entreprise collective à laquelle des sociologues de la religion d'une quinzaine de pays ont collaboré. Il aurait été toutefois intéressant que le cadre méthodologique du travail soit précisé plus qu'il ne le fut dans la brève introduction, ce qui entre autres aurait permis de bien situer l'ampleur de l'enquête, les types de jeunes interrogés, les pays exactement concernés, l'époque précise de l'enquête au début des années 1990, les rôles respectifs des *chefs de pupitre*, *rédacteurs* et *coauteurs* annoncés en début de chacun des chapitres. L'ouvrage n'aborde pour ainsi dire que les religions chrétiennes. Cette focalisation aurait, elle aussi, mérité d'être prise en compte en introduction car le problème se pose de plus en plus de la place des religions non chrétiennes, Islam notamment mais aussi Judaïsme, auprès de certaines catégories de jeunes. Risquons une dernière remarque d'ordre stylistique et sémantique, relative au titre : doit-on comprendre ce titre *Cultures jeunes et religions en Europe* comme incluant une virgule entre cultures et jeunes ou pas ? Dans la première forme de compréhension, il est à regretter que les données empiriques et théoriques consignées dans l'ouvrage ne soient pas suffisamment situées au regard des nouvelles cultures émergentes, celles notamment structurées autour des impératifs technologiques et communicationnels ; dans la seconde forme de compréhension, on s'attendrait à trouver sinon l'inventaire, du moins des repères structurants nous permettant de situer les différentes cultures jeunes, cultures qui gravitent autour de l'institution scolaire, cultures des milieux « branchés », cultures liées à différentes formes de marginalités, cultures de jeunes professionnels en voie d'insertion... Or il n'en est rien : mis à part le 1^{er} chapitre rédigé par R. Campiche qui campe de façon suggestive la jeunesse actuelle dans son nouveau décor et il est peu question de la diversité des jeunes et des formes de culture caractéristiques que ces jeunes mobilisent.

En passant outre à ces différentes remarques nous pouvons apprécier la richesse des informations fournies sur le contexte religieux des jeunes nés entre 1960 et 1970 c'est-à-dire ayant dans les années 1990-1991 entre 19 et 29 ans ; plus précisément les contributions présentées portent sur 10 cohortes, celles qui justement au début de la décennie 1990 s'étendent de 19 à 29 ans. À travers tout ce qui est dit sur ces cohortes nous avons l'impression de nous trouver face à une véritable encyclopédie consacrée à *Jeunes et religions dans la diversité de leurs confessions en Europe*

en cette fin de siècle : les travaux présentés concernent en effet la variété des appartenances religieuses chrétiennes à travers différents pays européens gravitant dans ou à l'entour immédiat de l'Union européenne mais situés à l'Ouest de notre continent ; ne figurent pas dans l'ouvrage par exemple les pays d'Europe centrale ; le travail encyclopédique qui nous est proposé envisage successivement la sociologie de la jeunesse, l'identité religieuse des jeunes, leurs croyances, leur socialisation à travers la famille, l'appartenance à des groupes minoritaires, les organisations religieuses proprement dites, l'école et les médias. Sont par ailleurs abordés les expérimentations religieuses associées à des trajectoires typiques, enfin l'offre religieuse à destination des jeunes. Devant la profusion de ces matériaux un index thématique en fin d'ouvrage aurait certainement été nécessaire pour faciliter le travail de consultation et signifier au lecteur les liens conceptuels ou problématiques essentiels à faire.

Les matériaux apportés sont donc conséquents voire impressionnants et il est à regretter que la trop brève conclusion de 7 pages ne se donne pas l'ambition d'effectuer une mise en ordre problématique des 370 pages précédentes ; le lecteur reste donc en quelque sorte dubitatif à l'issue des nombreuses et parfois paradoxales données qu'il a pu consulter lorsqu'on lui présente en guise de récapitulation le choix entre deux hypothèses formulées de façon quelque peu laconique : la première cherche à conserver au Christianisme au-delà des apparences un rôle de référent religieux, culturel et éthique au sein de notre culture occidentale ; la seconde pencherait pour une mutation du champ religieux occidental en direction d'une société multiculturelle et plurireligieuse. Ce même lecteur demeure par ailleurs sur sa faim face à une multiplicité d'informations mises à sa disposition, pourtant les unes et les autres fort précieuses mais il se sent mis dans l'impossibilité de pouvoir les organiser. Aussi allons-nous nous risquer dans la suite de cette note critique à proposer quelques lignes de force organisatrices des matériaux exposés, pour tenter de combler notre insatisfaction. Cette façon de procéder nous semble préférable à une accumulation en résumé de données qui succinctement juxtaposées ici perdraient de leur pertinence. Nous chercherons donc à mettre en évidence deux sortes d'appréciations que suscite l'ouvrage :

- la confirmation de tendances,
- de nouveaux éléments inédits.

• Une confirmation voire une accentuation des grandes tendances déjà observées par des études antérieures dans l'évolution des phénomènes religieux de notre modernité tardive : l'univers religieux européen défini autour du Christianisme achève une phase de sa recomposition marquée par une crise de la reproduction, un très faible enca-

drement institutionnel, une religion de plus en plus individualisée. Les identités religieuses apparaissent affaiblies chez les jeunes qui avaient entre 19 à 29 ans en 1990. Un tel affaiblissement est à mettre en lien avec un tout nouveau statut de la jeunesse, statut qui s'impose au cours justement de la décennie 1980-1990 : les jeunes vivent une déconnexion, une désynchronisation des différents seuils d'entrée dans la vie adulte en raison d'une part du prolongement de la scolarisation, d'autre part de la montée au sein de la société civile de différentes formes de précarité ; nous nous trouvons donc en présence d'un allongement de la jeunesse qui contribue à générer des niches écologiques, espaces protecteurs pour moments difficiles, tels l'école et la famille. Dans un tel contexte chez ces jeunes l'essai prime l'héritage dans un climat d'atténuation de la distance sociale entre générations ; en l'absence d'héritage religieux, les jeunes approfondissent l'expérience de leurs propres parents, la génération des *boomers*, qui fait entrevoir l'ère d'une religion sans institution. Certes plus de 2 jeunes Européens enquêtés sur 3 s'identifient à l'une des grandes confessions religieuses, mais en s'abstenant de manifester des comportements religieux impliquants (au niveau croyance et pratique) : des pratiques faibles ou molles, des croyances incertaines mais en l'absence de tout rejet argumenté du système religieux. Nous nous trouvons donc en présence d'une identité religieuse de fait éclatée que R.-J. Campiche et P. Brechon déclinent en 5 types : les non-religieux, les religieux, les croyants hétérodoxes, les humanistes non religieux, les irréguliers, les ritualistes. De cette typologie il ressort qu'1/3 des jeunes Européens interrogés (c'est-à-dire les non-religieux et les humanistes) disent ne pas avoir d'identité religieuse.

• Les nouveaux éléments inédits dans la compréhension des rapports actuels entre cultures, jeunes et religions, nous les regrouperons en 3 points majeurs :

- l'effet engendré par le croisement entre entité géopolitique et appartenance confessionnelle contribue à constituer différentes formes de rapports au religieux dont restent encore tributaires les jeunes. Ainsi l'Irlande est le pays dans lequel les Jeunes restent le plus religieux, au niveau notamment de la pratique dominicale ; au contraire le Danemark représente le pays où l'identité religieuse structurée est la plus rare (chez seulement 3 % des jeunes interrogés). Ces disparités sont largement tributaires des confessionnalités en cause, selon que l'on se trouve en présence de pays à confessionnalité dominante (France, Irlande, Italie, Espagne), de pays à bi-confessionnalité (Allemagne, Suisse), de pays pluri-confessionnels (Grande-Bretagne). En règle générale les jeunes des pays de tradition catholique se montrent plus religieux que ceux des pays de tradition protestante. Ceci n'empêche pas le catholicisme en France, pays traditionnelle-

ment catholique, de devenir la plus importante minorité religieuse. L'Italie quant à elle reste toujours un pays à part qui par exemple, contrairement à tous les autres, ne connaît pas de déclin en la croyance en un Dieu personnel ;

– l'effet démultiplicateur provoqué par le croisement entre culture dominante ambiante et nouvelle forme de temporalité favorise un positionnement inédit des jeunes face au religieux. La domination de la société communicationnelle avec sa schématisation crypto-normative d'une existence où prime l'immédiat conduit à une valorisation, pour ne pas parler de sur-valorisation du moment présent au détriment du futur eschatologique et du passé culpabilisant ; la crise du futur s'accompagne d'une dissolution des représentations mobilisatrices de l'avenir ; à cet avenir on substitue des engagements ponctuels, concrets, immédiats c'est ainsi que la Télévision comme forme d'immédiateté constitue un puissant agent d'effacement des appartenances avec la promotion de l'éphémère, de l'obsolescence et de la relativisation. D'où l'importance donnée à une croyance liée au possibilisme, au relativisme, à l'expérience subjective : fait foi ce qui fait sens, fait sens ce qui fait vivre, écrivent avec à-propos Y. Lambert et L. Voye. Au milieu de cette culture de l'éphémère et de l'obsolescence, D. Hervieu-Leger insiste sur cette recherche de gratifications émotionnelles au sein du groupe convivial : *tout-tout de suite*, pourrions-nous ajouter pour caractériser ce bricolage du sens qui ne souhaite présentement faire le deuil d'aucun possible. La force d'attraction des grands rassemblements comme les pèlerinages ou le phénomène Taizé constituent bien un révélateur de cette recherche de provisoire et de momentané ;

– signalons un troisième effet lié au croisement entre effritement de la mémoire religieuse et effacement institutionnel. L'individualisation des itinéraires fondée sur l'affirmation d'une autonomie personnelle inconditionnelle nous achemine vers une religion de l'informel qui exprime une érosion de l'emprise des institutions religieuses, sauf pour les rites de passage. Ces institutions ne sont plus exécutées, elles sont simplement délaissées : pas d'athéisme convaincu ! La famille en tant que groupe primaire n'assure plus comme auparavant la transmission ni les premières identifications religieuses ; elle ne semble plus en mesure de transmettre un héritage et d'assumer son rôle au sein d'une lignée croyante. Nous nous trouvons simultanément en présence d'une baisse considérable du pouvoir socialisateur des organisations (Famille, Églises, Écoles, notamment confessionnelles) et à une incertitude quant à ce qui doit être transmis, les croyances qui dans une société multicommissionnelle ne se trouvent plus légitimées par leur conformité à un héritage.

Face à une fragmentation du croire, nous sommes au carrefour de la libre circulation du sens ; dans la recherche des repères symboliques qui lui conviennent, chacun laisse parler sa propre expérience, laquelle, comme l'univers religieux distendu auquel elle se réfère, se conjugue au pluriel.

Ces trois croisements et leurs effets que suggère le travail collectif dirigé par R. Campiche peuvent sans doute contribuer à une lecture anthropologique des mutations que les jeunes post-modernes font opérer à leurs repères religieux.

Jean-Pierre Boutinet
Université Catholique de l'Ouest, Angers

NOTE

(1) Cf. de J. Stoezel in *Les valeurs du temps présent*, une enquête, Paris P.U.F. 1983, son chapitre IV « La religion ».

LESSARD (Claude), TARDIF (Maurice). – **La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structure, système.** – Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1996. – 323 p.

Voici un ouvrage dont l'objectif est clair, décrire l'évolution récente de la profession enseignante, depuis la Révolution tranquille. En cela, il se distingue bien des travaux antérieurs sur l'histoire des enseignants, qu'il prolonge. La méthode ordinairement utilisée dans ces travaux s'appuie sur les traces, les documents écrits de tous ordres, les archives. Cet ouvrage s'en distingue encore en ajoutant à l'exploitation de ces matériaux celle d'une centaine de récits de vie recueillis à cette fin, un peu comme l'avait fait, en partie involontairement et donc avec une moindre rigueur méthodologique, Jacques Ozouf en 1964. Il s'en distingue enfin par son ambition épistémologique. Se réclamant d'une sorte de multiréférencialité qui s'efforce de « multiplier les points de vues sur le phénomène étudié afin d'en saisir le plus d'aspects possibles et d'en restituer la complexité » et voulant faire une histoire à la fois par le haut, celle des historiens qui reconstituent à partir de traces, et une histoire par le bas, celle des acteurs qui l'ont vécue et l'ont faite, les auteurs suivent une démarche socio-historique bi-disciplinaire. Elle emprunte à la sociologie l'analyse des rapports sociaux qui structurent l'ensemble particulier d'individus appelés enseignants à 3 niveaux : celui, global, de la profession et de ses rapports avec le reste de la société ; celui, intermédiaire, des divers sous-groupes qui différencient le corps enseignant selon des variables importantes (sexe, âge, ordre d'enseignement, discipline...); celui enfin des individus, de leur

histoire et de leur carrière propres. Elle emprunte à l'histoire l'analyse des processus qui modifient les rapports sociaux des enseignants de manière plus ou moins forte selon la période.

Trois registres de questions sont posés. Le premier concerne les relations entre la profession enseignante et le reste de la société. Le second s'intéresse à l'évolution interne de la profession et notamment à sa différenciation en plusieurs types d'acteurs (titulaire, spécialiste, orthopédagogue, administrateur...). Le troisième porte sur la carrière professionnelle de l'enseignant par rapport à d'autres carrières, mais aussi dans son évolution même, marquée par l'approfondissement de ses savoirs et ses compétences nouvelles. Comme on peut l'entrevoir, cette histoire récente des enseignants est conçue comme l'*histoire de leur professionnalisation, définie par les auteurs* comme « processus d'institutionnalisation et d'autonomisation d'un champ d'activité, de promotion d'un groupe de praticiens dans le système éducatif et dans la société en général, et de promotion d'une expertise spécifique ». Ce processus apparaît par moments de manière très sensible, mais aussi souvent de manière contradictoire, avec des phases de réduction de l'autonomie et même de déqualification.

Trois périodes sont distinguées. La première, de la fin de la guerre jusqu'à la Révolution tranquille de 1965, achève la longue période de domination de l'Église. Elle est marquée par une forte croissance des effectifs scolaires et consécutivement des effectifs d'enseignants, qui rajeunissent, se décléricalisent et se masculinisent un peu. Elle est marquée aussi par l'apparition d'un syndicalisme enseignant certes toujours respectueux de l'Église encore puissante, mais plus revendicatif sur le plan salarial et commençant à s'unir. Elle voit aussi apparaître à côté du modèle traditionnel du maître, source des connaissances de base à inculquer et exemple des comportements à imiter, un modèle professionnel où le maître, armé de psychologie, doit se centrer sur l'enfant, développer son autonomie et le libérer du poids de la tradition.

Toutes ces évolutions aboutissent au Rapport Parent qui, dans l'enseignement, ouvre une seconde période, celle de la Révolution tranquille. C'est une révolution, parce qu'on veut rompre avec le passé, mais cette rupture jugée à la fois nécessaire et souhaitable, est vécue dans la tranquillité et non le déchirement, parce que c'est un processus planifié, volontaire et valorisé. Ce fut une espèce d'âge d'or pour les enseignants, d'abord parce que le pouvoir s'est appuyé sur une réforme de l'école, de ses structures administratives et de ses agents (statut et formation) pour moderniser la société, leur donnant un rôle et une légitimité inhabituelle, comme ce fut le cas en France à la fin du XIX^e siècle. Mais bien d'autres aspects ont contribué

au souvenir positif qu'en gardent les enseignants : l'autonomie professionnelle permise par les programmes cadres et la disparition de l'inspection ; l'universitarisation de la formation et du perfectionnement des enseignants ; le renforcement considérable de l'influence syndicale permis par l'obligation d'affiliation ; l'encouragement à l'innovation, l'expérimentation et la participation, faisant des enseignants de véritables acteurs dans cette réforme. Ces aspects qui ont contribué à la professionnalisation des enseignants furent renforcés par d'autres comme la spécialisation plus forte grâce à la formation, la distinction d'un certain nombre de fonctions spécifiques de soutien au travail enseignant (orienteurs, orthopédagogues, animateurs, psychologues, surveillants, travailleurs sociaux...), le renforcement considérable et la professionnalisation de l'encadrement administratif.

La troisième période du début des années 80 à aujourd'hui est marquée par la diminution des populations scolaires et l'augmentation des contraintes budgétaires due à la remise en cause de l'État-Providence et à la montée des idéologies néo-libérales. Ceci s'est traduit par des diminutions dans les effectifs d'enseignants, la mobilité obligée, la précarisation de l'emploi, la complexification de la tâche et une perte d'autonomie avec les nouveaux programmes, qui fixent les objectifs pédagogiques et risquent de transformer les enseignants en techniciens de systèmes d'enseignement/apprentissage prédéfinis plutôt qu'en professionnels autonomes engagés dans la construction de leurs objectifs.

La quatrième partie de l'ouvrage est consacrée à l'examen de l'évolution des enseignants à partir de la centaine d'histoires de vie recueillies. Sont successivement analysés d'abord ce qui est le plus proche de l'enseignant, ses pratiques et leurs modalités de contrôle, puis les différents facteurs qui déterminent ces pratiques. C'est d'abord l'évolution du système avec ses programmes, ses conditions de travail et d'emploi, ses nouvelles structures ; puis le contexte social de son action (l'origine sociale des élèves, l'influence des autres institutions et des médias...) ; enfin la profession elle-même, son évolution globale, sa place dans la société et son vieillissement.

Les auteurs ont-ils tenu leur pari ambitieux de faire une histoire récente du corps enseignant à la fois par le haut en étudiant les phénomènes de structure et de système grâce à une analyse « historico-documentaire et socio-démographique » très riche, et par le bas, au plus près des acteurs, grâce à l'analyse d'une centaine d'histoires de vie, le tout étant intégré dans une problématique conceptuelle cohérente, celle de la professionnalisation ? Oui, car à chaque étape, à chaque chapitre, les nouveaux acquis sont clairement resitués par rapport à la problématique d'ensemble. Non, car dans le plan même de l'ouvrage, le savoir consti-

tatif des acteurs issu de leur récit de vie est juxtaposé beaucoup plus qu'intégré au savoir reconstitué des socio-historiens. Mais est-il possible d'intégrer le point de vue des Fabrice et celui des analystes de stratégie pour reconstituer Waterloo ? Même juxtaposés, la présence de ces deux aspects enrichit considérablement et en même temps rend plus problématique une compréhension unifiée de cette histoire. En outre, à la richesse et à la variété cohérente des analyses proposées dans cet ouvrage consacré à l'évolution de la profession enseignante s'ajoutera bientôt un nouvel ouvrage qui analysera le travail au quotidien des enseignants à partir de leurs récits. C'est dire l'ampleur du travail qui a été fait.

Raymond Bourdoncle
Université de Lille 3

MAYEUR (Jean-Marie). – **La question laïque. XIX^e-XX^e siècle.** – Fayard, 1997. – 239 p.

Excellent connaisseur du sujet, l'historien Jean-Marie Mayeur aurait pu écrire un grand ouvrage de synthèse de plusieurs volumes sur la laïcité. Il a préféré réunir en un même livre plusieurs articles qui sont autant de gros plans sur des moments décisifs ou des personnages clés. Le résultat est saisissant. Comme le remarque à juste titre Jean-Marie Mayeur « ne pas rechercher l'exhaustivité permet d'aborder avec plus de précision les questions envisagées, en les situant dans leur contexte, en ne substituant pas, péril qui guette maints essais, un discours sur la laïcité à l'histoire de la laïcité ».

Il commence – et c'est déjà un parti pris intéressant – par décrire les relations entre l'État et les Églises, des lendemains de la crise révolutionnaire à la veille de la séparation, au long de « ce siècle concordataire où déjà la France est entrée dans le temps de la laïcité » (p. 11). Il insiste sur les assises du système concordataire : laïcité de l'État, égalité des cultes reconnus et protégés par l'État. Et il fait un sort au discours de Portalis (le premier directeur des Cultes) lors de son intervention au Corps législatif le 15 germinal an X, « ce texte capital éclairant la philosophie d'un système en des termes qui seront bien souvent repris par les légistes ou les fonctionnaires de l'administration des cultes » (p. 16). Cette « entrée en matière » est caractéristique de la position du problème privilégiée par Jean-Marie Mayeur : la position « juridique », enrichie par sa lecture approfondie des « canonistes ».

Le deuxième chapitre, « les républicains et la laïcité », met l'accent sur les différences à opérer entre

République, anticléricalisme, laïcité : leur association sans problème condamne à l'incompréhension historique. « De la Deuxième à la Troisième République, la France passe d'une République qui ignore la laïcité, et qui se veut d'esprit religieux, à une République laïque et marquée pendant des décennies par l'anticléricalisme » (p. 29).

Le troisième chapitre – « De l'idée à la politique laïque » – est traité essentiellement par l'étude de deux républicains aux profils bien différents, celui de Ferdinand Buisson (« un doctrinaire de la laïcité ») et celui de Louis Barthou (« un républicain de gouvernement représentatif des hommes qui firent la politique de la laïcité »). Ces deux portraits – vivants et suggestifs – se révèlent très évocateurs et permettent de nuancer concrètement l'appréhension trop souvent à l'emporte-pièce que l'on peut avoir de la politique des Républicains sous la Troisième République.

Les deux chapitres suivants ont le mérite de s'attacher à la période plus ou moins méconnue de l'entre-deux-guerres, à la « mutation des années 20 » et à la politique religieuse du gouvernement Daladier (1938-1940). « Sans doute n'insistera-t-on jamais assez, écrit Jean-Marie Mayeur, sur l'importance que revêt l'acceptation de la laïcité par les catholiques associés à la coalition du bloc national en 1919 ».

Jean-Marie Mayeur ne s'attarde guère à Vichy et à la Libération (objets d'un court chapitre de 15 pages). En revanche, il met à juste titre un coup de projecteur sur « Guy Mollet et la laïcité », et sa tentative de mettre un terme aux guerres scolaires (prélude à la solution mise en œuvre par le Général de Gaulle avec la loi « Debré » de décembre 1959).

En conclusion, Jean-Marie Mayeur quitte sa réserve d'historien pour se permettre quelques jugements personnels. Il n'est pas de ceux qui appellent de leurs vœux une « nouvelle laïcité » : la loi de 1905, instituant la séparation des Églises et de l'État, lui paraît assez souple pour s'adapter à de nouvelles circonstances ; et il ne voit pas pourquoi ni comment la modifier. Il est également pour en rester au statut actuel des écoles confessionnelles : « toute mise en cause de l'équilibre qui s'est progressivement dégagé ne fait, comme on l'a vu en 1984 et 1994, que ranimer des passions contraires à la paix civile et à l'esprit même de la laïcité ». Certes. Sans doute. Mais l'ensemble de ce livre remarquable montre que « l'esprit même de la laïcité » est problématique et historique.

Claude Lelièvre
Université Paris V

Cet ouvrage, recueil de différents articles présentés selon un plan organisé, traite d'une question devenue de plus en plus actuelle depuis la mission du recteur Philippe Joutard sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales, et le colloque de Besançon de 1991 sur « Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque » (cf. CRDP Besançon, 1992). Le statut laïc de l'école publique fait problème aujourd'hui dans la mesure où la culture religieuse spontanée du peuple français tend à décroître alors que les références religieuses, chrétiennes en particulier, sont permanentes dans l'enseignement de l'histoire et de l'art, littéraire, musical et pictural. Comment porter remède à cette situation de quasi-déculturation tout en conservant le statut laïc de l'école publique ? Cet ouvrage à plusieurs voix essaye d'apporter, sinon une réponse, du moins un éclairage venant de divers horizons, religieux et laïcs. Francis Messner, directeur de recherches au CNRS, pose bien l'ambition du livre dès l'introduction. « ... Cet ouvrage présente de la manière la plus précise possible les positions des divers acteurs sociaux sur l'opportunité d'un enseignement de culture religieuse, sur le contenu éventuel de cet enseignement et sur la ou les disciplines qui peuvent lui servir de support. Des enquêtes ont été faites auprès des groupements intermédiaires directement ou indirectement concernés (associations de parents d'élèves, syndicats d'enseignants, Églises et Religions) et des lycéens et collégiens. Les divers éléments de ces investigations ont été synthétisés et confrontés à l'occasion d'un colloque rassemblant tous les protagonistes. « Ce livre est le rassemblement de ces diverses contributions ».

Elles ont été organisées rationnellement en trois chapitres : 1 – Sociologie, état des lieux. 2 – Acteurs sociaux, syndicats d'enseignants, Églises, Associations de parents, Éducation nationale. 3 – Comparaison avec des pays étrangers. Une annexe importante produit les déclarations officielles des protagonistes. L'ensemble se présente avec une remarquable objectivité.

La première partie, intitulée « Sociologie état des lieux. » comporte deux contributions de Jean-Paul Willaime, directeur d'études à l'EPHE, qui résume plusieurs sondages parus entre 1989 et 1991, et de Louis Hourmant, doctorant EPHE, qui rend compte d'une étude sociologique conduite sur les élèves d'une quarantaine d'établissements scolaires en 4^e, 3^e et première. Quant aux enquêtes d'opinion publique, il apparaît que « le problème de l'inculture religieuse, tout en n'étant pas absent, passe au second plan dans l'opinion publique... En revanche, l'opinion déléguant à l'école une fonction d'éducation

morale, associe la religion et la morale comme si ce lien allait toujours de soi et comme si toutes les religions véhiculaient la même morale. » (contribution à la tolérance : 42 %). « L'opinion perçoit aussi la contribution qu'un tel enseignement d'histoire des religions pourrait apporter à l'intelligence du monde passé et présent. » (40 %)

Pour Louis Hourmant, l'enquête conduite dans les établissements publics et privés montre que, pour les élèves, l'école sert avant tout à apprendre. Cependant, une demande générale apparaît pour traiter de connaissances ne figurant pas dans les programmes et relevant de l'actualité. Mais « la création d'un cours ou d'une plage de réflexion axés sur les religions ne correspond pas à une revendication spontanée des élèves. »... « Une petite majorité d'élèves ne sont pas hostiles à la création d'un cours sur les religions, à condition que cela reste une option. » Dans l'enseignement privé se manifeste le désir d'une ouverture sur les religions en général. En résumé, souhaite d'une prise en compte des problèmes réels de la vie, mais doute sur la possibilité de le faire dans le cadre scolaire actuel. L'hypothèse est à faire d'une demande implicite de repères et de normes plus structurants, accompagnée du doute de pouvoir y satisfaire dans le cadre scolaire actuel.

La seconde partie du livre porte sur les conceptions et les attentes éventuelles des « acteurs sociaux ». Une première étude de Maurice Sachot, maître de conférence à Strasbourg, porte sur les conceptions des syndicats d'enseignants. Une seconde de Jacqueline Gautherin, Maître de conférences à Nantes, sur les conceptions des Églises. Une troisième sur les prises de position des associations de parents d'élèves (Émile Goichot, professeur émérite à l'USHS). Enfin l'inspecteur général Jean Carpentier dit le point de vue de l'Éducation Nationale. Pour les syndicats, d'une façon générale, les programmes actuels sont suffisants à condition qu'ils soient bien enseignés et que les professeurs soient mieux informés. On est contre un enseignement spécifique qui contreviendrait au principe de laïcité unanimement rappelé dans l'enseignement public.

Les Églises sont unanimes à demander une culture religieuse à l'école, mais elles sont divisées sur l'opportunité de demander des enseignements religieux spécifiques donnés par des prêtres ou des représentants patentés des religions. Certains s'en tiennent au principe de laïcité devant permettre une connaissance des religions dans le cadre des programmes officiels à condition qu'ils soient bien enseignés. D'autres, les musulmans en particulier, demandent des cours spécifiques (aumôneries).

En ce qui concerne les associations de parents d'élèves de l'enseignement public, Émile Goichot trouve des conclusions voisines : « Maintien du *statu quo* en ce qui

concerne les principes, les structures, les grandes lignes de l'organisation, avec des aménagements pour les modalités et les contenus ». Quant à « l'expérience religieuse comme dimension fondamentale de l'aventure humaine et son caractère irréductible », l'auteur trouve que les parents d'élèves évacuent cet aspect comme inadéquat au cadre scolaire.

Même prudence enfin chez le représentant de la hiérarchie scolaire. La laïcité de l'école exclut tout enseignement spécifique des religions ou de leur histoire. Certes, des problèmes subsistent et sont difficiles à résoudre, comme le port du « voile islamique ». Et il paraît nécessaire aujourd'hui d'étudier au niveau universitaire les problèmes fondamentaux que la seule législation « laïque » ne peut résoudre. Qu'est-ce qu'un fait religieux ? Comment dire le contenu d'une religion ? Ne faut-il pas apprendre à mieux distinguer le discours d'éducation civique qui dit la laïcité et la tolérance, et le discours d'histoire des religions qui dit la profondeur et la violence des engagements ? Approfondir les liens entre la religion, la culture et le patrimoine. Et la formation des maîtres doit prendre au sérieux cette dimension particulière.

La troisième partie traite des aspects internationaux du problème et, en particulier, les solutions appliquées dans le cadre européen. Vincenzo Turchi, maître de conférences à Turin, traite du cas italien. Mark Ockelton, professeur à l'Université de Leeds, du cas anglais. Alexander Hollerbach, professeur à l'université de Fribourg, de l'Allemagne. Enfin Patrick Michel, chargé de recherche au CNRS, du cas polonais. Ces contributions, bien que ramassées, sont d'une grande richesse qui en rend le résumé malaisé. Je dirai seulement les traits dominants qui apparaissent dans ces pays européens. Dans tous ces pays, l'enseignement de la religion dominante, le christianisme sous ses deux formes majeures, est obligatoire dans les écoles. L'autonomie laïque des états n'empêche aucunement le caractère confessionnel de l'enseignement. Mais ce statut unanimement présent n'empêche aucunement des problèmes et des débats. Les sondages opérés dans les États autrefois sous régime communiste, Pologne et Länder de l'Allemagne de l'Est, font apparaître une forte minorité contestataire. Et d'une façon générale, la présence dans ces états de fortes minorités appartenant à d'autres religions, la musulmane en particulier, entraîne des revendications conduisant à introduire le caractère facultatif de dispenses ou même la définition d'un enseignement de « religion » sans caractéristique particulière, ou d'« Éthique » pour ceux qui le désirent. On note également une désaffection plus ou moins prononcée à l'égard d'un enseignement pourtant obligatoire. La solution de laïcité à la française, bien qu'unique dans le domaine européen, ne paraît pas aussi singulière qu'on pourrait le

croire. Le cas de l'Alsace, où l'enseignement de la religion demeure obligatoire pour des raisons historiques, est significatif par son évolution depuis une vingtaine d'années où le nombre des dispenses s'est accru dans les villes en même temps que diminuaient les horaires consacrés à l'enseignement de la religion dans les écoles élémentaires.

Claude Langlois, directeur d'études à l'EPHE, clot ces études en soulignant la distance qui demeure entre des études historiques des faits religieux et l'accès à une foi. « En matière de religion, demeurent la difficulté d'en parler, la nécessité d'en parler, la possibilité d'en parler. »

Peut-on permettre à l'analyste d'apporter un jugement personnel sur ce livre ? On y trouvera une richesse considérable de faits et de jugements, comme il était inévitable, redondants ou contradictoires. Il est clair, qu'en France, le problème posé par la culture religieuse n'est pas immédiatement soluble. Tous s'accordent à juger cette culture nécessaire et insuffisante dans les conditions actuelles d'enseignement. Mais tous, même les représentants des religions, ne vont pas jusqu'à mettre en cause le statut laïc. On souhaite majoritairement rendre l'enseignement disciplinaire existant plus efficace concernant l'accès de tous à une connaissance des religions. Et les exemples européens que ce livre évoque, ne vont pas, paradoxalement, sans renforcer cette conviction d'avoir raison contre tous. Les problèmes que suscitent les statuts confessionnels de l'enseignement dans les pays européens, si l'on tient à maintenir l'école comme un lieu unique et nécessaire de vie en commun dans la diversité et la tolérance, conduisent à conforter le statut laïc de l'école, certes avec l'abandon du rationalisme triomphant devenu d'ailleurs impossible, mais comme permettant seul le respect des convictions diverses, dans l'estime liée à l'expression et à l'écoute de l'autre.

Louis Legrand

NOUAILHAT (René). – **La genèse du christianisme. De Jérusalem à Chalcédoine.** – Paris : Besançon : Éditions du Cerf ; CRDP de Franche Comté, 1997.

La destination de ce livre est explicitement pédagogique. L'ouvrage trouve sa place dans une collection créée au CRDP de Besançon par le recteur Philippe Joutard, alors recteur de l'académie de Besançon et président de la commission ministérielle de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales. Cette commission avait constaté la carence de l'enseignement laïc français en matière de connaissance des religions et avait recommandé de pallier cette carence par

l'inscription explicite d'un enseignement de l'histoire des religions dans les programmes d'enseignement. Ce qui fut fait. Mais des instruments manquaient. C'est pour combler cette lacune que le recteur Joutard avait demandé la création au CRDP de Besançon d'une collection à usage pédagogique intitulée « Histoire des Religions ». La « Genèse du Christianisme » de René Nouailhat fut la première production qui vit le jour en 1990, et fut suivie d'une seconde édition en 1994. Le livre qui vient de paraître est une nouvelle édition, parrainée conjointement par les éditions du Cerf et par le CRDP. Cette édition a été remaniée et augmentée. Entre temps d'autres volumes ont paru : Histoire de la laïcité ; Les religions dans le monde actuel ; La création des Dieux ; Les voies de l'Islam ; à paraître : Protestantisme(s).

René Nouailhat est Docteur d'État en histoire. Il a été directeur pédagogique de l'enseignement catholique en Franche-Comté. Il est professeur au Centre Universitaire Catholique de Bourgogne.

Cette nouvelle édition conserve l'essentiel de la première, mais se présente d'une façon beaucoup plus agréable et beaucoup plus pratique pour le pédagogue. Alors que l'édition de 1990 était constituée par un ensemble de fiches de couleurs différentes selon leur nature – synthèses, stratégies, documents – l'édition actuelle est un livre, en deux parties : une partie historique et une partie pédagogique. Les documents, très nombreux, sont présents dans les deux parties. La typographie est exceptionnelle, mettant en relief les titres, les paragraphes, les résumés. Une iconographie abondante et précise accompagne le texte. Dans sa présentation, ce nouveau livre est parfait.

En ce qui concerne la première partie, il s'agit comme le souhaite l'auteur d'une œuvre d'historien. « La démarche est laïque. Il convient de veiller au fait qu'elle questionne particulièrement ceux qui ont un rapport d'implication personnelle à l'égard de la religion étudiée. Elle doit clairement s'exposer, sans arrière-pensée apologétique ou idéologique, sans prosélytisme confessionnel ni stratégie de dénigrement. Elle doit mettre tout à fait à l'aise le croyant comme l'incroyant. »... « Il s'agit de former à l'intelligence du religieux, saisi en ses déterminations mais aussi en sa spécificité, par une démarche ouverte qui invite chacun à construire son propre parcours, dans la liberté des consciences. » (Avertissement de l'auteur.)

Convenons que ce parti pris aurait pu passer pour une gageure chez un catholique officiellement affiché. Je dirai mon admiration de non-chrétien pour le pari tenu et gagné. La première partie est construite patiemment autour des textes dont on dispose, dans leur caractère fragmentaire et souvent reconstitué. L'auteur conjugue diverses lectures des textes sacrés : lecture religieuse, lecture artistique et

lecture historique. De ce dernier point de vue, l'auteur montre les contradictions et surtout met en relief le contexte de leur production ou reproduction. L'idée centrale, pour l'historien, est que Jésus n'est pas l'objet d'une description romancée. Jésus, c'est d'abord « Le Christ » et les textes qui s'y rapportent sont incompréhensibles si on fait abstraction de l'idée de révélation, de la foi qui anime ceux qui rapportent. C'est pourquoi l'auteur, au fil des chapitres historiquement déterminés, distingue la foi individuelle des aspects institutionnels de la religion. Il montre comment des origines au troisième siècle après JC le contexte institutionnel va progressivement l'emporter sur la foi individuelle en même temps que se constituaient des mouvements chrétiens divers et antagonistes. Ce cheminement est mis en relief par l'étude patiente des textes dont un grand nombre sont reproduits dans leur complexité.

Dans cette perspective, la partie pédagogique se construit naturellement comme pédagogie active. Elle invite le maître à partir du vécu actuel dans sa complexité ou à approfondir les messages de textes divers dont des extraits nombreux et authentiques sont mis à disposition. Je retrouve ici les principes de la « différenciation pédagogique ». Mettre en relief les prérequis, les préacquis, avant l'apprentissage conduisant à l'évaluation. On utilise, selon les cas, l'architecture, la peinture, la sculpture, les vitraux, les retables, les romans, que l'on soumet à la critique contextuelle. L'essentiel est toujours de restituer le sens authentique du message et de la foi, derrière les interprétations et les déformations du siècle. Pour ma part, j'ai bien trouvé, dans cet ensemble remarquable, l'intention et l'ambition de l'auteur, d'avoir mis à la disposition des maîtres un instrument authentiquement laïc d'accès à la foi.

Louis Legrand

QUELLET (Fernand). – L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne. – Waterloo (Ontario, Canada) : Wilfrid Laurier University Press, 1985. – 666 p.

L'étude des religions a-t-elle sa place dans un système scolaire public, et, si oui, sous quelle forme ? Telle est la question que cet ouvrage aborde en étudiant la façon dont s'est noué le débat aux États-Unis, en Grande-Bretagne et au Canada dans les années 1960-1980. Parce qu'il aborde la question dans des pays qui représentent des contextes institutionnels et légaux différents du point de vue des relations Églises-État et religions-école, l'ouvrage

est d'autant plus intéressant. Il devrait retenir l'attention des lecteurs français qui, à cette occasion, découvriraient que la plupart des problèmes posés en France dans le débat sur l'enseignement de l'histoire des religions à l'école ont été abordés dans d'autres pays même si le contexte et l'arrière-plan historique sont très différents.

Aux États-Unis, pays où règne depuis fort longtemps une stricte séparation des Églises et de l'État (cf. le Premier Amendement à la Constitution américaine de 1791), c'est le développement des écoles publiques qui a contribué à reposer le problème de la religion à l'école. C'est ainsi qu'au début des années 1960, la Cour Suprême a rendu des jugements très clairs déclarant inconstitutionnelle la prière ou la lecture biblique au début de la journée scolaire, mais reconnaissant la constitutionnalité d'une étude de la religion « lorsqu'elle est présentée objectivement à l'intérieur d'un programme d'éducation séculière ». Définissant une position intermédiaire entre la promotion d'une religion et l'hostilité à la religion, la Cour Suprême a défini trois conditions pour l'étude de la religion à l'école : 1) l'intégration de cette étude dans le programme académique de l'école ; 2) l'absence de traitement préférentiel ou dérogatoire pour l'une ou l'autre religion, ou pour la religion en général ; 3) le fait que cette étude ne doit pas être utilisée à des fins religieuses. Selon la Cour Suprême des États-Unis, ce n'est pas l'étude des religions ainsi conçue qui est susceptible de porter atteinte à la neutralité confessionnelle de l'école publique, mais, au contraire, la non-intégration de l'étude des religions dans le programme scolaire : « Un programme scolaire qui ignorerait la religion aurait lui-même de sérieuses implications religieuses. Il semblerait proclamer que la religion n'a pas été aussi réelle dans la vie de l'homme que la santé, la politique ou l'économie ». La neutralité religieuse de l'école n'est donc pas ici conçue comme une neutralité d'abstention, mais garantie par la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement sur les religions qui se veut objectif, académique et pluraliste dans ses modes d'approches. L'ouvrage de F. Ouellet permet de découvrir les efforts entrepris pour réaliser ces objectifs, tant au niveau des justifications théoriques (l'étude des religions est conçue comme devant contribuer au développement de l'autonomie critique, à l'éducation civique et à l'éducation multiculturelle), qu'au niveau des moyens nécessaires. Mais les résistances sont vives par rapport à un tel enseignement, notamment à cause du caractère décentralisé de l'organisation scolaire et du contrôle de l'école publique par les commissions scolaires locales et en raison du manque de soutien des parents.

En Grande-Bretagne, c'est l'évolution, dans les années 1970, d'un enseignement religieux centré sur l'édification chrétienne à un enseignement religieux sécularisé pré-

sentant les différentes visions religieuses et non religieuses de l'homme et du monde qui est éminemment caractéristique. On notera que les programmes prévoient, à côté de l'étude des grandes religions, l'étude des conceptions non religieuses comme l'humanisme athée et le marxisme. Une riche réflexion s'est développée sur les différents aspects de cette étude des religions à l'école : problèmes de l'objectivité, des modes d'approches des phénomènes religieux, des pédagogies, des manuels, des réactions des élèves. Cette présentation d'ensemble de la réflexion et du débat britanniques est particulièrement riche et nombre de notations retiendront l'attention du lecteur : il serait par exemple très intéressant que des enseignants et spécialistes français étudient le volumineux manuel du maître de 1975 (*Living Together*) qui accompagne le programme d'étude de la religion à Birmingham.

Au Canada, la situation est évidemment diversifiée selon les États. En Ontario, dès 1971, le ministère de l'Éducation publiait un programme-cadre pour l'étude des religions mondiales dans l'enseignement secondaire (*World Religions*, Toronto, Department of Education, 1971). Considérant la religion comme une donnée de l'expérience humaine que l'on retrouve sous diverses formes tout au long de l'histoire de l'humanité, on estime en Ontario que l'école a la responsabilité de fournir à l'élève les ressources pédagogiques nécessaires à la compréhension de cet aspect de l'expérience humaine. L'expérience québécoise francophone présente une particularité dans le fait que les programmes de culture religieuse se sont développés au sein d'un système scolaire confessionnel (essentiellement catholique) soucieux d'éducation religieuse proprement dite : de là des tensions entre les approches en termes de « cultures religieuses » et en termes d'éducation de la foi.

En dépit de la diversité structurelle et légale des contextes que représentent les pays considérés, il est frappant, constate l'auteur en conclusion, qu'on assiste, vers la fin des années soixante, « à une série d'initiatives, en vue, soit de renouveler l'enseignement religieux existant en introduisant une nouvelle forme d'enseignement religieux qui cherche ses sources d'inspiration dans les *approches non théologiques des religions*, soit d'introduire l'étude des religions dans le curriculum des écoles publiques, comme matière scolaire nouvelle ou comme composante identifiable de disciplines déjà établies comme l'histoire, les sciences sociales, la littérature, etc. » (p. 489). Signe que, dans les pays occidentaux en tout cas, les Églises n'ont plus le monopole du discours sur la religion et que l'école s'ouvre aux approches scientifiques des phénomènes religieux. Il serait urgent que le débat franco-français sur « cultures religieuses et école »

intègre à sa réflexion l'apport de la recherche internationale et des expériences effectuées dans divers pays. L'ouvrage de F. Ouellet pourra y contribuer grandement.

Jean-Paul Willaime
École Pratique des Hautes Études
Section des sciences religieuses
(Sorbonne, Paris)

PATURET (Jean-Bernard). – *De Magistro : le discours du maître en question*. – Toulouse : Erès, 1997. – 146 p.

Sous un titre qui reprend celui d'un petit ouvrage très suggestif de Saint-Augustin, Jean-Bernard Paturet, tirant prétexte de la transformation de l'appellation de « maître d'école » en « professeur des écoles », nous livre une réflexion sur la double figure du maître : « celui qui abrute, comme dit Jacques Rancière, celui qui fabrique un ergon et appartient à cette sphère de la poiesis, et celui qui émancipe, celui qui relève de la causalité circulaire de la praxis. Le premier forclôt le sujet pour ne viser qu'à une transmission de savoir, reposant sur l'instrumentalité, les techniques et les méthodes, porté par ce que Lacan nomme "une parole pleine", par quelque chose d'objectif, par des connaissances scientifiques et objectives, lieu de jouissance se donnant comme plénitude mythique de soi-même, comme coïncidence narcissique entre l'existence et le rêve "mortel" de toute-puissance, par opposition à une seconde figure de maîtrise qui "disclôt" le sujet (terme repris de l'anglais *disclosure* qui signifie "révélation"). La parole institue l'humain et le vivre ensemble, elle est reconnaissance du sujet du désir, du "sujet barré", marqué par la finitude, naissant des paroles de reconnaissance d'un Autre qui le nomme et qui s'inscrit lui-même dans la finitude » (p. 20).

Sont ainsi analysées dans leur opposition deux figures du maître : le maître rousseauiste comme figure de forclusion du sujet, le maître socratique comme figure de disclusion du sujet, par le refus d'être ou d'avoir « cet objet » qu'on désire en lui : le *Banquet* de Platon sert ici de texte d'appui.

Les analyses sont menées rondement, et Paturet n'a pas de mal à illustrer, par une lecture sélective du texte de 1762, le leurre du pouvoir et du savoir que construit le gouverneur pour capturer et enfermer l'enfant d'une façon totale et définitive : le maître s'emploie à effacer toute demande, en l'anticipant, à réduire toute curiosité, en la comblant par avance, à évacuer tout désir, sacrifié sur la scène du même, par exclusion du tiers représentant de cet Autre qui viendrait fonder la loi séparatrice : « L'élève de l'Émile est abandonné à la toute-puissance

mortifère du maître, à son arbitraire, sans recours possible à un tiers et laissé au déploiement imaginaire de ses désirs infantiles » (p. 49). Contre cette position du pédagogue rousseauiste, qui produit une « parole pleine » et forclôt du même coup le sujet, Paturet dresse la démarche de l'analyste – lacanien si possible –, sujet à l'écoute d'un autre sujet en s'introduisant lui-même comme sujet. Le désir comme combat pour la reconnaissance du sujet est précisément illustré à travers la *Phénoménologie de l'Esprit* de Hegel, et plus précisément par la lecture qu'en fait Kojève, lorsqu'il approfondit le désir de la lutte du pur prestige en désir de reconnaissance du sujet comme sujet de désir. Il va ainsi au-devant de Lacan, pour qui le désir de l'Autre devient pur désir, dans une quête qui porte l'homme toujours au-delà de lui-même.

Le troisième chapitre propose une figure du maître qui participe de cette reconnaissance du sujet du désir : le maître socratique dans son opposition à la figure du maître-sophiste, et sa façon de disclorre le sujet, de le frustrer et de le renvoyer à son manque à être essentiel. La lecture du *Banquet* de Platon, telle que Lacan nous la propose, permet précisément de développer cette figure du maître socratique comme figure de disclusion du sujet.

Le discours est brillant, les analyses suggestives, l'exposé d'une grande clarté didactique. On peut cependant s'interroger sur des interprétations incomplètes, voire tendancieuses. Faire de Socrate un maître de l'intériorité qui « quitte la référence au social pour s'investir entièrement dans le champ du sujet », c'est oublier tout ce que sa démarche continue à devoir au lien social et à la construction de la cité ; il est aussi, par bien de ses façons de faire, un sophiste qui sait utiliser les ressources du langage et de l'éristique aussi bien qu'un Protagoras. On pourrait également construire un discours opposé qui ferait du gouverneur de l'Émile un maître de la disclusion du sujet, en pointant sur son refus de l'engagement affectif, sur le dispositif pédagogique d'autonomisation qu'il fait régulièrement fonctionner, sur la revendication, d'entrée de jeu, d'un je comme producteur du texte, qui laisse à l'autre la liberté d'y adhérer ou de le refuser...

On parlera de leurre. Mais là est sans doute tout le problème d'une interprétation psychanalytique confondue avec une approche philosophique. Le présupposé lacanien d'un sujet dont l'essence est d'être pur désir de l'Autre comme désir, foncièrement inscrit dans le manque et dans un impossible accomplissement, conduit à engloutir tout objet, à faire disparaître tout non-moi, et rend en dernière analyse impensable toute réelle altérité, toute altérité du réel... Or comment l'éducation, qui a en vue la constitution du sujet, et non son surgissement dans un pur absolu, peut-elle faire l'économie de ce passage par l'objectal le plus brut qui porte les noms de

contrainte, servitude, domination, simple pouvoir de l'adulte sur l'enfant... ? Le gouverneur de l'*Émile* s'honore précisément de prendre en compte toutes ces réalités qui constituent la matière de l'éducation, mais en leur donnant une forme qui vise obstinément la reprise autonome de ces données, tandis qu'elles portent en elles tous les risques d'une aliénation du sujet. La quête du sujet pur participerait, pour le coup, de cette fatale idéologie qui oublie ce qui permet à l'Idée de vivre et de se développer. Oubli fatal en éducation. Risque pratiquement inévitable dès lors que la réflexion philosophique sur le sens de l'éducation et sur le devoir-être qui le porte s'enferme dans un présupposé psychanalytique, ou sociologique, ou psychologique. Nouvelle foreclusion du sujet !

Michel Soëtard
Université Catholique de l'Ouest

PERETTI (André de). – **Présence de Carl Rogers.** – Paris : Erès, 1997

Ouvrage bienvenu que cette « Présence de Carl Rogers » d'André de Peretti, consacrée au père de la psychothérapie « centrée sur la personne », connue aussi en France sous sa première appellation d'orientation non directive. C'est le seul ouvrage à présenter ensemble l'itinéraire intellectuel de Carl Rogers et son œuvre théorique et clinique. On assiste à la construction par étapes de cette pensée originale, issue du métissage fécond entre la tradition rigoureuse de la psychologie expérimentale, la philosophie démocratique américaine (Dewey), et une sorte d'humanisme chrétien adogmatique. La force et l'originalité de Rogers fut de maintenir ouverte l'opposition dialectique entre ces éléments. D'une part il affirme ce qu'on pourrait appeler un radicalisme personnaliste, soutenant que le moteur unique de la psychothérapie et son efficace résident dans la relation du psychothérapeute avec le client, dans la cohérence du thérapeute (principe de congruence), dans sa capacité à communiquer empathiquement avec le client, et à donner ainsi valeur et reconnaissance à sa personne. Rogers est proche ici des psychanalyses du Moi qui se développent au même moment aux USA. Il propose un modèle de la construction de soi plus radical, plus clair, même s'il fait l'impasse sur bien des aspects, ce qui lui a été maintes fois reproché. Il est plus proche encore des philosophies de l'existence, qu'il a rencontrées tardivement, à travers Kierkegaard, Martin Buber, à partir de son expérience clinique de psychothérapeute. Car Rogers n'est pas philosophe. C'est une sorte de phénoménologie pratique qu'il nous propose, applicable au quotidien de l'expérience professionnelle. Le modèle rogerien a été étendu, en théorie et en pratique, à l'animation des

groupes thérapeutiques et de développement personnel, à la pédagogie, à la relation d'aide en général.

Mais en même temps qu'ils expulsent résolument de la relation thérapeutique l'attitude investigatrice et l'interprétation, Rogers et ses élèves (Dymond, Porter...) maintiennent et pratiquent avec rigueur l'exigence scientifique de recherche et de validation de l'expérience thérapeutique. Cet aspect de l'œuvre de Rogers a d'ailleurs été occulté en France, les Français maintenant de façon significative le clivage entre les aspects phénoménologiques, existentiels de la psychothérapie, plus ou moins confinés dans les « psychothérapies humanistes », et ses aspects scientifiques, représentés par les thérapies comportementales-cognitivistes, et, pour partie, la psychanalyse. L'éclatement de la psychothérapie en écoles diverses, sans communication épistémologique, théorique, ou méthodologique entre elles, traduit ce clivage très dommageable. Cette situation commence à changer, avec l'apparition aux USA d'un fort mouvement pour une psychothérapie « intégrative », les travaux en France pour l'introduction d'une épistémologie de la complexité en psychothérapie et dans les sciences humaines (1). L'opposition dialectique entre une approche scientifique et une approche existentielle de la psychothérapie est une dimension majeure de cette complexité. On la trouve déjà en filigrane chez Freud, dans l'opposition entre la théorie et la pratique psychanalytiques, la première n'ayant jamais réussi à rendre compte de la seconde de manière satisfaisante. Ceci explique bien des soubresauts et des impasses du mouvement psychanalytique, de la psychanalyse du Dasein de Binswanger à certains aspects du lacanisme. La proposition de Rogers pour affronter cette contradiction n'est pas la seule possible, mais elle constitue un jalon important. Le rayonnement de Carl Rogers est de ceux qui durent. L'ouvrage d'André de Peretti nous rend « présente » cette œuvre essentielle.

Max Pagès

NOTE

- (1) Norcross, Newman et al., **Psychothérapie intégrative**, Desclée de Brouwer, 1998 ; Pagès (Max), **Psychothérapie et complexité**, Hommes et Perspectives/Epi, 1993.

RAYNAL (Françoise), RIEUNIER (Alain). – **Pédagogie : dictionnaire des concepts clés.** – Paris : ESF, 1997. – 405 p.

L'ouvrage présenté se caractérise par son orientation délibérément psychologique. Son sous-titre l'indique (apprentissage, formation et psychologie cognitive) et le choix des termes retenus dans la constitution du diction-

naire le confirme. Il nous fait, en effet, entrer dans le domaine des apprentissages et de la formation à travers un choix de concepts et de noms d'auteurs qui représentent le courant de la psychologie et de la pédagogie « scientifique », même si, pour certains auteurs, il ne peut y avoir de science de la formation. Cela ne signifie pas pour autant que les dimensions philosophique (ex. : Alain) et sociologique (ex. : Dürckheim, Illich) soient entièrement absentes. Elles occupent malgré tout une place secondaire.

Il s'agit visiblement du résultat d'un travail de longue haleine basé sur une pratique de la formation de formateurs, à partir de laquelle la liste des concepts retenus s'est progressivement enrichie.

Comment présenter le plan d'un ouvrage dont les termes sont organisés de manière alphabétique ? La responsabilité des auteurs porte dans ce cas essentiellement sur le choix des termes retenus et sur les liaisons entre ces termes qui sont suggérées par les corrélats en fin d'article. On peut dire que, dans le cas présent, le nombre, en général important, de corrélats amène à faire le tour d'une question de manière intéressante et souvent originale. La notion d'évaluation, par exemple, conduit le lecteur naturellement à s'intéresser aux différentes formes d'évaluation et à leur pratique mais aussi, de manière peut-être plus inhabituelle, au « statut de l'erreur », à l'« attribution (causale) » et au « locus of control », à « sigmas (les 2) », à « table de spécification ». On aurait pu y ajouter le terme « référentiel » pourtant présent dans le dictionnaire. Les éléments de bibliographie, qui complètent presque tous les articles, permettent l'approfondissement des notions abordées.

C'est donc aussi à travers des thèmes souvent ignorés dans le champ de l'éducation au sens strict, que l'on peut apprécier l'apport de ce dictionnaire. On peut citer quelques articles inhabituels comme, à titre d'exemple, « Component display theory », « Domaine (effet de) », « MOPs (Memory Organization Packets) », « Posthumus (loi de -) » parmi bien d'autres. Mais naturellement ce sont toutes les allusions à la psychologie cognitive qui devraient intéresser les lecteurs à la recherche d'un approfondissement de leurs savoirs et savoir-faire (voir, entre autres, « Forme (psych. de) », « INRC », « Enaction », « Traitement symbolique/subsymbolique », « Métacognition »).

On peut aussi rendre compte de l'orientation de ce dictionnaire en indiquant le nombre d'entrées construites à partir des termes désignant le domaine qui nous intéresse comme : psychologie, apprentissage, enseignement, pédagogie, objectif. Ainsi le terme « psychologie » se trouve dans 8 entrées, le terme « apprentissage » dans 13 entrées, le terme « pédagogie » se trouve dans 17 entrées, le terme « objectif » dans 9 entrées.

Naturellement la pratique de ce dictionnaire pourra-t-elle laisser quelques lecteurs insatisfaits. Une recherche d'information sur les pratiques en formation des adultes amène, à partir de « adulte », aux corrélats « finalités », « objectifs », « parents », « puberté », « punition-récompense », « self-concept », « stades de développement du jugement moral ». Ces corrélats apportent des indications permettant de saisir ce que sont les caractéristiques d'un adulte et donc ce que l'on peut se donner comme objectifs dans le cadre d'une formation d'adultes. Ils ne permettent pas de décrire ce qui caractérise une telle formation. Le mot « formation » ne nous aide pas davantage. Il renvoie pourtant à « éducation » et « enseignement ». « Éducation » ramène à un ensemble de définitions. Ses corrélats nous conduisent à des données qui restent générales. Par le terme « enseignement » nous nous rapprochons de la réponse à notre question, mais sans trouver de développement véritablement consacré aux pratiques propres à la formation d'adultes.

On pourra aussi regretter quelques absences au niveau des bibliographies en fin d'articles. Ainsi les travaux de J.L. Le Moigne auraient eu leur place dans les articles « système », « systémique » et « modélisation ». De même, par exemple, l'ouvrage de R. Debray, pourtant cité en fin d'ouvrage, pourrait être mentionné dans l'article « P.E.I. ».

La bibliographie par noms d'auteurs, en fin d'ouvrage, ne complète pas toujours les manques constatés au niveau des articles. On ne sait d'ailleurs pas quel est le statut de cette bibliographie et quelle peut en être l'utilisation. Est-ce un complément aux articles développés ou s'agit-il d'une autre manière de trouver réponse à des questions que l'on se pose ?

Quoi qu'il en soit, nous sommes en présence d'un ouvrage qui, sans nul doute, ouvre à des dimensions nouvelles de l'enseignement et de la formation. Par le caractère technique de bon nombre de ses entrées, il devrait contribuer à développer la « professionnalité » des enseignants en leur permettant de devenir des « cliniciens de l'apprentissage » (M. Huberman in « professionnel »). À ce titre nous ne saurions trop en souligner l'importance et en souhaiter l'étude par les enseignants et les formateurs.

Jean Berbaum

THIESSE (Anne-Marie). – **Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique.** – Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1997. – 131 p. – (Ethnologie de la France)

L'école de la Troisième République a cherché avec constance à transformer les écoliers en bons petits Français.

Comment est-elle parvenue à le faire ? Dans les années 1970-1980, quand on assistait à la renaissance un peu bouillonnante des revendications régionalistes, la thèse en vigueur était de reconnaître que ce patriotisme avait été payé au prix fort : dénigrement de la « petite » histoire locale pour promouvoir la grande histoire de l'unité nationale, interdiction de l'usage des dialectes et des langues régionales au profit de la seule langue officielle, étouffement du sentiment d'appartenance au « pays » pour promouvoir l'identité française. Le travail d'Anne-Marie Thiesse s'inscrit en faux contre cette vision simpliste, bien faite pour soutenir les ressentiments militants, mais qui résiste mal à un examen des sources : la Troisième République n'a jamais conçu l'édification du sentiment national contre les appartenances locales, au contraire. Les instituteurs n'ont cessé d'être encouragés à édifier l'amour de la mère patrie, la nation française, à travers l'amour des « petites patries », autour de ses clochers. Le chantier exploré est centré sur la période qui court des années 1870 aux lendemains de la défaite devant la Prusse, à la Seconde Guerre mondiale qui voit le régime de Vichy récupérer un courant pédagogique ancré dans la tradition républicaine. Pour ce faire, elle a lu les manuels à usage scolaire dont le contenu est centré sur un département ou une région. On en trouve dès le Second Empire et les derniers spécimens sont publiés dans les années 1950. Le résultat de sa recherche est particulièrement fructueux.

« La patrie ne représente pour l'écolier qu'une chose abstraite, à laquelle, plus souvent qu'on ne croit, il peut rester étranger pendant une assez longue période de sa vie. Pour frapper son esprit, il faut lui rendre la patrie visible et vivante. » Par ces phrases de la préface au *Tour de la France par deux enfants* (1878), G. Bruno justifie son propos didactique : faire voir l'admirable diversité de la France, multiple et pourtant une. Dans son livre programme *Quelques mots sur l'instruction publique* (1872), Michel Bréal, professeur au Collège de France, insiste pour les mêmes raisons sur la nécessité de partir de ce que l'enfant connaît : « Je voudrais que l'enseignement de géographie prît pour point de départ le lieu même que l'enfant habite. (...) Au lieu du patriotisme abstrait, dont il serait périlleux de tout attendre à l'heure du danger, nous aurions un patriotisme éclairé, reposant sur l'amour que se portent des provinces qui se connaissent et s'apprécient ».

Il s'agit donc de lier l'amour du sol natal à sa connaissance, c'est-à-dire à son étude. Voilà de quoi donner une fin aux enseignements de l'histoire et surtout de la géographie qui permet admirablement de penser l'articulation du local et du national. Cette discipline accepte les frontières politiques comme un fait mais c'est dans le cadre régional que les études de Vidal de la Blache ont

conçu leur cohérence. La région, c'est une unité physique et climatique, donc une unité agricole, visible dans ses paysages, modelés au gré des modes d'exploitation : habitat groupé ou dispersé, bocage ou openfield, prairies, céréales, vignes ou maraîchage. On comprend pourquoi la France des régions qui est ainsi décrite est longtemps une France agricole et rurale, bien plus qu'urbaine et industrielle. Même quand les agriculteurs désertent les campagnes, la France visible reste celle de son espace : des champs et des bois, des plaines et des montagnes plutôt que des mines, des usines et des ateliers. Cette exaltation de la ruralité met la République à l'abri des critiques cléricales ou conservatrices, toujours prêtes à accuser l'école de dénigrer la famille et la tradition pour mieux inciter les enfants à quitter leur milieu d'origine. Ce découpage territorial prend naturellement place dans un découpage affectif et idéologique, qui, comme des poupées russes, emboîtent les unités d'appartenance. De la famille à la commune, de la commune villageoise au pays, du pays à la région et de la région à la patrie, chaque cercle marque un élargissement sans rupture. Les manuels passent sans aucune gêne sur la difficulté que représentent pourtant les unités administratives (le département et le canton), inventées par les révolutionnaires pour défaire les provinces d'Ancien Régime et qui sont loin de se confondre avec les unités vidaliennes du pays et de la région. Pourtant, le cadre départemental est conçu comme une référence évidente : les manuels publiés s'inscrivent dans ce cadre (celui du recrutement des instituteurs). Les auteurs ne manquent pas de signaler, le cas échéant, les autres unités géographiques ou historiques, plus larges ou plus restreintes, mais elles sont alors décrites par rapport au département qui demeure en quelque sorte le premier « chez nous » élargi qu'il faut inscrire dans les pratiques et les représentations des élèves. « La Haute-Provence, qui comprend tout le département des Basses-Alpes, la partie orientale du Vaucluse et une bande septentrionale de celui du Var, est une région fort variée et très pittoresque » (Eisenmenger et Cauvin, 1914). Comme le département est l'espace administratif des adultes, après la commune et le canton, il a acquis une sorte d'existence indiscutable, même lorsqu'on date sa naissance et qu'on dit son artificialité géographique. Quand on signale d'autres unités qui ne le recouvrent pas, il s'agit d'unités supplémentaires qui ajoutent un point de vue supplémentaire sur la réalité environnante, mais qui ne concurrencent pas le territoire dans lequel s'inscrit la vie politique de la nation.

Ce qui permet cette coexistence pacifique, c'est l'argumentation qui sous-tend l'étude minutieuse du parcellaire national. Où qu'on soit, à quelque niveau d'analyse qu'on se situe, c'est toujours la même chanson, ou plutôt le même hymne : beauté et diversité. « Aimez-vous l'Alsace ? C'est un beau pays, une terre bénie du ciel. Douée d'une

nature généreuse, avec ses montagnes fières et riantes, ses coteaux plantés de vignes, sa plaine féconde, elle captive par son charme propre ainsi que par les merveilles du travail humain, quiconque l'a entrevue une fois » (Grad in Pfister, 1916. Cette description paraît en pleine guerre, alors que l'Alsace est encore allemande). « L'un des attraits du département de la Gironde provient de la variété de ses paysages : la mer et la forêt, les pâturages et les vignobles, des colmatages plats et des régions vallonnées. La contrée se présente sous les aspects les plus divers. Comment dire la beauté de nos cours d'eau ? » (Brutails, in Got, 1934). « Mon enfant, tu as le privilège de vivre dans une des plus belles régions de la terre. (...) Le vert des sapins ou des riches pâtures, le bleu des lacs, les sauts des torrents, les escarpements rocheux, la blanche pureté de la neige charment qui sait les voir. Tout comme les peuples et les hommes, les choses disent leur histoire et nulle n'est plus captivante peut-être que celle des montagnes et du sol savoyards » (Rosset, 1935). « Dans l'étroitesse de ses frontières, l'Aude nous offre la plaine et le désert, les coteaux et les causses, les forêts et les landes, la mer et la montagne. (...) Dans cette composition, tout est présent depuis la mer latine jusqu'aux sommets des pics neigeux, au point que le voyageur, ignorant des beautés de cette terre d'Aude, va d'étonnement en étonnement. » (Girou, in Plandé, 1941). On pourrait multiplier indéfiniment les citations qui déclinent les miracles dont regorge chaque « petite patrie enclose dans la grande ». Au bout du compte, remarque Anne-Marie Thiéssé, chaque région est un « abstract de la France, variété qui confine à l'universel puisqu'elle enferme en ses profondeurs historiques et géologiques les origines de l'homme et de la civilisation ».

Tant de beauté et de variété font un cadre de vie à l'image de ses habitants. Les manuels sont prompts à décrire les « races » que portent les terroirs, et qui disent toutes le génie propre aux lieux : « Les habitants de la Seine-Inférieure sont généralement actifs, intelligents et très entendus aux affaires industrielles et commerciales. Ils sont d'un caractère paisible et réservé ; leur esprit positif est réfractaire aux idées hasardeuses comme aux entreprises téméraires » (Cusson et Gaillard, 1888). De la nature des sols à la nature des hommes, le pas est souvent franchi dans un enchaînement que l'auteur appelle la « tautologie Montesquieu ». « N'est-elle pas, Notre Meuse, la terre maternelle féconde et nourricière, aux hommes rudes comme notre sol, simple comme notre milieu, forts et droits comme les chênes de nos forêts, hospitaliers comme les chaudes maisons blotties aux creux de nos vallons ? » (Thiéry, 1929). « C'est une race résistante que ces Provençaux. (...) Un homme petit, sec, solide, comme l'olivier d'Aix, comme le Ligure de Strabon. Une race sobre, (...) une race dure au travail, toujours en lutte

contre la sécheresse ou l'averse torrentielle, contre la chaleur persistante d'un été long ou la brusque gelée nocturne à la tombée du mistral » (Pierrein et Guiral, 1945). Cette *convenance réciproque de la terre et des hommes* s'ancre « scientifiquement » dans la conviction que la géographie est une histoire à l'échelle des temps géologiques. Regarder un paysage, c'est voir à la fois les dépôts sédimentaires de l'ère secondaire, les plissements à l'ère tertiaire, l'apparition des hommes entre les glaciations de l'ère quaternaire : traces préhistoriques, vestiges agricoles du néolithique, entrée enfin dans l'histoire « récente », des Gaulois à nos jours.

Pour savoir regarder son pays, il faut donc un savoir érudit important. Les écoles normales sont le lieu de « l'injonction monographique » pour laquelle les professeurs ont donné une base méthodologique. Ainsi a pris naissance une passion professionnelle qui a souvent ouvert aux maîtres les portes de nouveaux réseaux sociaux, entre érudits locaux et sociétés savantes, au point de déposséder le clergé d'une fonction qu'il avait longtemps assumée. Pourtant, il faut bien distinguer la monographie géographique, attentive à la diversité des sols et des gens et la monographie historique, qui cherche dans l'histoire locale la miniature de l'histoire nationale telle que l'a forgée Lavisse. L'histoire locale « c'est l'étude de l'histoire nationale appuyée sur la connaissance des faits du passé qui ont laissé des traces dans la région, dans la ville voisine. Chaque chapitre de l'histoire de France trouve ici son feuillet initial ; les généralités historiques y sont matérialisées, illustrées, rapprochées du pays qu'habitent les enfants, et mieux mises par suite à la portée de leur curiosité, de leur intelligence et de leur sensibilité ». L'inspecteur d'académie de l'Aisne qui préface ainsi un manuel reprend ce que stipulait la circulaire de 1911 explicitant les avantages de l'histoire locale pour faire passer l'histoire nationale dans l'émotion partagée : « Ainsi placés non dans un cadre imprécis et vague, mais dans leur milieu même, les faits deviendront plus impressionnants, les personnages plus réels. Ainsi nourric pour ainsi dire des sucres du terroir, l'histoire nationale sera plus vivante et mieux comprise ». On voit ce qui fait la tolérance extrême de la III^e République à toutes les manifestations de la diversité nationale : aucune ne remet en cause l'histoire de la France qui voit, dans la patience des siècles, se construire son territoire hexagonal, sur lequel les rois, puis les républiques, ont bâti un État fort, garant d'une législation, d'une langue et d'une culture communes. Dans cette unanimité, l'auteur n'a trouvé qu'une voix dissonante, celle du manuel de l'abbé Poisson (1930) qui célèbre la lutte des Bretons contre les Francs et incite au nationalisme séparatiste. Vichy se garde de s'engager dans ces voies dangereuses. Au contraire, les ministres du Maréchal

Pétain s'emparent de l'héritage républicain, en essayant seulement de le mettre au compte de la « révolution nationale ». Cependant, Anne-Marie Thiesse montre que les manuels qui paraissent sous l'Occupation ont généralement été conçus avant la guerre et que d'autres, parus peu avant 1945, ont pu sans peine continuer leur carrière, rapidement allongés d'un épilogue sur la Libération de la France.

Comment et pourquoi cette longue tradition s'est-elle arrêtée ? Pour Anne-Marie Thiesse, l'histoire et la géographie locales ont fourni des modèles d'écriture et un répertoire canonique de thèmes qui sont loin d'être disparus : on les retrouve dans tous les syndicats d'initiative de France, sur les catalogues, prospectus, brochures et écrits divers, à destination du tourisme « sauveur de la France » et gardien du « devoir de tradition ». En revanche, la conception de la nation dans laquelle s'inscrivait leur propos, qui perdure encore sous la IV^e République, meurt sous la V^e, avec le discours anticolonialiste et tiers-mondiste. On reprend alors le vocabulaire à usage extérieur pour un usage intérieur, les provinces se retrouvent « exploitées et colonisées » par un État jacobin qui aurait

désarticulé le national et le local. C'est l'époque où la France est devenue urbaine. L'apprentissage des régions rurales ne renvoie plus à l'expérience des enfants scolarisés dans les banlieues des villes, mais à un passé archaïque que les enseignants trouvent totalement décalé de la réalité. Depuis, aucun discours intégratif fort n'a plus été tenu, qui permettrait de penser à nouveaux frais cette « unité dans la diversité » qui était la pierre d'angle de l'édifice scolaire sous la III^e République. Au moment où le cadre national se trouve confronté à une unité européenne aux contours incertains, alors que certains appellent de leur vœux l'Europe des régions, tandis que d'autres cultivent la nostalgie d'une France éternellement unifiée, aux relents xénophobes, on sent d'autant plus « l'absence d'un discours unitaire fort sur l'Europe, au sein duquel pourraient être exprimées les diversités locales ». Il s'agit donc d'un chantier politique et culturel à réinventer, mais à une autre dimension.

Anne-Marie Chartier

Service d'Histoire de l'Éducation/INRP

ARTICLES

Jean-Paul Willaime – School and religions in a new context ?

The problem of religion is now viewed in a perspective quite different from that which prevailed when secular control over school was institutionalized. The new socioreligious deal results in rethinking the "school and religion" issue with a different problematic, cleared of the conflictual stands taken by catholic and non religious communities in France. Schools cannot overshadow the question of meaning, of orientation of millions of people in the world according to various symbolic systems, religious and non religious. Understanding our history is at stake. If it combines historical and cultural approach of symbolic systems, school may foster a really civic education. Moreover, we can perceive the emergence of converging ideas in Europe with internal secularisation of religious courses and in France with a new open mindedness concerning school religious culture, though historical backgrounds are different.

p. 7

Françoise Dunand – Textbooks and religions : an inquiry (1991-1998).

Investigations have been started in the early nineties : in particular the Centre for Research on History of Religions in Strasbourg University has given thought to the place of religions in secondary teaching in France, through the analysis of standard textbooks. It appears that recent research outcomes are frequently unrecognized, religious facts are presented in a superficial way, void of meaning. We need to give further thought to the conditions of creation and transmission of religious knowledge and also to the nature and the aims of this knowledge.

p. 21

Roland J. Campiche – School and meaning construct.

Is it still acceptable to prohibit religious instruction at school on behalf of State neutrality ? Historically it had been legitimate, but by now can't we admit that such a subject matter would be compatible with the French politics of separation of the State and the Church ? What is the opinion of people concerned ? A growing number of teachers refuse to set religion aside and regret that very little space is devoted to "spirituality" in the classroom. Children, as for them, do not express clearly their needs, being influenced by the uncertainty of their parents as far as values are concerned. But beyond this debate on the religious education, isn't there another one related to the aims of the whole educational system and to the role of teachers ?

p. 29

Sylviane Barbiéri, Dominique Brun, Rémi Gagnayre – Comparative analysis of two groups of trainees – recent high school graduates and professionals – in a paramedical school.

The purpose of this study was to identify differences in the educational development of two groups of trainees attending the radiology school of the Paris public hospital system. The first group was composed of 57 high-

school graduates and the second of 20 persons resuming their studies via a vocational education (VE) programme after having gained experience in the workplace.

Our research enabled us to ascertain that such differences did indeed exist.

Compared with the group of high-school graduates, the VE group had greater difficulty in the first year of study, with 60 % obtaining low marks, particularly in disciplines such as Physics, Anatomy and Pathology. In contrast, only 6 % of the trainees in the first group experienced such difficulties.

At the end of the second year, however, the two groups drew level. Moreover, at the qualifying examination – the State Diploma – the students in the VE group achieved higher marks than the high school graduates : on a total of 230 points, their average score was 5 points higher and the median score, 10 points higher.

The initial problems experienced by the VE group can mainly be attributed to two factors. First, having broken off studies some time ago, the trainees had lost their automatic learning mechanisms. Second, their basic knowledge of scientific subjects was inadequate. These problems were overcome by a sustained personal effort, the students being strongly motivated by a clearly defined professional plan and a desire for social success. Moreover, they were able to draw on their professional experience throughout the learning period.

p. 43

Virginie Albe, J. Guibal, Dominique Cros – Evaluation of the use of video in the experimental activities of two-year university degree.

A video document has been done with the experimental activity goals related to theoretical teaching. This document has been used for the experimental activities of two-year university degree and has been evaluated with questionnaires. This study shows that the diffusion of the video document favors the understanding of the physical phenomena observed during experimentation.

p. 55

Luthia Bene-Kabala – Sex and handwriting speed of 1st and 2nd year primary school congolese pupils.

This study aims to test the hypothesis that there isn't a significant difference between the mean writing speed of first and second year primary school pupils according to their sex.

The data show a significant difference between mean writing speed of girls ($X = 7.89$) and boys ($X = 7.12$) in first year, in favour of girls.

In second year, there is no difference between girls' mean writing speed ($X = 14.17$) and boys' ($X = 14.42$).

Finally, results obtained in first year primary school in Congo-Kinshasa are different to those found in Europe, in Switzerland and Belgium particularly, which are similar to the second year's results.

p. 61

Marc Weisser – Photograph diagram : How to read icons in experimental sciences ?

Images are everywhere. They seem to us very similar to the objects they represent. However, their understanding does not occur without didactic problem.

This article tries to explore this field with the opposition of two types of icons : photograph and diagram. How to explain why pupils read them differently ? What place should we attribute to each of them ? In which context ? We use semiotic notions of code and of "iconicity" degree to construct some didactic approach of image in experimental sciences.

p. 69

Roger Monjo - The "school form" in the epistemology of Educational Sciences.

We are assuming that as long as they are mirrored in an epistemological speech, Educational Sciences are still nowadays a prisoner of a paradigm - the school paradigm - as education itself is "a prisoner of the school form" (G. Vincent). Though the school paradigm is sometimes subjected to much denial it has not really been formalized as such. Whereas, it is made necessary - such is at least the corollary of what we are assuming - by "the social demand" which the Educational Sciences should answer.

The problem of the link between theory and practice in connection with the problem of the unity and plurality of Educational Sciences is essential to develop this paradigm : it generates an epistemology characterized in particular by persistent normative and prescriptive intentions together with descriptive and explicative (as best interpretative) intentions. But only the latter intentions are formalized and claimed by epistemological speech.

Because of this persistency, Educational Sciences would continue the tradition of the old Pedagogy. This assumption has been worked out from a critical reading of a founding text (in our opinion) for this epistemological speech (G. Mialaret, 1976). In this article, this assumption is tested on some of the latest publications on the problem of the epistemology of Educational Sciences.

p. 83

Jean Houssaye - Leisure centres and holiday camps imprisoned within the school frame.

School frame does not characterize only the school itself. It concerns equally the field of children leisure. We show it in this study of holiday and leisure centres. It appears in the history of their creation, in the major influence of "New education", in the observation of the main structuring presently in existence, to such a point that we can suggest that the school model remains the reference in this field.

p. 95

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 4 - DÉCEMBRE 1998

Marie-Pierre HENNEQUIN, Jean GUICHARD,
Françoise DELZONGLE et Valérie LÉVY

Une évaluation de la méthode DAPPT en classe de seconde

Jean-Michel PLASSARD, Aline ROSOLEN
et Anne SERRANDON

Évaluation d'actions d'accompagnement scolaire :
un exemple en zone d'éducation prioritaire à Toulouse

Eva LOUVET-SCHMAUSS et Yves PRÊTEUR

Lire-écrire pour étudier à l'Université :
une approche comparative franco-allemande

Jari-Erik NURMI

Le rôle des stratégies d'attributions causales
dans les difficultés d'insertion scolaire ou professionnelle
rencontrées par les jeunes

Stéphanie DONDÉ-MOHSENI, Gilbert VILA
et Marie-Christine MOUREN-SIMEONI

La thérapie cognitive de l'adolescent déprimé

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1998

France : 280 FF - Étranger : 350 FF - Vente au numéro : 95 FF.

Adressez directement commande et paiement à :

Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris

Tél. : 01 44 10 78 33

CONGRÈS AECSE
(Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation)
3^e Congrès International

Actualité de la Recherche en Éducation et Formation
28, 29, 30 juin 1999

Université Victor Segalen Bordeaux 2 - France

Le troisième Congrès International ***Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*** se tiendra à l'Université Victor Segalen Bordeaux 2 les 28, 29, 30 juin 1999.

L'objectif de ce congrès est de réunir l'ensemble des chercheurs en Éducation et Formation en vue de présenter l'état de leurs recherches les plus récentes. Les propositions de communication doivent parvenir avant le 9 janvier 1999.

Pour tous renseignements, s'adresser à :

Congress Rive droite

28, rue Baudrimont

33100 BORDEAUX - FRANCE

Tél. 05 56 32 79 29 - Fax. 05 56 32 79 53

IV^e journées d'études du GEPHP
Groupes d'études pluridisciplinaires d'histoire
de la psychologie

Paris, 30 septembre – 2 octobre 1999

QUELLE HISTOIRE POUR LA PSYCHOLOGIE
DE L'ENFANT ?

Appel à communications

Ce colloque intitulé *Quelle histoire pour la psychologie de l'enfant ?* se propose d'explorer les questions et les débats qui ont présidé à l'élaboration puis à l'évolution des problématiques psychologiques intéressées à l'enfance, les tentatives pour établir des champs spécifiques et des frontières disciplinaires par rapport, notamment, aux préoccupations scolaires et hygiénistes, et de mettre à jour les diverses modalités de l'historiographie en ce domaine.

Afin de démêler les différents fils qui constituent l'histoire de la psychologie de l'enfant, de la seconde moitié du XIX^e siècle à nos jours, les journées s'ordonneront autour de trois questions :

- 1. L'histoire de la psychologie de l'enfant et la notion d'enfance.**
- 2. Les aspects conceptuels, méthodologiques et institutionnels de la psychologie de l'enfant.**
- 3. L'histoire de la psychologie dans ses rapports avec l'éducation.**

Les propositions de communications doivent être envoyées sous forme d'un projet d'une page (1 500 à 2 000 signes) pour le **31 mars au plus tard**.

À adresser à **Elisabeth Chapuis, 37 rue Saint-Georges, 75009 Paris.**

L'avis du comité scientifique sera communiqué aux contributeurs
dans le courant de juin 1999.

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., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS

du 1^{er} août 1998 au 31 juillet 1999

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	300 F ttc
Corse	300 F ttc
DOM	296,92 F
Guyane, TOM	293,83 F
Etranger	370 FF

Prix de vente au numéro :

du n° 1 au n° 94	40 F
du n° 95 au n° 115	59 F
n° 116 et n ^{os} suivants	80 F

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79

Abonnements : 01.46.34.90.81

Rédaction : 01.46.34.91.61

- **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'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- 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 - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

s o m m a i r e

ARTICLES

École et culture religieuse

Jean-Paul Willaime – *Présentation*

Jean-Paul Willaime – *École et religions : une nouvelle donne ?*

Françoise Dunand – *Manuels scolaires et religions, une enquête (1991-1998)*

Roland J. Campiche – *École et construction du sens*

*
**

Sylviane Barbiéri, Dominique Brun, Rémi Gagnayre – *Analyse comparative de deux populations d'étudiants : bacheliers récents et professionnels dans une école paramédicale*

Virginie Albe, Jacqueline Guibal, Danièle Cros – *Évaluation de la médiatisation des travaux pratiques d'optique en premier cycle universitaire*

Luthia Bene-Kabala – *Les performances en vitesse d'écriture des écoliers congolais de 1^{re} et 2^e années primaires selon le sexe*

Marc Weisser – *Photographie et schéma : quelle lecture des signes iconiques en sciences expérimentales*

Roger Monjo – *La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation*

Jean Houssaye – *Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire*

NOTE DE SYNTHÈSE

Yves Lenoir, Lucie Sauvé – *De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question (2^e partie)*

NOTES CRITIQUES